



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Aline Gomes da Silva


**Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras alfabetizadoras em
processo de formação continuada**

São Gonçalo

2014

Aline Gomes da Silva

Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

São Gonçalo

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S586 Silva, Aline Gomes da.

Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada / Aline Gomes da Silva. – 2014. 160f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Professores – Narrativas pessoais – Teses. I. Morais, Jacqueline de Fátima dos Santos. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Aline Gomes da Silva

Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 25 de março de 2014.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ)

Prof.^a Dra. Carmen Sanches Sampaio
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Prof.^a Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ)

Prof.^a Dra. Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito
Universidade Federal Fluminense (UFF-Pádua)

São Gonçalo

2014

DEDICATÓRIA

Há quem ignore a necessidade de se *carregar água na peneira*. Há quem afirme a impossibilidade de realizar esta tarefa. Eu, porém, garanto: conheço muitas professoras que *carregam água na peneira*. A elas eu dedico esta pesquisa. Dedico àquelas professoras que não se cansam de narrar suas práticas e (re)escrever cotidianamente sua história.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por sua presença sempre amorosa e generosa em minha vida. A Ele rendo toda graça e todo louvor!

À minha família, especialmente, ao meu pai Luiz (*in memoriam*) e minha mãe Laura, pela *ilusão fecunda* que me permitiu chegar até aqui. Amo vocês!

À minha orientadora Jacqueline Morais, pelo incentivo, pelo *intercâmbio de experiências*, pela parceria e por sempre me ensinar nas dores e nas delícias de cada orientação.

À Carmen Sanches, minha primeira orientadora, a quem devo o gosto pela pesquisa com o cotidiano e o compromisso político com a alfabetização das crianças das classes populares.

Aos professores da banca examinadora: Carmen Sanches, Inês Bragança e Mitsi Pinheiro por terem aceitado contribuir com esta pesquisa.

Às minhas companheiras e companheiros do GEPPAN: Aline, Ana Paula, Carmen, Denise, Dina, Elaine, Flávia, Gisele, Igor, Jacqueline, Kátia, Laís, Lúcia, Margarida, Naila, Rafael, Renata e Tiago, pelos muitos aprendizados nestes anos de partilha de vida e formação.

Às amigas do Grupo de Pesquisa do FALE/SG que, para além de dividirem comigo a árdua tarefa de transcrever as *conversas* tecidas na pesquisa, tem me proporcionado bons momentos de discussão e formação. Valeu meninas! Contem comigo!

À todas as amigas e amigos que não só me incentivaram ao ingresso no Mestrado, mas por compreenderem as minhas ausências neste momento de labor acadêmico.

Agradeço em especial ao amigo Tiago Ribeiro, que compartilhou de modo muito humilde o seu *excedente de visão*, nas leituras sobre o meu texto. À Edna Gois, amiga e ex-chefe, cujos *conselhos* sempre sensíveis, do outro lado do telefone, me ajudaram a vencer os desafios encontrados durante a caminhada. À Vanda Beatriz por todo apoio, carinho e solidariedade que me deu diante dos obstáculos que tive de vencer nesta caminhada.

À FAPERJ, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À Faculdade de Formação de Professores da UERJ, pelo compromisso social e político na formação de professores deste Estado. Agradeço, também, ao Marquinhos, exemplo de pessoa e de funcionário público, sempre disposto a ajudar a resolver as questões burocráticas da academia.

Aos amigos/as da turma 2012 do Mestrado em Educação, em especial Nathaly, Douglas, Sílvia, Ana, Galvani, Mônica, Dani, Geovanni, Jalmiris, Susana e Rogério. Foi um presente da vida ter compartilhado este momento na companhia de pessoas como vocês: carinhosas, divertidas, solidárias, sensíveis e amorosas.

O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.
A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.
A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.
Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.
Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

Manoel de Barros

RESUMO

SILVA, Aline Gomes da. Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada. 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

Esta dissertação tem como centralidade a discussão sobre formação continuada vivida por professoras/es no contexto de um coletivo docente chamado “Grupo de Estudos e Pesquisa Professoras/es Alfabetizadoras/es Narradoras/es” (GEPPAN). Em encontros que ocorrem mensalmente, um grupo de professoras/es é instigado a compartilhar a *própria prática alfabetizadora* vivida no cotidiano escolar (GARCIA, 2012), o que tem permitido a cada integrante assumir-se como *professor/a pesquisador/a* (FREIRE, 1996; GARCIA, 2001). Tal investigação se inscreve em um contexto no qual a formação de professores tem sido anunciada, especialmente pelas políticas públicas, como responsável pela má qualidade da educação. Assim, ao colocar a formação docente como foco central do problema, as ações governamentais também anunciam e criam programas e projetos formativos como medidas eficazes para o “sucesso escolar”. No entanto, historicamente, os modelos instituídos de formação continuada não têm garantido a tão almejada melhoria na qualidade do ensino, especialmente quanto ao processo alfabetizador. Igualmente, não têm garantido *espaçotempos* onde as/os professoras/es tornem-se protagonistas de sua própria formação. Neste sentido, o interesse por trazer à cena as narrativas docentes se deve à intenção de reafirmar a legitimidade e a importância dos conhecimentos produzidos pelas professoras/es alfabetizadoras/es no cotidiano escolar – conhecimentos tantas vezes apontados como não-saberes, ou conhecimentos menores, por isso *ordinários* (CERTEAU, 1996). As muitas experiências compartilhadas pelas professoras/es nos encontros do GEPPAN instigam a buscar compreender o que mobiliza docentes a se encontrarem e discutirem seu trabalho alfabetizador, bem como a investigar em que medida as ações neste coletivo docente conseguem ser vividas como *experiências* formativas e não apenas como *informações* (BENJAMIN, 1996). Diante desta experiência de formação continuada, tomada como foco da pesquisa, a “*conversa*” (SKLIAR, 2011; SAMPAIO, 2010; ALVES, 2004) é assumida como metodologia de pesquisa, reforçando a ideia de que as narrativas possibilitam o *intercâmbio de experiências significativas* e, neste movimento, abre possibilidades de ressignificar práticas, assim como transformar-se.

Palavras-chave: Formação Continuada. Coletivos Docentes. Narrativas. Alfabetização.

RESUMEN

SILVA, Aline Gomes da. *Narrar la experiencia y reescribir la práctica: maestras alfabetizadoras en proceso de formación continua*. 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

Esta disertación se centra el debate sobre la educación permanente de profesores/as en el contexto de un colectivo docente llamado "Grupo de Estudios y Pesquisa: Profesoras Alfabetizadoras Narradoras" (GEPPAN). En sus encuentros mensuales, las/os profesoras/es son invitadas/as a compartir la propia práctica alfabetizadora vivida a diario en las escuelas (GARCIA, 2012), lo que ha permitido a cada miembro a posicionarse como un/a profesor/a investigador/a (FREIRE, 1996; GARCIA, 2001). Esta investigación se inscribe en un contexto en el que la formación del profesorado ha sido anunciada, sobre todo por las políticas públicas, como responsables de la mala calidad de la educación. De este modo, mediante la colocación de la formación del profesorado como un foco central del problema, las acciones gubernamentales también anuncian y crean programas y proyectos de formación como medidas eficaces para el "éxito escolar". Sin embargo, históricamente, los modelos establecidos de educación continua no han asegurado la mejora muy deseada en la calidad de la educación, especialmente en relación con el proceso de alfabetización. Tampoco se han asegurado espacio-tiempos donde los/as profesores/as puedan asumirse como protagonistas de su propia formación. En este sentido, el interés en llevar a cabo las narrativas docentes deriva de la voluntad de reafirmar la legitimidad y la importancia de los conocimientos producidos por los profesores/as alfabetizadores/as en el cotidiano escolar - conocimientos tantas veces señalados como no-saber, o conocimientos menores, por lo tanto ordinarios (CERTEAU, 1996). Las muchas experiencias compartidas por los/as profesores/as en los encuentros del GEPPAN instigan la búsqueda de la comprensión de lo que moviliza a los maestros para reunirse y discutir su trabajo de alfabetización, así como para investigar hasta qué punto las acciones en este colectivo docente son vividas como experiencias formativas y no sólo como informaciones (BENJAMIN, 1996). Teniendo en cuenta esta experiencia de educación continua, tomada como el foco de la investigación, se asume la "conversación" (SKLIAR, 2011; SAMPAIO, 2010; ALVES, 2004) como una metodología de trabajo, lo que enfatiza las narrativas como posibilidad de intercambio de experiencias significativas y, además, como apertura a que podamos pensar las prácticas y a nosotros mismos.

Palabras clave: Formación Continuada. Colectivos Docentes. Narrativas. Alfabetización.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Dados da pesquisa: Transcrições.....	39
Quadro 2 –	Dados do perfil de formação dos sujeitos da pesquisa.....	50
Mapa 1 -	Mapa de abrangência do programa “Se Liga”.....	113

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Mosaico das conversas com os sujeitos da pesquisa.....	41
Fotografia 2 –	Mosaico das conversas com os sujeitos da pesquisa.....	41
Fotografia 3 –	Assembleia de Professores – Clube Municipal Tijuca.....	102
Fotografia 4 –	Manifestação nas ruas do Rio de Janeiro.....	103
Fotografia 5 –	Manifestação nas ruas do Rio de Janeiro.....	104
Fotografia 6 –	Manifestação nas ruas do Rio de Janeiro.....	104
Fotografia 7 –	Manifestação nas ruas do Rio de Janeiro.....	105
Fotografia 8 –	Manifestação nas ruas do Rio de Janeiro.....	105
Fotografia 9 –	Mosaico da participação do GEPPAN nas manifestações nas ruas do Rio de Janeiro.....	106
Fotografia 10 –	Lançamento do livro do GEFEL.....	126
Fotografia 11 –	Lançamento do livro do GEFEL.....	126

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: AS RUÍNAS DA MINHA HISTÓRIA.....	13
1	APRESENTANDO A PESQUISA.....	30
2	O (DES)COMEÇO DA HISTÓRIA... ..	43
2.1	As histórias contadas pelas professoras alfabetizadoras.....	47
2.2	Sentidos de pertencer a um grupo de pesquisa... ..	61
2.3	Em essência, sou parte do próprio tema estudado.....	68
3	ENTRE CAMINHOS JÁ SABIDOS, ATALHOS.....	77
3.1	Por que a conversa como procedimento metodológico?.....	85
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA INSTITUINTE: A EXPERIÊNCIA DO (TRANS)FORMAR-SE NA PARTILHA COM O OUTRO.....	88
4.1	Mas, a que ideia de formação nos opomos?.....	106
4.2	Em que perspectiva de formação acreditamos/defendemos?.....	118
4.3	GEPPAN: espaço de formar-se e transformar-se com o outro.....	122
	CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS DE UMA PESQUISA EM MOVIMENTO... ..	129
	REFERÊNCIAS.....	133
	APÊNDICE - INVENTÁRIO DA PESQUISA 2012/2013.....	141

INTRODUÇÃO: AS RUÍNAS DA MINHA HISTÓRIA

Talvez os homens não sejamos outra coisa que não um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para aí tentar recolher as palavras que falem por nós.

Jorge Larrosa

A epígrafe que abre este texto me convida a uma dupla reflexão. Por um lado, a pensar sobre o machismo da língua portuguesa, quando aponta como norma que a referência a um conjunto de indivíduos de ambos os sexos deve ser feita através da concordância no masculino plural. Apesar de muitos defenderem que o uso do gênero masculino nada tem de ideológico, mas trata-se de mera origem fonética, não podemos deixar de apontar o que, de meu ponto de vista, representa marcas sexistas na língua. O uso da palavra “alunos”, por exemplo, ao nos referimos a uma sala de aula com 20 meninas e 2 meninos, seria um uso natural? E a utilização do vocábulo “professores” quando se faz referência à docência das séries iniciais, sendo as mulheres maioria nesta função, é justificável?

Neste sentido, é importante lembrar Bakhtin (1992), para quem as palavras não são neutras, mas “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (p.95).

Assim, a epígrafe que trago inicialmente desperta em mim o compromisso de não me deixar levar pela tentação da invisibilidade do teor machista da língua. Movida por autoras como Garcia (2003), Alves (2004) e Morais (2006), me coloco junto a essas pesquisadoras para quem, por um posicionamento político, devemos problematizar a eleição do masculino a fim de abranger os dois sexos no magistério. As palavras de Alves (2004) ecoam neste texto, pois, como ela, creio que:

Como sempre, acho necessário indicar que a escolha do feminino tem a ver com uma posição político-acadêmica. Ao me referir a esse grupo profissional no feminino, nele estou incluindo professores de todos os gêneros (p. 19).

A segunda reflexão que a epígrafe de Larrosa me provoca diz respeito a seu convite: *visitar as ruínas de minha biblioteca*, para tentar *recolher as palavras que falem* por mim (2006, p.22). Ou, como poderia melhor dizer, que falem de mim. Afinal, as palavras não são destituídas dos sujeitos que as produzem...

Se afirmo acima que irei "tentar" *recolher as palavras* que narrem o que vivi, é por entender que o *tentar* me coloca em um movimento constante, em uma busca do dizer, a qual me impulsiona, me desafia e me faz compreender estarem meu narrar e escrever em processo de vir a ser/acontecer, pois, como aprendi com Lispector (1992), “nem tudo que eu escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer.”

Entendo que Larrosa, ao me provocar a refletir sobre as ruínas de minha biblioteca, de algum modo me convida a pensar haver um percurso, uma história que merece ser revisitada a fim de compreender aquilo que sou, ou melhor dito, aquilo que estou sendo. Talvez, por isso, possa entender a biblioteca como um acervo constituído pelas muitas histórias inscritas em minha vida. Contudo, essas histórias, ao serem evocadas pela memória, se mostram fragmentadas, daí a imagem de ruínas, como um vestígio de uma construção não preservada em sua totalidade.

Assim, o convite de Larrosa me desafia a pensar, em diálogo com Walter Benjamin (1994), sobre a ideia "da ruína de minha biblioteca", aquele lugar que devo percorrer se desejo falar de mim.

Benjamin instiga-me a pensar em ruínas não como algo decadente ou destruído, mas como indícios, vestígios. Ruínas como pistas do acontecido, como possibilidade, portanto, de reconstrução de sentidos. Ruínas que, ao serem revisitadas por meio da rememoração, nem sempre se mostram nítidas ou claras, mas fragmentadas e despedaçadas quando nos projetamos nos tempos e múltiplos espaços vividos.

Talvez daí a necessidade e o desafio de olhar para o meu passado e buscar sentidos que me atravessam. Buscar, na tessitura das palavras escritas, a composição de um acervo o qual me ajudará a construir minha biblioteca pessoal - meu acervo vivo de experiências.

Não obstante, também no dizer de Benjamin (1996) busco certo alento, pois, segundo o autor, mais importante do que lembrar a vida como de fato ela foi - encerrada na esfera do vivido - é viver o movimento de rememoração, pois este sim é sem limites, infinito, na medida em que “é uma chave para [compreender] tudo que veio antes e depois” (p.37, grifo nosso).

Desta forma, aceito o convite e o desafio proposto por Larrosa (2006): visitar as ruínas da minha biblioteca, lugar metafórico donde emergem diferentes leituras, ecoam diferentes

vozes, onde se produziram/produzem conhecimentos em um movimento que ainda hoje constrói e reconstrói sentidos.

Pensar metaforicamente na biblioteca como lugar de guarda de palavras que narram experiências vividas me faz refletir sobre o processo pelo qual vou escrevendo as páginas da minha história. Vou compondo os livros que narram as experiências vividas e atribuindo-lhes significados, ao longo do tempo.

Assim como os livros, também sou formada por histórias. Estas podem revelar não necessariamente aquilo que sou, pois estou em constante movimento de vir a ser, em processo de constante *fazimento*, como diz Freire (1996), podem revelar o meu estar sendo. Neste sentido, corroboro as palavras de Vieira (2009): penso que *estamos sendo*. Definir-me como um *ser* que é isto ou aquilo me limitaria. Por isso, me compreendo com sujeito em permanente (re)construção. Trata-se de uma identificação em gerúndio¹, em movimento, visto que compreendo ser a identidade uma estrutura não fixa, não estática, não definível, mas multicultural, dinâmica, transitória.

Sou metaforicamente uma biblioteca: uma coletânea de livros, de textos, imagens, de memórias, de diálogos e de experiências as quais podem ser continuamente mexidas, reordenadas, modificadas, ressignificadas por mim, na interação com outros. Uma obra estará completa um dia? Ou estará sempre em aberto inacabamento?

Freire (1996) nos diz ser própria da condição humana a incompletude, pois “onde há vida, há inacabamento” e, sendo o ser humano consciente desta condição, busca *ser mais* porque passa a compreender a si próprio e ao mundo como contínuo processo de vir-a-ser. Por isso mesmo recuso-me a viver uma história pensada por determinismo; ao contrário, penso em vivê-la como possibilidade, como propõe Freire (1996):

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. (FREIRE, 1996, p.30).

Nesse sentido busco, através da metáfora da biblioteca, uma aproximação com o pensamento freireano, pois tal como as obras literárias estou sempre compondo novas

¹ O *gerúndio* é uma forma nominal (dos verbos) que expressa uma ação em curso ou uma ação simultânea a outra.

histórias, novos conhecimentos, novas memórias. Sendo assim, talvez seja oportuno trazer, aqui, algumas considerações sobre o significado de biblioteca...

De origem etimológica grega, *bibliotheca* vem da junção das palavras *Biblion* (livro) e *Theke* (caixa), e originalmente significava caixa usada para guardar livros. Mas, segundo Umberto Eco (1987, p.15), ao longo da história, foram lhe sendo atribuídas outras acepções e funções, tais como: depósito para recolhimento de volumes, lugar de entesouramento de preciosos rolos, lugar de leitura, lugar de transcrição para livros, esconderijo para livros cujas leituras eram proibidas, lugar onde se achavam manuscritos perdidos. Portanto, a biblioteca historicamente serviu para esconder, mas também serviu para encontrar muitas histórias.

Visitar, *escavar* as ruínas da minha biblioteca hoje me permite encontrar fragmentos da minha história passada. Fragmentos de tantas histórias saltam, como quando *escovamos a contrapelo*, lembrando aqui Benjamin... Escavar é encontrar pistas dos contextos históricos nos quais eu e tantos outros vivemos.

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. (BENJAMIN, 1995, p. 239).

Pensar a biblioteca enquanto um conjunto de minhas memórias, histórias e experiências também me faz refletir sobre o quadro de Paul Klee, *Angelus Novus*, cuja alegoria criada por Benjamin descreve um anjo olhando fixamente para as ruínas do passado, enquanto uma tempestade o arrasta para o futuro, para o qual está de costas. Santos (2008), ao analisar essa alegoria benjaminiana, também faz críticas à teoria da modernidade, a qual insiste em desvalorizar o passado, tentando apagar sua memória e historicidade, desperdiçando suas experiências, silenciando seus sujeitos em favor de um futuro - que se diz - de progressos. Assim, também não estaríamos sendo influenciados pelo tempo do *agora*, quando deixamos de olhar, refletir e “compreender o passado de modo capacitante” (BENJAMIN, 1996, p.53)? Benjamin, ao contrário, vê na narrativa uma possibilidade de resgatar as vozes silenciadas e os saberes apagados/esquecidos no passado, pela modernidade.

Para acompanhar-me neste desafio, busco a narrativa. Neste sentido, narrar a minha história permite-me produzir um relato que se configura como um memorial de formação, tal como o concebe Prado e Soligo (2007). Assim, narro algumas de minhas experiências formativas e os caminhos que me conduziram à pesquisa nesta dissertação apresentada.

Memorial de Formação: fragmentos de uma trajetória

“Eu escrevo como se fosse para salvar a vida de alguém. Provavelmente minha própria vida”, diz Clarice Lispector! De forma diferente, mas convergente, Benjamin (1999), em seu tempo e contexto histórico, também manifestava preocupação com a *narrativa* e a possibilidade de sua extinção ao reconhecer que, cada vez mais, as experiências estavam deixando de ser comunicáveis. Tanto Clarice quanto Benjamin nos sinalizam a importância vital da narrativa como possibilidade de salvar a história do esquecimento, da extinção. De salvar a vida através da preservação das histórias vividas.

Na tentativa de não deixar morrer minhas histórias, busco rememorar o passado e, como se folheasse as páginas de um livro, procuro uma escrita de certa forma inscrita em mim. Ao recordar a minha infância, consigo resgatar das minhas ruínas pequenos fragmentos das histórias que vivi, na certeza de que muitas outras, de forma consciente ou não, serão omitidas...

Ingressei em uma escola privada no centro da cidade de São Gonçalo, um município do Rio de Janeiro, no ano de 1990. Lembro-me dos sacrifícios realizados pelos meus pais para que eu e meu irmão estudássemos em “uma escola de nome”. Naquela época, estudar na rede particular de ensino, dentro de um município como São Gonçalo, representava um grande esforço financeiro. Minha mãe, caixa de supermercado, e meu pai, operário numa fábrica de tintas, ambos trabalhadores da nossa própria cidade, tinham como escolaridade o Ensino Fundamental incompleto. Eles acreditavam na importância da educação para os filhos e, naquela época, confiavam que o melhor ensino estava em instituições privadas.

Essa concepção dos meus pais não se dava à toa, mas ganhava eco no imaginário social e na luta das classes populares: proporcionar aos filhos uma educação de “qualidade” a qual lhes permitisse, no futuro, uma ascensão social. Ao investimento feito por meus pais e por tantas outras famílias que apostam na escolarização dos seus filhos como possibilidade de um “futuro melhor”, Spósito (1993) define como uma “ilusão fecunda”. Ilusão porque não há nada que garanta ser a escolaridade o caminho eficaz para a melhoria de vida, mas, sobretudo, é uma aposta fecunda porque, ao acreditar nesta possibilidade, as famílias buscam reivindicar um direito historicamente negado às classes populares: o direito a uma boa escolarização. No entanto, há bastante tempo, temos acompanhado discursos que apontam a escola pública como uma instituição produtora de fracassos. Discursos os quais, além de apontarem para um quadro de profunda crise, tentam convencer de que a solução para o “fracasso” da escola pública estaria na privatização do sistema educacional, como nos aponta Moraes (2001):

A argumentação daqueles que desejam nos convencer da verdade inquestionável dos fatos gira em torno da afirmação de que, após várias décadas de gerência estatal, o que herdamos foi um sistema escolar sofrível, marcado pela desigualdade, incompetência e ineficácia. Segundo esses analistas, a visível falta de competência de quem gerencia a educação, aliada à ausência de seriedade no que se refere ao uso das verbas públicas, tem provado que o caráter público da escola, definitivamente, não significa a garantia de um espaço escolar democrático – são os mais pobres aqueles que continuam compondo as listas dos reprovados, evadidos e ausentes da escola, apesar de variados projetos e infundáveis programas. A conclusão destes iluminados analistas, a partir daí, não tem sido outra: a escola pública tem se mostrado como um modelo fracassado. Nada mais havendo a discutir, restaria, então, promover a retirada da esfera pública daquilo que se apresenta como um fardo, e sua entrega às mãos daqueles que de fato poderiam realizar o esforço necessário de superação da crise em que a escola pública se encontraria. Estas mãos seriam as da esfera privada. (MORAIS, 2001, p.01)

Mesmo sem se darem conta, meus pais já haviam internalizado esta lógica neoliberal: acreditavam que a esfera pública não funcionava e que o sucesso escolar de seus filhos estaria garantido em uma escola privada, mesmo se para isso passassem por dificuldades financeiras. Assim, aos com 6 anos de idade, eu ingressava na classe de alfabetização em uma escola particular.

Do meu processo de alfabetização lembro-me ter se dado por meio de um modelo pautado no chamado método fônico, partindo pelo que se acreditava serem os “sons da língua”, portanto através de um método alfabetizador de base sonora. Ou seja, minha experiência alfabetizadora traz à memória um processo de aprendizagem da leitura a partir de repetições de textos acartilhados² e de práticas pedagógicas mecânicas sem sentido para mim. Algumas das escritas que reproduzíamos em sala de aula, das quais me lembro ainda hoje, eram frases como:

Eva viu a uva.

A babá é boa.

As práticas voltadas ao ensino da língua, vividas por mim em sala de aula, estavam baseadas na concepção de leitura como decodificação. Hoje me dou conta de que, em contraposição a esta forma e concepção de ensino, Paulo Freire (1992) expressa outra possibilidade de pensar o processo alfabetizador:

Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças

² Têm por objetivo evidenciar a estrutura (simplificada) da língua escrita e por isso tendem a apresentar uma escrita sem significado. Um exemplo são as cartilhas de alfabetização, utilizadas até hoje.

supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (FREIRE, 1992, pág. 19).

Hoje entendo a importância de pensarmos e organizarmos a escola como espaço de discussão coletiva a fim de que certas concepções, como as que vivi, possam ser problematizadas, colocadas em confronto, bem como outras, de caráter mais criativo, possam ser compartilhadas.

A lógica que atravessa e alimenta práticas alfabetizadoras como as por mim vividas, como aluna, resultam, muitas vezes, no silenciamento e invisibilização de saberes dos estudantes. A forte lembrança que tenho daquele tempo me faz sentir que tanto eu como alguns de meus colegas éramos vistos como pessoas que nada sabíamos sobre leitura e escrita – um mito já há muito tempo derrubado por pesquisadoras como Emília Ferreiro (1989), Ana Luiza Bustamante Smolka (1991) e tantas outras. Vivíamos no cotidiano da escola o enunciado por Freire (2005) sobre o ensino *bancário*: educandos vistos com sujeitos “vazios” e passivos, reprodutores no processo de *ensinoaprendizagem*, furtados do seu direito a tomar a palavra. Nas palavras do autor: “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (p.67).

É neste rico processo de vasculhar minha biblioteca durante a escrita deste memorial que reencontro um episódio o qual me atravessou a vida escolar de forma significativa. A princípio vivido como um acontecimento doloroso, tal episódio hoje me ajuda a tentar compreender o ponto de vista, ou a vista do ponto, como diria Boff (1997), da professora, uma das personagens desta história. Aqui, mais uma vez, uma experiência vivida vem reafirmar, para mim, a importância dos processos formativos docentes.

Durante o meu processo alfabetizador vivido na referida escola privada situada no centro de São Gonçalo, era forte a cobrança realizada às crianças a respeito do uso correto da letra cursiva. Na transição entre um tipo de letra (a chamada letra bastão ou script maiúscula, mais facilmente utilizada por mim naquele início da alfabetização) a outro tipo (a letra cursiva), eu acabava por misturar as duas formas em uma mesma palavra. Isso produzia uma irritação na professora cuja reação era, invariavelmente, apagar minha escrita, me dizendo para fazer tudo de novo. Lembro-me de certa vez ter apagado muitos exercícios em meu caderno, obrigando-me a refazer tudo entre “apagões” de borracha e lágrimas de choro. Com isso, uma das folhas acabou rasgando. Recordo-me da sua falta de paciência em ter que lidar com aquela situação e a sensação de constrangimento e incompetência sentida por mim.

Lembro ainda que, naquele contexto escolar, saber escrever era entendido como a utilização adequada e legível da letra cursiva. Isso era expresso pelas professoras, em especial nas reuniões de pais.

Historicamente, no que tange ao processo alfabetizador, as escolas têm se utilizado da concepção de que o domínio da letra cursiva representa uma marca de prestígio, expressando um momento de passagem da fronteira de quem não é para quem já é alfabetizado. O uso da letra cursiva, ou manuscrita, como chamam alguns, é vista como critério de avaliação das condições de progresso dos/as alunos/as para as séries seguintes. Essa exigência ainda está presente em boa parte das práticas alfabetizadoras. Muitas escolas ainda continuam a valorizar um modo de escrever cada vez mais em desuso, principalmente se comparado ao tipo de letra utilizado em muitas das situações de escrita na vida cotidiana: em formulários, nas redes sociais, nos livros e revistas, nos jornais, dentre outros suportes modernos e tecnológicos. Nestes casos, o uso da letra cursiva é bastante restrito, não sendo explicitamente recomendado em muitos destes suportes. Em boa parte das escolas, ainda encontramos o predomínio da forma - como o/a aluno/a escreve - em detrimento do conteúdo da escrita - sobre o que ele/a escreve - como nos chama a atenção Sampaio (2008):

Como o aluno escreve – utilizando a letra cursiva – é o conteúdo priorizado. A professora não compreende como conteúdo o que seu aluno produz e, por isso, mesmo sem perceber, termina por priorizar a forma da escrita. (SAMPAIO, 2008, p.49)

Por não dominar a letra cursiva do modo esperado pela escola onde estudava, me senti à margem da turma. Até que, em uma manhã, recebemos a visita da diretora em nossa sala de aula. Sua presença tinha por objetivo olhar caderno por caderno dos estudantes, a fim de ver quem havia caprichado nos deveres escolares, bem como avaliar a conservação do material didático, mais especificamente o caderno. A cada verificação que lhe agradava, ela carimbava o caderno do/a felizado/a aluno/a que atendera seus critérios. Boa parte de meus colegas receberam o carimbo: menos eu e um colega cujo nome era Jeferson.

Analisando hoje o vivido, penso que estavam presentes, naquele conjunto de práticas, concepções de uma avaliação classificatória. Somente os/as alunos/as que demonstravam certo aprendizado e respondiam certas expectativas da escola poderiam ser “promovidos”. Seriam estes os merecedores, portanto, do “carimbo” o qual lhes conferiria o status dos que *sabem*, criando assim uma delimitação clara dos “outros”, aqueles que *não-sabem*. A esse respeito, afirma Esteban (2001):

A avaliação classificatória que pretende hierarquizar e selecionar, por ter como fundamento a homogeneidade, a competição e a exclusão, atua essencialmente na ótica da negação: negação do outro, do diferente, de suas práticas, de seus saberes de suas formas de vida de seu contexto cultural, de sua realidade social; negação do diálogo; negação das múltiplas possibilidades. A negação faz com que a diferença seja localizada numa estrutura hierárquica que atribui valores opostos aos elementos antagônicos ou contraditórios. Na avaliação educacional um dos aspectos centrais é a compreensão do saber e do não saber como pólos antagônicos, excludentes: o saber recebe sinal positivo e o não-saber o negativo. (ESTEBAN, 2001, p.181).

Naquele momento, não receber o que representava objeto e motivo de orgulho entre os meus colegas foi doloroso. A ausência do carimbo nas páginas do meu caderno me fez sentir não ser aquilo que a maioria da minha turma parecia ser para a escola: competente! Não acompanhar o tempo de aprendizagem estabelecido como desejável pela instituição fez-me sentir no lugar da exclusão, da falta, da negação.

Nunca soube haver naquela escola espaços de discussão coletiva. Tampouco que as situações fossem vistas como bons motivos para interrogações sobre a prática. Que outras possibilidades de compreender as diferenças teria a escola se houvesse a garantia de espaços de discussão? Haveria, assim, possibilidades de construção de olhares diferenciados para aqueles/as que não dominavam a leitura e a escrita, ou que a dominavam de maneira distinta da esperada?

A ação premiatória praticada pela professora e pela diretora, vista à época como natural, revelou-se uma prática discriminatória e classificatória - como tantas outras que acabamos naturalizando no cotidiano escolar - e que teve efeitos marcantes: provocou em mim um sentimento de menos-valia durante boa parte da minha escolarização.

Aquele acontecimento me marcou intensamente e ainda hoje me provoca forte emoção, na medida em que busco, e nem sempre encontro, palavras para poder narrar aquilo que ficou marcado em mim.

No mesmo dia no qual tudo aconteceu, contei chorando à minha mãe. Durante o caminho para casa, ela quis voltar à escola para conversar com a diretora, mas eu não permiti. Ao chegar em casa, ainda chorando, relatei ao meu pai o acontecido. Minha mãe, mesmo compreendendo pouco a respeito do funcionamento de uma instituição escolar, não se conformou com o que eu havia narrado e voltou à escola para conversar com a diretora. Fiquei a sua espera em casa. Minutos depois, entra minha mãe em casa. Em suas mãos vejo o meu caderno. Nele, encontro o tal carimbo que, horas atrás, havia sido negado. Triunfam a voz e a indignação de minha mãe.

Não me recordo dos sentimentos que me atravessaram quando vi aquele símbolo da competência estudantil em meu caderno – símbolo “conquistado” pela exigência familiar. Sobre esse assunto ninguém mais falou. Somente pela oportunidade de escrever esse memorial de formação pude resgatar essa história do esquecimento...

Pensar nos fatos que marcaram a minha formação, nos efeitos que me causaram e, sobretudo, pensar no que faço hoje com o que esses fatos fizeram comigo me coloca em um movimento constante de auto-crítica/conhecimento/formação. Ter vivido experiências como esta me ensina algumas lições. Dentre elas, ser necessário problematizar aquilo que fazemos no cotidiano escolar, buscando a construção de práticas as quais fujam da discriminação e da meritocracia.

Neste sentido, a escrita deste acontecimento, e mais especificamente deste memorial, se mostra um *espaçotempo*³ fundamental para a ressignificação do vivido, já que:

(...) o memorial não é somente uma crítica que, forçosamente, avalia as ações, ideias, impressões e conhecimentos do sujeito narrador; é também crítico da ação daquele que narra, seja como autor do texto ou como sujeito da lembrança. Portanto, tem muito a ver com as condições, situações e contingências que envolveram a ação do narrador, protagonista das memórias. Além de ser crítico e autocrítico, é também um pouco confessional, apresentando paixões, emoções, sentimentos inscritos na memória. (PRADO e SOLIGO, 2007, p.58).

Hoje, portanto, apesar das lutas internas para me livrar das marcas que os “apagões” de borracha e os carimbos deixaram, pude constatar onde se localizava a incompetência. Não era em mim. Melhor do que obter essa certeza é perceber ter conseguido retirar dessa experiência alguma sabedoria... E afirmo: ela está fazendo toda a diferença na minha concepção de ensino e na minha prática docente. Talvez, se não tivesse vivido o que vivi na escola, estaria reproduzindo aquelas mesmas práticas, sem me dar conta do quão marcantes podem ser.

Anos mais tarde, já estudante do ensino público e conculinte do Ensino Fundamental, me vi indecisa. A vida me dava novas possibilidades de escrever um *novo livro* cujas páginas estavam por se fazer. Poderia escolher entre dois *enredos*: cursar o Ensino Médio na modalidade Formação Geral ou no Curso Normal.

Lembro-me que eu e minhas amigas estudamos boa parte de nossa escolarização em um colégio estadual, considerado violento na época, mas, por ser localizado bem próximo às

³As discussões realizadas no Grupo de Pesquisa, do qual faço parte, levaram-me a assumir uma forma de escrita diferenciada já adotada por alguns pesquisadores (SAMPAIO, 2008; ESTEBAN, 2001; GARCIA, 2002; FERRAÇO, 2003): na tentativa de não dicotomizar o sentido de algumas palavras que estão entrelaçadas entre si, como: *espaçotempo*, *ensinaraprender*, *prácticateoriaprática* entre outras.

nossas casas, de certa forma, trazia tranquilidade às nossas famílias. A opção pela Escola Normal era a chance de ir além da fronteira de nosso bairro. Essa opção significava, para nós, liberdade. Por outro lado, também ouvíamos um discurso o por meio do qual se afirmava que quem cursava Formação Geral não se formava em nada.

Éramos oito meninas, com idades em torno de 15 anos, a demonstrarem desejo pela docência. Nossa escolha pelo Curso Normal estava feita.

Confesso que a princípio não tinha a dimensão desta decisão, nem ousava imaginar o que isso significaria para mim anos mais tarde. Mesmo assim, fortalecidas pelo grupo, assumimos o risco de nos desafiarmos a caminhar por outros lugares. Assim, em 1999, ingressávamos no Curso Normal do Instituto de Educação Clélia Nanci.

Naquela nova escola, algo me conquistou. Via vida nas aulas de Filosofia, Sociologia e Psicologia. Experimentava ali algo diferente do que encontrava nas demais disciplinas. Para mim, foram bastante significativos o vigor pedagógico e a militância em favor de uma educação democrática e de qualidade vistos na professora que lecionava aquelas disciplinas. Em especial, a disciplina de Sociologia da Educação, com a professora Marcia Joaquim. A referida docente partilhava seu saber conosco, nos fazendo enxergar novas possibilidades de pensar o mundo. Esta foi uma professora referência para muitas de nós. A cada semana, esperava ansiosa por suas aulas. Estas nos convidavam à reflexão, ao “diálogo com os autores” e com a turma. As aprendizagens que ali pude viver alimentaram significativamente a minha formação. Talvez tenha iniciado ali o desejo por tornar-me professora pesquisadora.

Também no Curso Normal aprendi (ou será que não?!) a alfabetizar. A disciplina "Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa" se dedicava a ensinar às futuras professoras a maneira pela qual as crianças deveriam aprender a ler e escrever. Lembro-me da professora explicando os métodos analítico e sintético de alfabetização - este último sendo o mais estudado por nós. As aulas tratavam de “nos ensinar” o processo que deveríamos seguir, a fim de melhor alfabetizar nossos/as futuros/as alunos/as: se ensina a ler e escrever de modo fragmentado, em um movimento que se desloca das partes para o todo, ou seja, do suposto modo simples ao suposto complexo, como define Barbosa (1994):

O caminho sintético tem seu ponto de partida no estudo dos elementos da língua – letra, fonema, sílaba. E considera o processo da leitura como um esquema somatório: pela soma dos elementos mínimos – o fonema ou sílaba -o aprendiz aprende a palavra. Pela somatória das palavras, a frase e o texto (BARBOSA ,1994, p.46).

Passo a passo, a citada professora foi nos mostrando o processo silábico, o qual consistia no ensino das sílabas usando palavras-chave para “fixação”. Recordo-me de uma das

atividades propostas por ela: após um sorteio realizado entre a turma de formandas de algumas palavras-chaves, as alunas deveriam dar uma aula expositiva para uma possível turma de crianças da classe de alfabetização, mostrando como estas palavras poderiam ser trabalhadas na cartilha ou no caderno-livro⁴.

A palavra que me coube no sorteio foi “Baú”, pois representava uma das primeiras famílias silábicas da cartilha. Tanto naquela escola quanto nos lugares por onde eu circulava, pouco se discutia sobre o processo de alfabetização. Eu sequer suspeitava de que havia outras possibilidades de pensar/refletir/fazer este processo. Não me lembro de nenhuma discussão política a respeito do analfabetismo das classes populares nem da evasão escolar. Acreditei por um bom tempo ser esse o único caminho possível para se ensinar a ler e a escrever.

O fato de ter aprendido a ler e escrever deste modo *aprendidoensinado*, me fez acreditar que nada havia de errado nele. Afinal de contas, se eu e tantas outras pessoas havíamos sido alfabetizadas por meio daquele modelo, como haveríamos de pensar em questionar a qualidade deste tipo de ensino, a quem servia, para que servia?

Não à toa, a experiência vivida no curso de formação de professores me inquieta e me provoca a pensar, mais uma vez, sobre a importância dos espaços coletivos de reflexão a respeito das opções e ações sobre/na prática.

Por um bom tempo, acreditei, como já disse, ser o modelo mecanicista de ensinar a ler e escrever o único. Não duvidava das concepções de leitura e de escrita e das teorias que sustentavam, e ainda sustentam, certa maneira de entender o processo alfabetizador. Como eu naquele momento, quantas professoras ainda acreditam ou desconhecem outras maneiras de ensinar a ler e escrever?

Durante o Curso Normal, muito do que aprendíamos a fazer estava pautado na repetição e em modelos já conhecidos. Recordo-me que, para apresentar a aula do “Baú”, escrevi e desenhei as famílias silábicas em um cartaz bem bonito. Motivei a turma com uma história sobre piratas – a qual eu mesma havia (re)inventado. Fiz um lindo baú produzido com caixa de papelão, cheio de enfeites e repleto de moedas douradas de chocolate.

Sempre fui habilidosa com trabalhos manuais, mas a atividade não agradou à professora. Recebi duras críticas e fui questionada por ela acerca da história escolhida por mim: longa demais e não explorava as palavras-chave:

Por que o baú era do pirata e não do bebê ou da Bia?

⁴ Cartilha criada no caderno do/a aluno/a por meio de folhas mimeografadas com as “lições” da família silábica a ser trabalhada.

Por que inventar uma história tão fantasiosa? Era só dizer que o baú do bebê é belo!

Embora eu achasse interessante e convidativa a proposta de usar uma história para estimular a aprendizagem da leitura e da escrita, novamente fui convencida de que a maneira mais correta de alfabetizar era por meio das palavras consideradas de *mais fácil fixação*, descartando a literatura infantil como possibilidade de potencialização deste processo.

Contudo, embora ainda iniciando meu aprendizado sobre os modos de alfabetizar, de alguma maneira eu já intuía pedagogicamente a importância de um processo alfabetizador em um sentido mais amplo. Trabalhar com a contação de história não era uma novidade, pois o método global de alfabetização já investia nesta prática como parte do processo - ainda que pela memorização. Não quero com isso defender este método, pelo contrário. Hoje compreendo que a mudança de um método pelo outro não garante mudanças quanto à concepção de conhecimento, de criança, de alfabetização, de *ensinoaprendizagem*, dos pressupostos teórico-epistemológicos de cada método. No entanto, é indispensável dizer: enquanto professora em permanente formação busco, mesmo que intuitivamente, dar sentido à minha prática, para que também tenha sentido para meus alunos/as.

Desse modo, concordo com Emilia Ferreiro (1989) ao defender que a alfabetização vai além da busca por um método. Representa mais do que a decodificação das palavras e o domínio das estruturas da língua. É antes de tudo um compromisso político com os educandos, com seus conhecimentos, com sua realidade, com sua possibilidade de transformar e interagir no/ com o mundo, como insiste Paulo Freire (1996).

Refletindo a esse respeito, ainda me inquieta saber a razão pela qual eu, minhas colegas de turma e também a professora estávamos tão distantes das discussões tecidas no final do século XX, as quais apontavam duras críticas aos modelos tradicionais de alfabetização centrados na cópia, na fragmentação, na repetição e memorização. Inúmeras contribuições foram produzidas por pesquisadoras/es como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989), Ana Luisa Smolka (1991), Regina Leite Garcia (2001), Paulo Freire (1992), dentre outros. Estas/es autoras/es se contrapunham à perspectiva a qual podemos chamar de hegemônica na alfabetização, defendendo outra. Em especial poderíamos destacar Smolka (1991) e sua defesa da alfabetização pensada como processo discursivo:

(...) a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita (SMOLKA, 1991, p.63).

Se havia outras formas de pensar a educação e os educandos, por que a escola e, mais ainda, os cursos de Formação de Professores ainda legitimam um modelo tão tradicional de ensino do processo de leitura e escrita? Seria uma opção da professora? Por que e para quem ainda alfabetizamos desta forma? Ainda hoje, no século XXI, por que será que não superamos a concepção de *ensinoaprendizagem* da leitura e da escrita pautada no modelo tradicional de alfabetização? Alio-me a Garcia (2001) para fazermos, juntas, uma pergunta sempre atual: a quem interessa os altos índices de reprovação que legitimam a escola, especialmente a pública, como lugar de produção de fracasso principalmente no aprendizado da leitura e da escrita? Esta é uma pergunta que pede mais do que explicação ou soluções daqueles “iluminados especialistas”, mas, sobretudo exige de nós uma consciência crítica e um posicionamento político e social para o enfrentamento desta realidade. Como nos alerta Freire (2011):

(...) alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão (...) a percepção crítica da trama, apesar de indispensável, não basta para mudar os dados do problema. Como não basta ao operário ter na cabeça a ideia do objeto que quer produzir. É preciso fazê-lo. (FREIRE, 2011, p.44).

Por isso é tão importante praticar uma educação outra, a qual, desde muito cedo, incentive os/as nossos/as alunos/as a se colocarem neste mundo, a inscrever a sua palavra. No desafio de criar e/ou garantir espaços, em nossas salas de aula, para o exercício da palavra, do diálogo, da cidadania, fica a pergunta: que pensamento temos dado e construído cotidianamente com os educados? Que sujeitos estamos formando nas escolas? Aprendem (ou são condicionados?!) desde o início de sua escolarização a reproduzir, memorizar e a copiar?

Decidi, apoiada pelos meus pais, a voltar a estudar. Dessa vez, precisava de dinheiro, pois eles não poderiam me ajudar, por mais que quisessem. Tornei-me explicadora: nos tempos livres dedicava-me a ensinar às crianças da minha vizinhança os deveres e trabalhos de casa, a estudar com elas para as provas ou a simplesmente tirar as dúvidas que tinham sobre os conteúdos escolares. Lembro-me que o preço que os pais pagavam por esse trabalho era simbólico, e havia também a transitoriedade destas crianças: umas só iam no período de provas; outras, quando tinham trabalhos. Então, a falta de tempo dos pais para lidar com a

demanda escolar dos seus filhos me proporcionou ter uma sala de aula doméstica: a varanda da minha casa.

Mesmo com pouca experiência profissional, lembro-me de criar diferentes estratégias para ensinar aquilo que a escola chamava de conteúdos escolares. Lembro-me de planejar atividades com materiais diversificados e fazer um grupo de estudos entre nós – estudávamos juntos determinados conteúdos, mesmo estando em séries diferentes. Era recorrente o fato dos alunos de séries posteriores quererem assumir a função de “explicadores” para os alunos mais novos. Aquela foi uma experiência rica! Foi por meio dela que consegui frequentar um pré-vestibular comunitário, pois com o dinheiro da “explicação”, paguei a mensalidade do curso, e meu irmão mais velho, que também havia voltado a estudar junto comigo, completava esse investimento pagando para mim as fotocópias das apostilas e as passagens de ônibus.

Foi assim que consegui, no ano de 2003, ingressar no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Iniciava-se ali uma nova trajetória de olhar/compreender/fazer o processo alfabetizador de uma maneira mais dialógica, inclusiva e democrática. Tudo começou a partir do meu encontro com a professora Carmen Sanches Sampaio, em duas disciplinas com ela cursadas: *Alfabetização: conteúdo e forma* e *Pensamento e Linguagem*. Ambas desafiavam-me a pensar outras possibilidades de ensinar a ler e escrever que não fossem de maneira mecânica, autoritária e excludente.

Naquele momento, pude entender que não estava aprendendo apenas uma metodologia nova de trabalho, mas compreendendo o que significava a leitura e a escrita como um processo discursivo. Esse primeiro contato me levou a buscar desconstruir o modo *ensinadoaprendido* de alfabetizar tanto no Curso Normal, quanto na minha experiência de aluna na alfabetização.

As discussões trazidas pela professora Carmen me deixavam cada vez mais curiosa e interessada pela possibilidade de trabalhar de outra maneira: sem cartilha, sem ênfase na silabação, tendo o texto como referência para o aprendizado da leitura e da escrita. No entanto, mesmo esta professora trazendo experiências e produções infantis para dar concretude àquilo que dizia durante as aulas, somente através do mergulho no cotidiano escolar passei a compreender a relação *prácticateoriaprática*.

Em 2005, sabendo que eu era fluente em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, a professora Carmen Sanches me convidou para ser bolsista de Iniciação Científica e, posteriormente, como PIBIC/CNPq, em um projeto intitulado *A formação da professora-pesquisadora no exercício de sua docência e a construção de uma escola inclusiva e*

democrática. Ali comecei a compreender melhor o que estava sendo discutido nas aulas e a me sentir pesquisadora.

A possibilidade de experienciar e reaprender o processo de alfabetização foi corporificado através do *campus* da pesquisa. A turma investigada foi uma Classe de Alfabetização composta por alunos/as ouvintes e uma aluna surda incluída, cuja professora regente chamava-se Ana Paula Venâncio. Por três anos acompanhamos a turma daquela professora e nos debruçamos sobre os estudos sobre Alfabetização, Surdez e Inclusão, a fim de melhor compreendermos a alteridade que se apresentava de forma tão marcante naquela sala de aula.

Acompanhar/compartilhar as experiências vivenciadas na/com a pesquisa sobre o processo de alfabetização praticado por Ana Paula me fez entender o significado daquilo que Regina Leite Garcia e Nilda Alves (2002) definem como professora pesquisadora de sua prática:

É isso que denominamos professora-pesquisadora. A professora inconformada com o fracasso escolar intui que precisa criar alternativas pedagógicas favoráveis aos alunos e alunas que não estão avançando como esperava. Ela quer saber o que efetivamente acontece quando ensina e alguns aprendem, e outros não. Ela quer saber por quê. (...) a professora vai assumindo uma postura investigativa, voltando-se para o outro para melhor compreender o outro em sua diferença e, ao compreender o outro, vai tornando-se mais criativa, vai produzindo novas teorias explicativas que lhe possibilitam intervir no processo pedagogicamente. (ALVES; GARCIA, 2002, p.119).

Era dessa maneira que Ana Paula agia com seus/suas alunos/as. Ela queria saber por que alguns alunos/as pareciam aprender e outros aparentemente *ainda não*. Sua avaliação não tinha a intenção de classificar, mas, antes de tudo, buscava investigar os percursos trilhados por seus/suas alunos/as no processo alfabetizador. Por assumir essa postura de professora pesquisadora de sua prática, Ana Paula desafiava todo modelo tradicional de pensar as relações de *ensinoaprendizagem* da leitura e da escrita. Uma sala de aula sem cartilha, sem exercícios de fixação, sem famílias silábicas e sem palavras-chave dava lugar a uma professora reflexiva e comprometida com seu saber/fazer docente e a uma turma de crianças escritoras-autoras, críticas, potencializadas nos seus saberes e ainda não saberes.

O uso de diferentes gêneros textuais, tais como cartas, bilhetes, receitas, poesias, músicas dentre outros, naquela classe de alfabetização, permitia a compreensão do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais. A autoavaliação realizada por Ana Paula com seus alunos/as a respeito de cada processo de *ensinoaprendizagem* e do processo coletivo

vivido por aquele grupo permitia-lhes compreender o conhecimento como um processo contínuo e nunca solitário.

A turma que a professora Ana Paula acompanhou, desde a alfabetização até o 5º ano de escolaridade, vivia na prática o que Vygotsky (1989) conceituou como *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*: o que não sei fazer sozinha hoje poderei fazer amanhã sem ajuda. Neste sentido, a ajuda era vista mais do que como um momento de solidariedade, mas como uma possibilidade para a construção compartilhada de conhecimentos.

Experienciar um movimento de formação compartilhada por meio do acompanhamento de práticas, da realização de discussões e estudos, posso afirmar, foi/é um diferencial no meu processo formativo, muito diferente do que havia aprendido e experienciado como aluna em mais de 12 anos de escolarização, como também no meu processo de certificação profissional, no Curso Normal. Através dessa *experiência* (LARROSA, 2006) pude mergulhar no cotidiano escolar sendo instigada a refletir, a desnaturalizar e ver com estranheza as concepções hegemônicas acerca do processo de ensinar a ler e escrever.

Viver essa experiência me seduz a estudar e a buscar compreender os processos formativos vividos cotidianamente por professoras alfabetizadoras as quais se desafiam a pesquisar suas práticas pedagógicas, se assumindo, assim, como professoras pesquisadoras. Neste processo investigativo, tive especial interesse em investigar quais foram/são as experiências formativas que possibilitam/ram ou motiva/ram essas professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa a praticar uma educação outra, ou seja, produzir ações e concepções pedagógicas na contramão de modelos hegemônicos de ensinar a ler e escrever.

1 APRESENTANDO A PESQUISA

Ainda bem que o que vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim.
Clarice Lispector

As palavras de Clarice Lispector, as quais abrem este capítulo, reafirmam em mim a ideia de que somos muitas vezes impulsionados a escrever o que, de certo modo, já estaria inscrito em nós. Desta forma, a dissertação ora apresentada não traz para a cena um tema inaugural em minha trajetória de docente e pesquisadora ou, como prefiro acompanhada de outros autores, professora-pesquisadora. Tampouco exige que eu invente palavras, justificativas e pressupostos alheios às palavras que já me habitam. Escrevo o que, de certo modo, sempre me habitou. Desde há muito. Sabendo disso ou não. Tendo consciência ou não. Talvez o que a escrita desta dissertação me permita seja o exercício, por vezes nada confortável, de rever e (re)escrever isso que me habitava ou habita. O que já estava inscrito/escrito em mim. Conseguirei?

Em especial, a experiência de escrever o *memorial de formação* (PRADO e SOLIGO, 2007), o qual compôs o capítulo anterior, me permitiu perceber que as questões as quais hoje me instigam a produzir esta investigação no Mestrado, de certo modo, atravessaram o meu percurso formativo: seja durante o processo alfabetizador, vivido na infância, seja através dos modelos e aprendizagens experienciados no decorrer da minha certificação inicial – o Curso Normal. Assim, questões como formação docente como processo coletivo, assunção da professora como professora-pesquisadora da sua prática, ações pedagógicas e concepções de *ensinoaprendizagem* da leitura e da escrita foram se tornando, ao longo da minha formação, foco de interesse e pesquisa.

Sendo assim, a pesquisa aqui compartilhada faz parte do meu percurso formativo, não só pelo fato de se constituir em uma dissertação, o que representa uma formação em nível de pós-graduação, mas principalmente por trazer à baila um processo de formação continuada que tem me ajudado a compreender/ver/refletir outras lógicas de *ensinoaprendizagem*; processo vivido em diferentes espaços, como o *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita*

(FALE/UNIRIO)⁵ e, mais especificamente, o **Grupo de Estudos e Pesquisa Professoras Alfabetizadoras e Narradoras (GEPPAN)**⁶, redes formativas das quais sou integrante como professora, ao mesmo tempo em que me assumo como pesquisadora destes *tempoespaços*.

Viver nestes lugares, os quais não se excluem, mas se interpenetram, é um desafio. Possibilita-me olhar com mais atenção para certos movimentos, individuais e coletivos, em mim e no outro que, talvez, se eu ocupasse apenas uma posição, não perceberia. Esta dupla inserção no grupo me convida a não aceitar com naturalidade as concepções de pesquisa que propagandeiam a distância do pesquisador em relação aos sujeitos e “objetos da investigação” como promessa de isenção no “tratamento dos dados”.

Assim, em 2007, ano de sua criação, ao mesmo tempo em que era aluna do curso de Pedagogia, comecei a participar do *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita* (FALE/UNIRIO), projeto de pesquisa que acontecia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sob a coordenação da Prof^a Dr^a. Carmen Sanches Sampaio. Tive a oportunidade de ser sua bolsista de Iniciação Científica. Convidada pela referida professora, passei a ser aluna/organizadora deste evento mensal, o qual congregava inúmeros/as professores/as da Educação Básica e estudantes dos cursos de licenciatura e formação de professores/as.

Os encontros do FALE, como chamamos este projeto, no dizer de Helal, Ribeiro e Sampaio (2011), consiste em promover um *espaçotempo* de diálogos sobre a alfabetização, buscando provocar nos participantes o estranhamento e a desnaturalização de *saberes/fazeres* centrados em métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita.

Para que esses encontros aconteçam de forma dialógica, se afastando de modelos e práticas hegemônicas de formação, tais como os cursos de capacitação e reciclagem, o FALE se propõe a refletir e discutir sobre a alfabetização através da interlocução e dos olhares exotópicos (BAKHTIN, 2000) tanto da professora pesquisadora da escola básica quanto da professora pesquisadora da universidade, conforme define Helal, Ribeiro e Sampaio (2011):

⁵ O Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) consiste em encontros nas manhãs de sábado, reunindo em média 120 pessoas a cada encontro. Inicialmente realizado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), em 2012 e 2013 os encontros aconteceram no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ). Desde 2009 o FALE passou a formar uma rede interinstitucional ganhando extensão na Faculdade de Formação de Professores da UERJ em São Gonçalo–RJ, sob a coordenação das professoras Jacqueline Moraes e Mairce Araújo. Em 2012, o FALE teve seu início na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a coordenação do professor Guilherme Prado. Em 2013 o FALE ampliou sua rede e, a partir de 2014, passa a acontecer nos seguintes espaços: UNIRIO (Rio de Janeiro), UERJ/FFP (São Gonçalo), Angra dos Reis (parceria UNIRIO/ SME) e UNICAMP (Campinas).

⁶ A discussão sobre a origem do GEPPAN enquanto um grupo de estudo e pesquisa criado por um coletivo de professoras alfabetizadoras será aprofundada em um capítulo mais adiante.

O FALE pressupõe o diálogo, o compartilhamento de saberes e fazeres alfabetizadores. No movimento de *falar com*, universidade e escola básica dialogam, aprendem e ensinam juntas, garantindo e legitimando a participação do grupo na conversa, a qual é ampliada e enriquecida com muitas questões e diferentes pontos de vista. (HELAL; RIBEIRO; SAMPAIO, 2011, p.316).

Trata-se de reconhecer, em ambas as instituições, potencialidades para *ensinaraprender* uma com a outra. Por essa razão, os encontros do FALE têm compreendido o diálogo como elemento indispensável à partilha de experiências porque possibilita uma dinâmica interessante e interessada pelo o que o outro tem a dizer. Neste movimento, o FALE aposta em uma formação a qual permita às professoras da escola básica se assumirem como pesquisadoras da própria prática (GARCIA, 2008; ALVES; 2012), à medida em que falam, refletem e compartilham suas experiências docentes.

Essa aposta feita pelo FALE em muito difere do contexto atual, no qual a formação docente, especialmente daqueles/as que lecionam na Educação Básica, vem sendo enxergada, por um olhar unilateral que atribui à crise educacional a “ineficiente” formação dos professores (ARROYO, 1996; COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999; GATTI; BARRETO, 2009; MARIN, 1995).

Não à toa a pesquisa em tela inscreve-se em um contexto no qual a formação continuada de professores tem sido anunciada, seja pelas políticas públicas em educação, seja através da mídia ou mesmo pelas produções acadêmicas, como solução para o chamado fracasso escolar. A ênfase dada nesses discursos tem frequentemente atribuído a má qualidade da educação à formação e à atuação docente.

Ao colocar a formação docente como foco central do problema, as ações governamentais também anunciam e criam programas e projetos formativos como medidas eficazes para a melhoria da educação. No entanto, historicamente, os modelos instituídos de formação continuada não têm garantido o tão almejado “sucesso escolar”.

Dados do Censo 2010 do IBGE mostram que, no Brasil, há cerca de 15 milhões de analfabetos adultos, boa parte deles tendo passado pelos bancos escolares. Entre as crianças de 8 anos, 15% ainda são consideradas analfabetas; entre as mais pobres, o percentual vai a 29%, enquanto entre as mais ricas cai para apenas 1%. Dados como esses me fazem pensar que, se a superação do fracasso escolar passa por uma melhor formação continuada das professoras, estariam as que lecionam para as crianças mais ricas recebendo maior nível de formação, e as que lecionam para os mais pobres participando em menor escala?

Não nego que pensar uma boa ou almejada qualidade de ensino passe por repensar os centros de formação de professores. Contudo, não vejo tão somente a formação docente como medida “salvacionista” à “crise educacional” da escola pública, especialmente quando esta formação se dá de maneira desvinculada das experiências formativas produzidas no exercício do magistério.

Estudos feitos por Gatti e Barreto (2009, p.212) sobre os impasses e desafios na formação docente revelam a dificuldade dos professores em formação em praticar os princípios preconizados nos cursos de formação continuada, pois, ao contrário do que pregam os pressupostos de alguns programas formativos, “aos professores não se indaga sobre suas experiências, seus conhecimentos prévios, suas concepções”. Daí as críticas feitas pelos professores em formação de que tais programas não favorecem “autonomia para abrir espaços para discussões que não as previstas na pauta de cada aula”.

Diante disso, cabe questionar se os programas de formação continuada, quando não pensados em articulação com os professores, de fato contribuem para seu processo formativo. Se contribuem, contribuem para quê? Como?

Mais do que responder a essas complexas questões, penso que, na contramão dos modelos colonizadores de formação, há um *horizonte de possibilidades* (BAKHTIN, 2000) nas práticas instituintes de formação continuada. Possibilidades que abrem espaço para o diálogo e para se pensar formas outras de *ensinaraprender*; compreender o compreender das crianças; valorizar o saber que nasce da experiência *dodiscente*⁷, problematizar as implementações das políticas públicas que chegam muitas vezes às escolas de forma autoritária...

Possibilidades de pensar a formação continuada por meio de experiências coletivas, experiências como a que vive o *Grupo de Estudos e Pesquisa das Professoras Alfabetizadoras e Narradoras* (GEPPAN), um grupo formado por cerca de 20 professoras alfabetizadoras⁸ com o intuito de discutir e refletir sobre a própria prática. Grupo que se inscreve como um *movimento instituinte* (LINHARES, 2013) de formação continuada, na

⁷ Paulo Freire (1996) chama de *dodiscência* (docência e discência) a relação indissociável de aprender e ensinar, compreendendo deste modo que os sujeitos, ao ensinarem, aprendem e, ao aprenderem, ensinam! Ou dito de outro modo pelo autor: *não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.* (p. 25).

⁸ Ao longo da criação do GEPPAN, houve variações no quantitativo de professores/as participantes embora haja um núcleo fixo de professores. A dinâmica do GEPPAN permite a mobilidade de seus participantes onde novas professoras entram, enquanto outras saem, além daquelas que ao grupo retornam. Apresentarei mais adiante algumas dessas professoras que elegi como sujeitos desta pesquisa.

medida em que tenta fugir de modos hegemônicos como a formação de professores/as vem sendo pensada e fabricada historicamente.

Em minha percepção, o GEPPAN tem se constituído como uma possibilidade de *tempolugar* narrativo para aquelas/es professoras/es que vivem a escola e dela querem falar, compartilhar e produzir conhecimentos, em vez de apenas aceitar com *docilidade* (FREIRE, 2011) a relação colonialista que, historicamente, a universidade, representada pelos seus especialistas, tem produzido **sobre** a escola. Esta relação colonialista, por vezes, revela um discurso simplificador do cotidiano escolar e de seus *praticantes* (CERTEAU, 1996), e acaba por fixar uma imagem instituída de acordo com a qual compete à escola “o locus de aplicação de conhecimentos, e às instituições acadêmicas os lugares de produção destes conhecimentos a serem aplicados” (MORAIS, 2012, p.16).

Na contramão deste paradigma, localizo o GEPPAN, um grupo formado por professoras alfabetizadoras que vê a possibilidade de uma tessitura entre os saberes produzidos por ambas as instituições: escola e universidade. Esse coletivo docente constituído por professoras da escola básica, ao propor a criação de um grupo de estudos e pesquisa, faz um convite às professoras vinculadas a universidade, contudo, não intenciona uma relação submissa ou consumidora das teorias produzidas pela academia, mas, antes, propõe um diálogo entre as experiências produzidas cotidianamente nas escolas onde atuam com os conhecimentos produzidos pela universidade. Buscam, na relação *prácticateoriaprática*, compreender/discutir/aprender/ensinar coletivamente sobre a complexidade constitutiva do cotidiano escolar e, em especial, da alfabetização das crianças das classes populares.

Com isso, não quero cair na armadilha ou na contradição de dizer que à escola cabem os conhecimentos práticos e à academia os teóricos, mas ressaltar a relação de retroalimentação entre esses conhecimentos, pois se encontram subjacentes um ao outro; afinal, seria destituído de teoria o *saberfazer* da professora no exercício de sua docência? Ou seria desprovido de conhecimentos empíricos as produções teóricas produzidas pelos/as pesquisadores/as da academia?

Assim, busco, nesta pesquisa vinculada ao Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores/UERJ, investigar se os movimentos instituintes vividos no e pelo GEPPAN podem contribuir para a reflexão sobre processos formativos outros, os quais compreendam os/as professores/as como *atoresautores* de sua própria formação. Igualmente, busco investigar o que mobiliza professoras/es a se dedicarem à criação e à participação em coletivos docentes como uma

opção política e não obrigatória- como comumente têm se traduzido os cursos de formação continuada para as professoras/es da escola pública.

Desta forma, penso terem as ações vividas nos encontros do GEPPAN têm possibilitado a discussão dos *saberesfazeres* docentes capazes de contribuir para problematizar concepções mais usuais de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, pautadas em modelos centrados na cópia mecânica, em atividades destituídas de função social e na memorização sem sentido. Concepções com as quais, muitas vezes, participantes do grupo comungam. Assim, nosso desafio é não falarmos do outro, como se estivesse neste outro o erro, a ignorância, o “atraso”, mas falar de nós e de todas as contradições que nos habitam.

Penso que o desejo de escrever sobre algo que atravessa a minha história de formação me faz assumir um grande desafio enquanto pesquisadora. Desafio o qual me faz olhar para o tema e os sujeitos da pesquisa e enxergar neles uma familiaridade, um pertencimento e uma aproximação de quem vive e partilha um processo formativo em comum. Não quero ver nisso um aspecto negativo, tampouco defender à luz do paradigma positivista a necessidade de distância entre pesquisador e objeto/sujeito da pesquisa como forma de garantir a neutralidade. Esta, eu sei há muito, não existe! Ao contrário, neste movimento de investigação, vivido também como experiência formativa, estou inteiramente implicada com a pesquisa... Meu olhar e minhas compreensões não são neutras, porém, prenes de sentimentos, incompletudes, subjetividades, uma vez que pesquiso com sujeitos encarnados e não com objetos.

Falar a respeito dos processos formativos vivenciados pelas professoras que participam do GEPPAN representa, para mim, um assunto caro e de grande responsabilidade. Caro porque reconheço a importância deste grupo em minha formação, me desafiando a assumir-me professora pesquisadora. Responsabilidade, porque temo não escrever da melhor forma a história a qual, de certo modo, a mim foi (com)fiada, (com)partilhada, (com)versada antes do e durante o *fazimento* desta dissertação.

Temo por meus limites, por minhas contradições, por minha dificuldade em escrever... Por outro lado, também enxergo nesta dificuldade uma possibilidade. Possibilidade de quem, também sendo professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, vê as experiências docentes serem desrespeitadas e invisibilizadas numa sociedade onde esta profissão é frequentemente agredida por discursos que apontam para uma suposta “incompetência profissional”.

Neste sentido, vejo na possibilidade de escritura desta dissertação tanto a construção e ampliação dos meus próprios conhecimentos como também a tentativa de contar uma história que, se fazendo coletiva, me faz refletir e discutir sobre ela e, ao escrevê-la, de algum modo buscar contribuir para preservá-la do esquecimento.

Portanto, esta pesquisa narra uma história pessoal e coletiva à medida que me projeta ao GEPPAN, grupo no qual ingressei desde a sua criação. Naquele período, ao contrário da maioria das professoras que participavam deste coletivo docente, eu ainda não exercia a docência em uma sala de aula. Todavia, o fato de ainda não ter vivido a experiência de assumir uma turma não me colocava às margens das discussões tecidas pelo grupo. Ao contrário disso, os relatos produzidos pelas professoras contribuíram muito para minha formação, ao fortalecer meus conhecimentos e concepções sobre o processo de alfabetização, sobre as lógicas infantis e sobre *táticas* (CERTEAU, 1996) por elas usadas a fim de driblar gestões autoritárias e discriminatórias no cotidiano escolar.

Também não foram raras às vezes em que, assumindo a minha primeira turma, as vozes (polifônicas) destas professoras foram evocadas em minha memória, a fim de pensar concepções ou práticas de ensino menos excludentes e mais favoráveis para os alunos e alunas com os quais trabalhava/trabalho. Desta forma, falo de uma investigação na qual estou entrelaçada aos sujeitos pesquisados, em uma relação onde ambos “os sujeitos no processo de pesquisa põem-se a pesquisar sobre a própria prática e neste processo vão tecendo novos conhecimentos sobre o processo de *ensinoaprendizagem* e sobre o processo de pesquisa propriamente.” (GARCIA, 2003, p.13).

Tratar como sujeito aqueles os quais antes eram concebidos como objeto de pesquisa é uma mudança de paradigma. É reconhecer a necessidade de uma ruptura com a suposta neutralidade que nos habita, com a objetividade e o distanciamento entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado, em prol da “verdade” ou resposta única a respeito do que é pesquisado.

A busca pela coerência com os pressupostos que tenho assumido na pesquisa me faz refutar a ideia de tratar os sujeitos como objetos de pesquisa. Sabemos que a linguagem não é neutra; *as palavras têm franjas*, como nos ensina Bakhtin (1992). Utilizar o vocábulo objeto traduz, dentre muitos sentidos possíveis, a ideia de materialidade, sem efeito ou resposta. Daí a impossibilidade de tratar as professoras, universo no qual me incluo, como professora alfabetizadora que sou, como objetos, mas sujeitos de sua própria história, do seu dizer e dos seus modos de compreender o mundo.

Assim, implicada por Moraes (2006), compreendo exigir a pesquisa em educação a mudança da linguagem, “exige criar um dizer que não torne os sujeitos da pesquisa *coisa*, e seu discurso apenas *objeto de análise*” (p. 29, grifo do autor).

Por conseguinte, tomo na pesquisa as narrativas orais docentes não como um produto de análise, mas como possibilidades de compreender o que tem experienciado esse grupo de professoras alfabetizadoras participantes do GEPPAN.

Neste processo, busco investigar e compreender:

- Em que medida as ações neste coletivo docente conseguem ser vividas como experiências formativas (BENJAMIN, 1996) e não apenas como informações pelos participantes do GEPPAN?
- Os encontros vividos pelo/no grupo de formação continuada contribuem para a transformação da prática alfabetizadora das professoras alfabetizadoras?

Na tentativa de responder essas questões *suleadoras* e não norteadoras da pesquisa, como convida Freire (2011), assumo a conversa como a própria metodologia (caminho) da pesquisa. A conversa é a base pela qual tenho tecido, sob diversos fios, esta ação investigativa. Sei que é um desafio e por isso não quero invisibilizar a complexidade desta ação: a imprevisibilidade, as limitações e as contradições de uma metodologia que não está pronta *a priori*, mas é tecida na relação dinâmica com os sujeitos da pesquisa.

Buscando ser coerente com os pressupostos assumidos neste trabalho investigativo, compreendo que as narrativas dos sujeitos não devem estar submetidas ao suposto controle do/a pesquisador/a. Neste sentido, refuto as perguntas fechadas e a busca por respostas concisas. Quero provocar e ser provocada por uma boa conversa e, neste processo de rememorações, reflexões, ressignificações e diálogos, permitir-me ser tocada no intercâmbio com o outro. Logo, quanto a esse movimento, não se trata apenas de uma coleta de dados. Trata-se de viver a conversa como um acontecimento (LARROSA, 2002).

A conversa abre um horizonte de possibilidades (BAKHTIN, 2000) que só uma leitura interessada pelo que o outro tem a dizer nos permite. É descobrir as insignificâncias (do mundo e as nossas), como diria o poeta Manoel de Barros, e fazer delas histórias que merecem ser lembradas, contadas e, de algum modo, perpetuadas na história.

A conversa é uma experiência narrativa. Nela, a complexidade e o imprevisível habitam, pois não se sabe aonde a conversa vai chegar: Será que se chega a algum lugar? Quem define o término (ou a pausa) da conversa? Não prevemos (talvez supomos!) o caminho da conversa, é uma incógnita o que o outro vai dizer, omitir, revelar...

Na conversa, o dizer do outro é tão legítimo quanto o meu (MATURANA, 2001). A conversa, porém, não produz uma harmonia ou ausência de tensões, discordâncias ou incompreensões em sua tessitura. Ela, porém, afirma a necessidade de desejo e disponibilidade para falar, ouvir e ser ouvido com/pelo outro e, neste movimento, reconhecer-nos como *sujeitos da experiência*, como aqueles que, segundo Larrosa (2002, p.24), “se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua recepção, por sua disponibilidade, por sua abertura” - ações indispensáveis para viver os acontecimentos enquanto experiência.

Penso que os *sujeitos da experiência*, as professoras alfabetizadoras, devem ser ouvidas em sua experiência, em seu dizer, em sua história e suas possíveis contradições. Por isso, busco, nesta dissertação, tomar as narrativas orais docentes não como objetos de análise ou interpretações, em contraposição ao meu próprio dizer, mas como uma tentativa de estender a conversa, de ampliar e problematizar conhecimentos produzidos por meio das nossas *experiências* pessoais e coletivas.

Ao assumir a conversa como procedimento metodológico, tomo como instrumentos empíricos de pesquisa as gravações em vídeo e/ou áudio das conversas e as transcrições delas resultantes, realizadas com professoras integrantes do GEPPAN, assim como as transcrições dos encontros do grupo. Sobre isso aprofundarei mais adiante, no capítulo que discutirá a Metodologia da Pesquisa.

Nesta primeira fase em que busquei conversar com os sujeitos da pesquisa, 7 (sete) professoras aceitaram o convite para tecer um diálogo a respeito de suas trajetórias profissionais e formativas. No entanto, por querer compreender a constituição deste coletivo docente, o GEPPAN, sob o ponto de vista daquelas que iniciaram esse movimento, optei por eleger, inicialmente, aquelas professoras participantes dos encontros desde sua criação. Contudo, a dificuldade em marcar os encontros devido aos compromissos cotidianos de cada professora, juntamente com a urgência em relação ao tempo do Mestrado, me fez pensar outras possibilidades para a investigação, as quais entendo serem igualmente legítimas:

conversar com as professoras que, mesmo não tendo ingressado desde sua criação, hoje fazem parte do núcleo permanente⁹ do GEPPAN.

O quadro abaixo representa as conversas realizadas com as professoras alfabetizadoras/sujeitos da pesquisa:

Quadro 1 - Dados da pesquisa: Transcrições

CONVERSANDO COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	
PRIMEIRA RODADA DE CONVERSAS	
MATERIAL PRODUZIDO	DESCRIÇÃO
Gravação com 95 min. de conversa e 37 páginas de transcrição.	Conversando com: Ana Paula de Souza Venâncio Pereira Renata Alves da Silva Martins Data: 26/03/2013 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/ ISERJ
Gravação com 131 min. de conversa e 54 páginas de transcrição.	Conversando com: Flávia Ferreira de Castilho Data: 27/03/2013 Local: Residência de Flávia
Gravação com 95 min. de conversa e 43 páginas de transcrição.	Conversando com: Dina Maria Vieira Pinho Data: 28/03/2013 Local: Universidade do Estado do Rio de Janeiro /UERJ
Gravação com 84 min. de conversa e 31 páginas de transcrição. PARTE 1	Conversando com: Denise Lima Tardan Data: 06/04/2013 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro /ISERJ
Gravação com 81 min. de conversa e 18 páginas de transcrição.	Conversando com: Elaine Matias Data: 08/04/2013 Local: Livraria/ UERJ
Gravação com 65 min. de conversa e 21 páginas de transcrição. PARTE 2	Conversando com: Denise Lima Tardan Data: 12/04/2013 Local: Livraria/ UERJ
Gravação com 16 min. de conversa e 04 páginas de transcrição.	Conversando com: Kátia Ferreira Moreira Data: 26/04/2013 Local: Faculdade de Formação de Professores/ UERJ
SEGUNDA RODADA DE CONVERSAS	
Gravação com 32 min. de conversa e 09 páginas de transcrição.	Conversando com: Denise Lima Tardan Data: 22/10/2013 Local: Universidade Federal Fluminense/ UFF
Gravação com 49 min. de conversa e 13 páginas de transcrição.	Conversando com: Flávia Ferreira de Castilho Data: 01/10/2013 Local: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO
Gravação com 48 min. de conversa e 10 páginas de transcrição.	Conversando com: Dina Maria Vieira Pinho Data: 01/10/2013 Local: Universidade do Estado do Rio de Janeiro /UERJ

Fonte: O autor, 2013.

Embora eu tenha iniciado a conversa com essas professoras a respeito das suas trajetórias profissionais e formativas, assumo ter sido esse apenas o primeiro movimento e tentativa para conhecer e compreender as experiências vividas por esse grupo. No caminhar

⁹ Chamo de núcleo permanente do GEPPAN o grupo de professoras/es que frequentam a mais tempo os encontros do grupo.

da investigação, necessitei de outros encontros, a fim de ampliar algumas discussões... A conversa, embora me atraia, também me trai, pois tem as suas limitações, especialmente relativas ao tempo e à disponibilidade que temos para os encontros.

Parece-me indispensável dizer que, neste momento de conversa com os sujeitos de pesquisa, contei com a importante contribuição da minha orientadora, Jacqueline Morais. Com ela tenho aprendido e me desafiado a tecer um diálogo em contraposição a modelos mais tradicionais de entrevista. Assim, temos experienciado o desafio de viver a conversa como acontecimento. Acontecimento porque não programamos de antemão as respostas que queremos “colher” dos sujeitos da pesquisa. Acontecimento porque não temos um objetivo único a ser alcançado, mas temos uma multiplicidade de interesses sobre o que o outro tem a dizer. Interesses sobre os quais nem nós mesmas, muitas vezes, temos o controle. Acontecimento porque as conversas só foram possíveis mediante a disponibilidade dos sujeitos da pesquisa, acontecendo nas brechas do tempo devido à impossibilidade de ser planejada com antecedência.

Os encontros foram realizados, em sua maioria, por combinações feitas por telefonemas muitas vezes imprevistos: *Vem agora à minha casa! Não poderei ir hoje ao teu encontro, mas, amanhã a partir de 13h! Podemos conversar no intervalo do almoço?! Vamos conversar após a passeata?*

Assim, as conversas aconteceram em *espaçotempos ordinários* (CERTEAU, 1996): uma sala de aula barulhenta; uma livraria movimentada; no corredor de uma universidade fechada em véspera de feriado; na residência desconhecida de uma professora em um dia chuvoso; de modo fragmentar em 15 minutos de intervalo após o almoço, após uma grande passeata nas ruas do Centro do Rio de Janeiro ou literalmente trancadas em uma sala de aula sem maçaneta...

Fotografia 1 - Mosaico das conversas com os sujeitos da pesquisa



Fonte: O autor, 2013.

Fotografia 2 - Mosaico das conversas com os sujeitos da pesquisa



Fonte: O autor, 2013.

Talvez, esses acontecimentos fossem considerados, por determinadas pesquisas, impróprios à legitimação de uma boa coleta de dados. No entanto, para nós que temos aprendido a reconhecer a complexidade (MORIN, 2005) constitutiva do cotidiano, onde “muitas coisas acontecem, mas poucas nos acontecem” (LARROSA, 2005), nos faz ver,

nesses acontecimentos adversos, possibilidades de viver experiências formativas através do encontro com o outro.

Esse outro a quem nesta pesquisa tenho como *sujeitos da experiência* se constituem no meu foco e interesse e pesquisa, sob os quais me dediquei ao longo desta dissertação.

2 O (DES)COMEÇO DA HISTÓRIA...

No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu
 escuto a cor dos passarinhos.
 A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
 para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um verbo,
 ele delira.

Manoel de Barros

Se no discurso judaico-cristão *o princípio era o verbo e o verbo estava com Deus* (JOÃO, 1), é a partir dele (verbo) que tudo passou a existir. O discurso poético que abre este texto, no entanto, me provoca a pensar a criação do mundo a partir do *descomeço do verbo*. Pensamento que me inquieta, mas também me move a tentar compreender esta mística religiosa (e filosófica). Se compreendo o *verbo* como a ação ou como a palavra sagrada que, ao ser proferida, deu início a todas as coisas, “pois Ele falou, e tudo se fez; Ele ordenou, e tudo passou a existir” (SALMO, 33:9), seria então o *descomeço* um não-começo? Uma ruptura com o começo? A ausência de discurso anterior à verbalização? Uma não-ação?

A essas indagações não tenho respostas; o que tenho é só o desconforto, o qual essas perguntas me provocam. Contudo, insisto. E na tentativa de melhor compreender, sigo mais adiante, retornando à epígrafe, pensando no *delírio do verbo* como uma forma de me afastar de um caminho determinado, de uma lógica linear criacionista, de um começo único e inaugural. Talvez, a ideia de *descomeço* anunciada na poesia de Manoel de Barros nos aponte não para uma gênese, como um princípio pelo qual tudo começa a existir, mas para a ideia benjaminiana de origem como “um salto em direção ao novo” (BENJAMIN, 1986, p. 18-19), ou, dito de outra forma, “como uma ruptura a uma sucessão cronológica a qual uma certa forma de explicação histórica nos acostumou” (GAGNEBIN, 1994, p. 12).

Entendendo a partir de Benjamin (1996) que a história não ocorre como “um processo essencialmente automático percorrendo, irresistível, uma trajetória em flecha ou espiral” (p.229) tampouco acontece como uma “marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo”,

me desafio a compreender a constituição do GEPPAN e os processos formativos vividos pelas professoras que dele participam *como origens*¹⁰.

Ao assumir uma perspectiva que se recusa a entender o passado como uma *imagem eterna*, mas faz dele uma *experiência única*, busco compreender a história como “um tempo saturado de ‘agoras’” (BENJAMIN, 1996, p.229), marcado por tensões e discontinuidades. Trata-se de compreender a história não como um encadeamento de acontecimentos rumo a um suposto progresso, mas de ver, na discontinuidade da história, possibilidades de mudanças.

Acerca dessa discussão, Kramer (1999) compreende que:

(...) a história não é vista como um "o que foi" apenas, mas como um "a se fazer", como uma ação ainda possível! A noção de entrecruzamento do tempo se opõe, assim, à crença num passado imutável, num presente imutável, num futuro também imutável. (KRAMER, 1999, p.50).

Dessa forma, nesta ação investigativa, busco pesquisar processos formativos experienciados pelas professoras alfabetizadoras do GEPPAN como “tempo de possibilidades e não de determinismos” (FREIRE, 1996, p.12). Para mim, isso significa compreender a experiência coletiva vivida no GEPPAN como um *espaçotempo* onde os acontecimentos, os atravessamentos podem ser vividos como experiência e não apenas como informação. Porém, não há garantias de que, estando neste grupo ou em qualquer outro, as situações possam ser vividas da mesma forma, visto que a experiência é singular.

Ao criticar a concepção linear, contínua e homogênea da história, Benjamin (1996) defende o resgate das histórias escritas não pelos vencedores, mas pelos vencidos, ou seja, pelas histórias tidas como desimportantes, insignificantes ou “escondidas sob as ruínas da história universal” (KRAMER, 1999, p.50). Dessa forma, entendo que uma pesquisa que se propõe a investigar ações vividas por professoras no GEPPAN se constitui como um movimento que busca ver, nas histórias desimportantes, o que elas possuem de riqueza para o campo da educação. Que histórias se escondem na história cotidiana do GEPPAN? Que tesouros podem ser encontrados quando vasculhamos, com mais atenção, experiências, narrativas, memórias – tidas como entulhos da profissão docente?

Entendo que, também para nós pesquisadores/as, “escovar a história a contrapelo” significa compreender a importância das histórias miúdas, dos movimentos que seguem na

¹⁰ Utilizo-me do termo origens e não origem como apresenta Benjamin, porque revela a pluralidade dos sentidos dados por cada sujeito ao viver uma dada história. Os sentidos são plurais na medida em que cada uma traz consigo experiências (LARROSA, 2006) singulares, ao mesmo tempo em que coletivas, porque são, sobretudo, atravessadas pelo encontro com o outro.

contramão do fluxo oficial, das microações, das histórias dos oprimidos, levando em conta isto: “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1996, p. 223). Assumo esta perspectiva entendendo não se referir ela apenas aos historiadores, mas representar um convite a nós professores/as pesquisadores/as da educação: um convite a compreender o cotidiano escolar. No meu caso, compreender os processos formativos, defendendo a legitimidade dos pequenos acontecimentos como importantes de serem narrados.

Então, compreendo que a importância de investigar as origens do processo formativo experienciado pelas professoras alfabetizadoras do GEPPAN está na possibilidade de olhar para essa experiência e compreendê-la como um movimento não genealógico, em seu sentido inaugural, mas como uma ação entre tantas outras inscritas e escritas a contrapelo de uma história universal.

A singularidade do movimento vivido pelas professoras do GEPPAN, ao contrário de torná-lo uma ação isolada e particular da história, revela “uma imagem abreviada do mundo” (BENJAMIN, 1994, p. 70), ou seja, se constitui em *uma* experiência num mosaico de tantas outras singularidades constitutivas da totalidade – o que Benjamin chama de *mônada*. Nesse sentido, vejo a importância de olhar para os fragmentos da história do GEPPAN, uma história escrita às margens da história oficial da formação continuada de professores.

Não à toa, elejo iniciar esta investigação resgatando as *origens* resultantes da formação do GEPPAN. Se defendo a concepção de história como *origem* e não como *gênese* é porque compreendo nada ter a ver o movimento experienciado pelas professoras alfabetizadoras do grupo com uma história que pressupõe um caminho de progresso. Isto significa dizer que, ao investigar a história do GEPPAN, não encontro uma história de desenvolvimento, mas uma história marcada pela *intensidade*. A complexa trajetória desta ação coletiva mostra que ela se faz por *saltos*, diferente de uma história linear e contínua. Ouvir o que narram as professoras integrantes do grupo me permite problematizar a história de formação docente como um tempo marcado pela “*ideologia do progresso*” (BENJAMIN, 1986). Participar dos encontros deste coletivo docente não resulta, necessariamente, em um *avanço* das nossas práticas pedagógicas, mas pode significar uma possibilidade outra de formação, diferente das centradas em modelos hegemônicos de formação, a possibilidade de nos pensar na diferença, no encontro com o outro.

Desta forma, o olhar para o processo formativo vivenciado pelo/no GEPPAN pode me dar pistas para desmistificar os discursos que apontam a profissão docente como um lugar de isolamento, de individualismo e de professoras/es desinteressadas/os pelo cotidiano escolar. A

contrapelo desta concepção, vejo nas narrativas orais docentes a possibilidade dos sujeitos - professoras alfabetizadoras - dizerem o que as levou a formarem um grupo de estudos e pesquisa, e nesse processo de ouvir as narrativas, investigar quais foram e têm sido suas expectativas e mobilizações.

Por isso tento e me desafio a não abordar, nesta dissertação, *uma* versão ou a *minha* versão da história em relação às *origens* do GEPPAN, apesar de ser, muitas vezes, (a)traída pela ideia de *gênese*, pelo suposto começo, cada vez que busco compreender a perspectiva de cada professora quanto à sua trajetória profissional e os percursos que contribuíram para a participação das professoras em outros grupo(s) de pesquisa, bem como suas expectativas e mobilizações com a criação do GEPPAN. Quando essas professoras se descobriram professoras pesquisadoras? Que sentidos dão ao pertencer a um grupo que se desafia a pensar a própria prática?

Esses e tantos outros interrogantes necessitam ser “lembrados [e narrados] por quem viveu a história” (BENJAMIN, 1996), por vozes que, sendo *polifônicas* (BAKHTIN, 2000, grifo nosso), refletem tantas outras vozes que o habitam. Trata-se de conceber cada narrativa docente em sua dimensão coletiva, sem ignorar a experiência singular vivida por cada sujeito. Embora cada docente do GEPPAN possa ter vivido algumas situações comuns, os atravessamentos gerados por essas situações podem ter sido vividos como únicos e próprios para cada professora.

Busco assumir como princípio teórico e epistemológico, nesta pesquisa, a fala dos próprios sujeitos pesquisados, por compreendê-los como sujeitos de sua própria história e por terem muito a dizer. Trata-se de tentar me distanciar de um modo hegemônico de compreender a pesquisa com narrativas; em que a fala do outro é analisada ou interpretada segundo o olhar “iluminista” do pesquisador, substanciada como a fonte de verdade.

Em contraposição a esse paradigma, ao longo deste texto dissertativo, tento dialogar com as narrativas das professoras e, neste movimento, investigar se o que elas têm vivido no e com a formação deste grupo tem se constituído em experiências formativas.

Assim, o *descomeço* desta história ou, dito de outra maneira, as *origens* dela, por si só transgridem concepções teóricas-epistemológicas-políticas quando pensamos o lugar comum e hegemônico como vem sendo discutida e definida a formação continuada de professores. Sob uma concepção genealógica, a formação continuada de professores tem sido concebida como um “tempo zero”, ou seja, como um suposto (re)começo de formação. Esta concepção, fortemente presente em alguns cursos formativos, invisibiliza e nega os conhecimentos produzidos na vida e no exercício profissional docente em detrimento de uma formação

instituída. É como se os professores fossem continuamente destituídos de conhecimentos e de experiências, como denuncia Collares, Geraldi e Moyses (1999):

(...) zero porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história: zero porque o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar. (p.211).

Neste íterim, contrariando esta concepção, vejo na experiência do GEPPAN a possibilidade de narrar - ajudada por algumas protagonistas - o *descomeço* de uma história de formação continuada que tem sido vivenciada por um grupo de professoras alfabetizadoras. *Descomeço* porque compreendo que a *origem* para algumas dessas professoras não tem a ver com o começo de uma formação continuada e compartilhada, mas é um *salto em direção ao novo*, uma possibilidade de narrar as experiências e trajetórias profissionais, comumente invisibilizadas, tornando-as o foco de discussões, descobertas, rememorações e ressignificações...

2.1 As histórias contadas pelas professoras alfabetizadoras

Você precisa de um espaço que te possibilite falar da sua prática, porque quando você fala da sua prática e escuta a prática do seu amigo, são professores atuando e aquilo dilui sua preocupação.

Flávia Castilho

Tenho percebido que muitos dos textos que se apresentam como acadêmicos, dentre estes teses e dissertações, iniciam-se com uma epígrafe cuja autoria podemos identificar como sendo a de autores considerados consagrados no campo tematizado pelo texto. Assim, parte-se da ideia de que a posição de convite à leitura que uma epígrafe pretende fazer deve ser feita por alguém com legitimidade para dar a palavra inicial, em outras palavras, para iluminar o texto.

Neste sentido, ou desobedecendo a este sentido, trago como abertura deste texto um fragmento da narrativa de uma das professoras participantes do GEPPAN, entendendo ser essa fala, ao menos para mim, tão potente quanto a dos autores já citados ao longo desta dissertação.

Ademais, refuto por opção política-teórica-epistemológica a ideia de conceber os sujeitos como objetos de pesquisa. Penso que reconhecer não ser o sujeito pesquisado um objeto, implica também em reconhecer que esses sujeitos não devem ser “coisificados” - furtados do direito de serem reconhecidos em seu nome, em sua identidade, em seus dizeres, gestos e ações. Em outras palavras trazer como epígrafe uma narrativa docente tem a ver também com o compromisso em reconhecê-las “enquanto sujeitos encarnados que trazem consigo suas histórias pessoais (e profissionais) e que cotidianamente constroem a história da escola onde atuam (e estudam)” (SAMPAIO, 2003, p.81). Trata-se de um desafio que assumo como pesquisadora: buscar não exercer um olhar colonizador **sobre** o outro, mas, ao contrário, garantir o direito os sujeitos têm de falar sobre e por si e, **com** eles, tecer um diálogo - uma tentativa de construir uma linguagem horizontal.. Ou, dito de outro modo por Freire (1992), é a possibilidade de trazer na pesquisa:

(...) o reconhecimento do direito que o povo [as pessoas] tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor. E não objeto da pesquisa que os especialistas fazem em torno dele. Nesta segunda hipótese, os especialistas falam sobre ele; quando muito, falam a ele, mas não com ele, pois só o escutam enquanto ele responde às perguntas que lhe fazem. (FREIRE, 1992, p.34, grifo nosso)

Daí a necessidade que sinto, neste momento, de nomear os sujeitos da pesquisa, ao compreender ser essa ação **uma**, mas não a única maneira de lhes reconhecer autoria e protagonismo. Nomear os sujeitos é uma possibilidade de legitimar *ao outro autoria e autoridade sobre o dito*, como nos ajuda a pensar Morais (2006):

Ao ser nomeado pode esse alguém a nós cobrar coerência, pois sua autoria foi tornada pública. Se nossas opções teórico-metodológicas concebem os sujeitos como produtores de cultura, sujeitos do conhecimento, da história, por que não sujeitos da linguagem? Por que não autoras de suas falas? Como ficar neutra diante de uma perspectiva teórica que nos convida a olhar o outro como legítimo outro? (MORAIS, 2006, p.47).

Desta forma, apresento como sujeitos desta pesquisa as professoras alfabetizadoras:



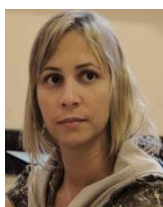
- Ana Paula Venâncio, professora do Colégio de Aplicação/ISERJ, instituição atrelada à Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec) do Estado do Rio de Janeiro.

- Denise Tardan, professora do Colégio Pedro II, instituição federal de ensino, que compreende desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. No momento da pesquisa, Denise era, ainda, professora do CAP/UERJ e da SME/ Rio de Janeiro.



- Dina Pinho, professora pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/SME-RJ e do Colégio Brigadeiro Newton Braga.

- Elaine Matias, professora do CAP/ISERJ, como Ana Paula Venâncio.



- Flávia Castilho, professora pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/SME-RJ e pela Universidade UNIGRANRIO. Atualmente, Flávia é professora da Creche da Universidade Federal Fluminense.

- Kátia Moreira, professora pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/SME-RJ e pela rede privada de ensino.



- Renata Alves, colega de trabalho de Ana Paula e Elaine, portanto, professora do CAP/ISERJ.

A escolha por investigar processos formativos vivenciados por esse grupo de professoras alfabetizadoras pertencentes ao GEPPAN está intimamente ligada não só ao fato de que sou integrante deste coletivo docente e, portanto, me percebo imbricada neste contexto, mas, principalmente, porque o percebo como um *tempolugar* potencialmente de formação, criado a partir de um movimento instituinte produzido por professoras alfabetizadoras.

Começo pelo quantitativo de sete professoras as quais compõem o quadro dos sujeitos da pesquisa. Inicialmente, para a conversa, convidara cerca de 10 professoras/es, observando

alguns aspectos que pudessem contemplar os objetivos da pesquisa, dentre eles: o pertencimento ao GEPPAN no período de sua formação e/ou uma participação mais permanente nos encontros do grupo. Após a realização do convite feito por e-mail e/ou por telefone, sete professoras se prontificaram a tecer essa conversa, e outras/os, por motivos particulares, tal como falta de tempo, naquele momento, não puderam participar do encontro. Entretanto, suas falas são evocadas a cada vez que rememoramos algum acontecimento, sobretudo porque acreditamos sermos constituídos pela multiplicidade de vozes que nos habitam: somos sujeitos plurais e polifônicos!

Não obstante, apresento, no quadro abaixo, algumas características concernentes ao nível de escolaridade, à formação acadêmica e o tempo de magistério como possibilidade de conhecer o perfil das professoras alfabetizadoras tomadas, nesta produção, como sujeitos da pesquisa:

Quadro 2 - Dados do perfil de formação dos sujeitos da pesquisa

NOME	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	FORMAÇÃO ACADEMICA	TEMPO DE MAGISTÉRIO
Ana Paula Venâncio	Mestranda em Educação/UNIRIO e Especialização em Alfabetização das Crianças das Classes Populares/UFF	HISTÓRIA Universidade Veiga de Almeida	23 anos
Denise Tardan	Mestranda em Educação/ UFF e Especialização em Alfabetização das Crianças das Classes Populares/UFF	PEDAGOGIA UERJ	18 anos
Dina Pinho	Mestranda em Educação/ UERJ e Especialização em Alfabetização das Crianças das Classes Populares/ UFF	PEDAGOGIA UERJ	38 anos
Elaine Matias	Especialização em Educação Especial/ UNIRIO	LETRAS Fundação Educacional Unificada Campograndense/FEUC	30 anos
Flávia Castilho	Mestre em Educação/UNIRIO	PEDAGOGIA UERJ	18 anos
Katia Moreira	Mestranda em Educação/FFP-UERJ e Especialização em Alfabetização das Crianças das Classes Populares/UFF	PEDAGOGIA UERJ	25 anos
Renata Alves	Especialização em Psicopedagogia Universidade Cândido Mendes/ UCAM	PEDAGOGIA UNIRIO	19 anos

Fonte: O autor, 2013

Compreendo que a visibilidade deste perfil me permite inferir a busca desses sujeitos pela ampliação de sua formação acadêmica, cujos motivos podem ser muitos e particulares

para cada uma, mas não deixa de ser um indício que demonstra um movimento de procura por uma melhor formação.

Essas professoras, de algum modo, *atravessaram* (LAROSSA, 2005) a minha trajetória profissional, seja porque as encontrei quando ainda bolsista de iniciação científica na graduação, seja pela proximidade que temos ao pertencermos ao mesmo grupo de pesquisa, o GEPPAN.

São professoras alfabetizadoras que, como tantas outras, são tornadas invisíveis aos “olhos” das políticas públicas de educação. Outras vezes, são percebidas por meio de discurso acusatório, reafirmado pelas estatísticas oficiais de desempenho, por supostamente contribuírem para o fracasso escolar dos seus alunos e alunas devido à sua “ineficiente formação”. Contudo, acredito - e por isso defendo - (n)o protagonismo destas professoras as quais fazem do “chão da escola” o seu palco e do cotidiano escolar o enredo de tantas histórias não vividas de maneira dicotômicas: boas ou más, tristes ou felizes, de sucesso ou de fracasso, individual ou coletiva. Essas histórias docentes são construídas e vividas na *complexidade* (MORIN, 2005); portanto, sendo isto e aquilo.

Embora tenha iniciado a conversa com as sete professoras, a minha intenção era de também conversar com as professoras as quais hoje lecionam na universidade, mas também já se dedicaram - e ainda se dedicam - a trabalhar e pesquisar a alfabetização das crianças das classes populares. São elas: Carmen Sanches Sampaio (coordenadora do FALE/UNIRIO) e Jacqueline Morais (coordenadora do FALE/ FFP UERJ). Ambas coordenadoras do GEPPAN e da *Rede de Formação Docente - Narrativas e Experiências* (Rede Formad)¹¹. Todavia, os desafios da escrita, o tempo corrido entre a qualificação e a defesa e a retomada da conversa com os sujeitos da pesquisa me impediram de dispor de tempo favorável para conversar com as coordenadoras do GEPPAN. De todo modo, suas falas são evocadas por meio de suas produções, seus textos e as conversas tecidas no GEPPAN, das quais fizeram parte.

Talvez seja pertinente mencionar, ainda, que a opção por identificar as professoras pelos seus próprios nomes não é uma escolha arbitrária, tampouco neutra, mas um

¹¹ A *Rede de Formação Docente - Narrativas e Experiências* (Rede Formad) foi criada em 2010, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), como resultado da articulação entre coletivos docentes e grupos de estudos e pesquisas já existentes, tanto na UniRio quanto em outras instituições, quais sejam: A Faculdade de Formação de Professores da UERJ (UERJ/ FFP), o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade de Campinas (UNICAMP). Dessa forma, a Rede Formad é uma rede formada por diferentes grupos e coletivos docentes e se articula a outras redes. Nesse seu *enredamento*, (ela) se articula à *Rede de Investigação na Escola* (Red RIE/ Brasil), ao *Grupo Memoria Docente e Documentación Pedagógica* (Argentina) e à *Red de Formación Docente y Narrativas* (Argentina).

compromisso ético à medida que, por meio dos estudos com o cotidiano, temos aprendido e defendido a assunção da professora como pesquisadora de sua prática. Assim, ao trabalhar com as narrativas docentes e nomear suas autoras, buscamos contribuir para que as vozes destes sujeitos tenham visibilidade, “afirmando-os como autores/autoras, também protagonistas de nossos estudos” (FERRAÇO, 2003, p. 171). Ademais, se trata de reafirmar a legitimidade dos conhecimentos produzidos pelas professoras alfabetizadoras – conhecimentos tantas vezes apontados como não-saberes, ou conhecimentos menores, por isso *ordinários* (CERTEAU, 1996).

No desafio de escutar e enxergar essas histórias miúdas, procuro dar consequência, apoiada nas leituras de Paulo Freire (1992) e Regina Leite Garcia (2003), ao desejo de mudar de paradigma de investigação. Para isso, busquei e tenho buscado ser coerente com a mudança de linguagem desta dissertação. O conteúdo e a forma, como estes autores afirmam, necessitam de uma unidade, coerente com a pesquisa. Não há neutralidade em nossas escolhas, mas opções políticas. Daí a tentativa de buscar certa coerência entre os modos de pensar e agir na pesquisa.

Seriam os conhecimentos produzidos no cotidiano escolar meramente ações práticas destituídas de um saber legítimo? Quem delimita a legitimidade do conhecimento? Estão as professoras e os/as alunos/as fadados/as a ser apenas *consumidores/as* (CERTEAU, 1996) de conhecimentos exteriores àquilo que produzem em suas práticas cotidianas? O que teriam as professoras a narrar sobre os conhecimentos produzidos no cotidiano escolar?

Em resposta a essas indagações, encontro, no dizer de Flávia Castilho, algumas pistas; dentre elas, sua reivindicação: um espaço que *possibilite falar da sua prática*. Reinvidicação que, no meu entender, contesta a ausência de um direito, ou, ao menos, aponta para possibilidades outras que tornem favorável aquilo que Benjamin (1996) compreende como a faculdade de *intercambiar experiências*, ou, nas palavras de Flávia, um espaço onde *você fala da sua prática e escuta a prática do seu amigo* e com isso estabelecem um *chão comum* - uma conversa aproximada – capaz de diluir preocupações que antes lhe eram tão individuais. Não seria a reivindicação de Flávia a de tantas outras professoras, as quais, em maior ou menor número, cotidianamente reclamam um *tempolugar* para narrar e ouvir experiências? Ou seria o seu dizer fruto de um pensamento/ação particular e isolado/a no universo de professoras/es?

São esses e outros interrogantes que busco, nesta ação investigativa, compreender, encontrando nas contribuições de Benjamin (1996, p.223), mais do que respostas, outras indagações, pistas que me instigam a compreender as narrativas docentes em sua dimensão singular, mas, sobretudo, em sua dimensão coletiva e polifônica. Acaso “não somos tocados

por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?”

Que *ecos de vozes* percebo ecoarem no dizer de Flávia? Talvez, os ecos de tantas vozes emudecidas e invisíveis à história e que reclamam o direito, por vezes negado, de serem ouvidas e compreendidas. Talvez a reverberação das vozes de gerações que nos precederam e de algum modo fazem *um apelo* à nossa geração para que não sejam esquecidas. Vozes polifônicas de sujeitos que vivem e fazem a história. Vozes das professoras alfabetizadoras que, nesta pesquisa, busco compreender em suas histórias de formação, em suas singularidades e pluralidades, em suas demandas e mobilizações por um *tempolugar* favorável ao *intercâmbio de experiências*, por terem narradas e visibilizadas as suas histórias. Quem sabe, por intuir ao compreender as vozes destas professoras, estarei também me compreendendo? Como afirma Santos (1995, p. 50), “*todo conhecimento é autoconhecimento.*”

Benjamin (1996), ao denunciar que muitas histórias *emudeceram* com a ascensão da modernidade, nos aponta algumas de suas barbáries:

- a aceleração provocada pelo capitalismo e sua obsessão pela difusão de informações;
- a pobreza com a qual as experiências passaram a ser comunicadas;
- o surgimento do romance e o afastamento da narrativa, porque, estando o primeiro essencialmente ligado ao livro e à difusão da imprensa, aparta-se das tradições orais e das experiências coletivas em virtude de uma experiência do” indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los" (BENJAMIN, 1996, p.201).

Todos esses elementos que Benjamin (1996) relaciona à “extinção da arte de narrar”, portanto, ao silenciamento das experiências, parecem contribuir para pensar a escola e os processos de silenciamento vividos na profissão docente... Não seria também “uma produção social o discurso do silenciamento das professoras?” (MORAIS, 2006, p.20).

O que neste momento posso afirmar é que o discurso produzido por Benjamin, na minha percepção, se afina às narrativas produzidas pelas professoras do GEPPAN com quem conversei. Narrativas que, mesmo tão singulares, refletem um discurso coletivo de denúncias, de imperativos, de desejos e de proximidade com o discurso de Benjamin.

Um exemplo disso é a narrativa oral produzida por Flávia, ao falar do GEPPAN, grupo de estudos e pesquisa a que pertence, trazendo para nós pistas para pensarmos o cotidiano da sua profissão. Marcada pela falta de tempo disponível para refletir sobre a sua prática pedagógica junto aos seus pares, a professora alfabetizadora diz viver o tensionamento e o

isolamento provocado pela carência de partilha de experiências coletivas no cotidiano escolar. Tensionamentos os quais, muitas vezes, são vividos e compreendidos como se fossem acontecimentos isolados e particulares de uma professora, de uma dada escola ou de uma rede ensino, mas que, ao serem compartilhados, expõem a dimensão coletiva vivida pela educação, especialmente a pública, em nosso país:

(...) eu conheci o GEPPAN e, para mim, sinceramente, qual é o diferencial? O GEPPAN era um grupo de estudos a que você vai lá falar da sua prática, vai pensar sobre isso, que é uma coisa que a gente não faz diariamente. Quando a gente tem, e o professor em geral tem, três ou quatro empregos. A gente está em vários lugares o tempo todo. Você não fica refletindo: *Caramba eu fiz isso, fiz aquilo. Eu poderia ter feito diferente. Por que eu fiz assim?* (...) Tem uma coisa que você acha: *isso é um problema meu, só meu. Eu tenho um problema na escola e as pessoas não me escutam!* Depois você vê que fulano também não era escutado. Não tem apoio; e isso acontece em vários lugares. Aí você vai compartilhando suas mazelas e vai compreendendo a complexidade que é atuar num espaço que é uma rede com 1.067 escolas muito distintas e o que é fazer parte disso. O que é estar no ensino público e o que são essas professoras maravilhosas que dão nó em pingo d'água (FLÁVIA CASTILHO, 27/03/2013).

Diante desses desafios da profissão docente, presentes na narrativa de Flávia, encontro em Kramer (1993, p. 53) uma importante provocação: “espremidos entre vários empregos, explorados nas suas condições de trabalho, tendo degradada a sua experiência, o que tem os professores a narrar?”

Provocada a pensar acerca desta questão, vislumbro um *horizonte de possibilidades* (BAKHTIN, 2000) nas conversas com as professoras do GEPPAN e a elas recorro, ao longo desta dissertação, para tentar responder ou ao menos problematizar essa e outras tantas questões.

Ouvir as professoras tem me permitido desconfiar da afirmação contundente de Benjamin (1996) de que “a arte de narrar” esteja “em vias de extinção”, como tantos outros pesquisadores/as acreditam, pois, ao assumirem literalmente o dizer de Benjamin (1996), nem

sempre se dão conta do contexto histórico e político no qual vivia o autor ao fazer essa afirmação - um contexto de pós-guerra onde “os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável” (p.198), visto o quão desmoralizantes eram as estratégias de guerra.

Por isso vejo a pertinência de não mais conceber no diálogo com Benjamin a narrativa como algo em extinção nos dias atuais. Prefiro pensar a arte de narrar como isto e aquilo, produzida como *experiência* (LAROSSA, 2005), mas também como informação, querida e também rechaçada, silenciada e compartilhada, a depender de quem a pratica.

Ao crer na extinção da narrativa, Benjamin (1996) nos fala de dois grupos arcaicos que se destacam em produzir devidamente a arte narrativa: “o camponês sedentário”, que, ao fixar-se em sua terra, cria raízes, aprofunda o seu conhecimento sobre as histórias e as tradições do lugar em que vive; e “o marinheiro comerciante” que, vindo de terras distantes, conhece diferentes lugares e culturas, vive múltiplas experiências e, por isso, retorna à sua terra tendo muitas histórias a narrar.

Embora as contribuições de Benjamin (1996) sejam importantes para pensarmos nas características do narrador enquanto sujeitos dotados de experiência, o autor, como sujeito de sua época e do seu contexto histórico, me fornecem pistas que me fazem perceber a sociedade machista da época, ao trazer nesses dois grupos de narradores figuras essencialmente masculinas. Então sou provocada a pensar: não teriam também as mulheres tecelãs *experiências* a narrar? Ou as mulheres cujos cuidados domésticos e da criação dos filhos e das filhas também não demandava certa experiência passada de geração a geração?

Se para preservar as histórias há que se narrar para salvá-la do esquecimento, vemos, no conto persa das *Mil e Uma Noites*¹², a personagem mítica de Xerazade, uma mulher que se fez heroína ao ver na narrativa a possibilidade de salvação. Conta a história, na versão de René Khawam (1991), que Xerazade, para enfrentar a ameaça de extermínio pelo rei Xeriar – o qual, traído por sua esposa, planeja matar todas as mulheres com quem se casa, ainda na noite de núpcias, a fim de não ser mais traído -, casa-se com ele. E é por meio da ajuda de sua irmã, Duniazade, que Xerazade consegue vencer a morte, quando, a cada noite, ela surge pedindo-lhe que conte mais uma história. Através desta tática, o rei mantém-se interessado na continuidade da narrativa, desistindo de ordenar a morte da esposa, Xerazade, a cada manhã,

¹² O conto das “Mil e uma Noites”, segundo Daisy Wajnberg (1997) é uma obra de natureza oral e escrita, compilada a partir do século X e adaptado pelos árabes entre os séculos XI-XVII. Daí a impossibilidade de atribuir a autoria do conto original a um autor específico, assim como determinar a data precisa de sua primeira publicação. Contudo, a história aqui narrada é baseada na versão de KHAWAM, René. *As mil e uma noites: damas insígnies e servidoras galantes*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

pois foi seduzido por suas histórias. Assim, ao fazer uma apreciação deste conto, Kramer (1999) aproxima a história de Xerazade a de tantas professoras que encontram, na narrativa, forças para vencer o fracasso escolar, concluindo que:

O rei simboliza nesse contexto o fracasso da escola; Duniazade representa as crianças que dão à professora-Xerazade a chance de manter-se viva: o trunfo de Xerazade e a razão de seu triunfo é a narrativa, possibilidade de contar e de fazer história e não simplesmente esperar a morte. Ser professora-Xerazade significa superar a ameaça do fracasso e se tornar narradora. Dizer que a professora é Xerazade é dizer que a prática de sala de aula é uma prática de narrativa. (KRAMER, 1999, p.130).

Assim, tal qual a figura da Xerazade, também nós professoras, em nossas trajetórias profissionais, temos histórias para narrar/compartilhar. Histórias que se assemelham a de Xerazade, porque são marcadas por lutas e enfrentamentos contra o fracasso escolar. Histórias que, sendo inventadas e reinventadas a cada dia, mostram o inconformismo das professoras com o anúncio do derradeiro final: a repetência, a evasão, o analfabetismo.

As histórias docentes revelam não estarem às professoras de todo reféns de certa crise educacional. Algumas das histórias vividas e narradas por professoras nos encontros do GEPPAN mostram que uma boa professora luta pelo direito de seus alunos/as de terem uma educação de qualidade. As histórias docentes experienciadas e compartilhadas no GEPPAN despertam, em muitas de nós, o interesse e a curiosidade por vivermos outras formas de *ensinaraprender*. São histórias como as contadas ao rei Xeriar, as quais, ao serem narradas, mobilizaram energias de vida, de renovação, de transformação.

Desta forma, reconheço, por meio de Connelly e Clandinin (1995, p.11), que “nós - os seres humanos - somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatáveis.” Reconheço também que na docência narramos, com grande ou pequena intensidade, histórias de fracassos, de solidão, de medo ou frustrações. Mas, é igualmente no cotidiano escolar que somos alimentadas por histórias de sucesso, solidariedade e emancipação. Se “o triunfo de Xerazade e a razão de seu triunfo é a narrativa” (KRAMER,1999, p.130), seria esse também o *triunfo* das professoras do GEPPAN que lutam diariamente contra o suposto império do fracasso escolar?

Talvez, tenha sido essa a aposta feita por algumas professoras alfabetizadoras, que compreendo como Xerazades, mas que atendem pelos nomes: Ana Paula Venâncio, Renata Alves, Flávia Castilho, Dina Pinho, Kátia Ferreira, Denise Tardan e Elaine Matias, sujeitos nesta pesquisa. Essas professoras se desafiam a serem protagonistas e autoras das histórias vividas, produzidas e narradas. Suas histórias de formação têm diferentes *origens*, mas

também pontos de encontro que as entrelaçam. O desafio e ao mesmo tempo a minha recusa em narrar a formação do GEPPAN está em tentar não cair na armadilha de defini-la enquanto gênese, posto que a defendo como *origem*, enquanto uma possibilidade de *desvio* de um *curso normal* que o distingue *segundo um padrão* (BENJAMIN, 1987, p.264) quando pensamos a formação continuada docente.

Nesse sentido, intenciono contar a história de um grupo de professoras alfabetizadoras as quais encontram, no curso de pós-graduação *lato sensu* da Universidade Federal Fluminense (UFF), o seu “chão comum”: o interesse pela *alfabetização das crianças das classes populares*¹³ nas escolas onde atuam/vam e o incômodo com aquelas crianças que, por algum motivo, não se alfabetizam.

Desse encontro, o desejo manifestado com o término do curso de pós-graduação, de continuar, de tentar “salvar” as histórias de meninas e meninos que, historicamente, vêm sendo marcados pelo suposto fracasso escolar. Neste sentido, narrar e *intercambiar experiências* se inscreve como possibilidade *por meio da qual o docente pode crescer no sentido de se tornar melhor professor(a), no exercício da docência* (SAMPAIO; SILVA; HELAL, 2011, p.118). Quem sabe, daí, o interesse e a mobilização de um grupo de professoras ao convidarem a Prof^a Carmen Sanches para coordenar um grupo de estudos e pesquisa (GEPPAN)?

A criação do grupo era para discutir essas crianças que, embora não tenham nenhum comprometimento, não conseguem aprender a ler e escrever. O que é que eu faço e que dá muito certo com tantas crianças e por que ainda têm algumas que a gente não consegue alfabetizar? (...) esse grupo foi constituído por professoras alfabetizadoras que queriam ter um espaço para falar e partilhar as suas práticas e estudar textos múltiplos e variados para tentar ir refletindo sobre suas práticas. Os textos iam ser a lente para a gente ver melhor a prática. (DINA PINHO, 28/03/2013).

Aquilo que eu buscava no GEPPAN era arrumar o meu pensamento ou me indignar mesmo. Isso que me parece: é! E tem alguém que fala

¹³ Nome do curso de especialização ofertado pelo Grupo de Pesquisa: Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares (Grupalfa) na Universidade Federal Fluminense (UFF) coordenado pela Prof^a Dr^a Regina Leite Garcia. Antes de formarem o GEPPAN, boa parte das professoras participaram deste curso.

disso que nem eu falo. Seja com indignação ou com satisfação porque aquilo foi legal ou não. (KÁTIA FERREIRA, 19/04/2013).

A ideia de criação do grupo de pesquisa surgiu na aula da Carmen, porque ela traz as questões de alfabetização bem fortes que vai tocando mesmo nas pessoas. Foi quando foi feita a proposta, mas foi feita a proposta da turma de continuidade de discussão e estudo. Foi quando surgiu o GEPPAN. A Carmen também vê ali um modo de ter uma continuidade também, de estar conversando e a gente continuar estudando trabalhando em uma perspectiva de estudo e pesquisa. (ANA PAULA VENÂNCIO, 26/03/2013).

Em suas narrativas, essas professoras me trazem uma importante pista sobre as expectativas e intencionalidade com a criação do GEPPAN. Professoras que, em seu dizer, nos revelam o desejo em narrar e compartilhar suas histórias, seus saberes, suas angústias.

Professoras, como Dina, que se fazem pesquisadoras de suas práticas à medida que, “inconformadas com o fracasso escolar, se põe a investigar o que acontece na sala de aula, qual a razão para que uns aprendam e outros não, se ela a todos ensina da mesma forma (pelo menos assim acreditava até então)” (GARCIA 2003, p.12).

O incômodo dessas professoras, embora cada uma fosse tocada de modo singular, não seria também o incômodo de tantas outras professoras as quais, no cotidiano escolar, não perderam a *sua capacidade de espanto e de indignação* (SANTOS, 2009)? Não seria esse um dos movimentos capazes de construir um projeto educativo emancipatório?

Neste sentido, vejo a importância da criação de *espaçostempos* outros que, tal como o GEPPAN, invistam na possibilidade dos sujeitos se narrarem, compartilharem seus *saberesfazer* docentes, discutirem sobre suas próprias práticas e, junto aos seus pares, construam novos conhecimentos, desestabilizando algumas “certezas” que nos habitam... Como nos narra a professora Ana Paula:

Quando a gente ainda estava fazendo a Pós-graduação da UFF, era um grupo legal! Essa turma era um grupo bacana porque tinha diretores de escola, muitas orientadoras pedagógicas, muitas professoras, então tinha um grupo que pensava a alfabetização de modos outros, muito diferenciados. Então oportunizou discussões nas aulas muito densas e

muito boas, de embates mesmo quentes porque tinham pessoas que eram diretores de escola e que tinham uma visão muito cartesiana, muito mecanicista, muito fechada de alfabetização, e que ali, naquele grupo, se sentiram bem balançadas e essas pessoas foram até o final do curso. Foi muito bom! (ANA PAULA VENÂNCIO, 26/03/2013).

Portanto, um lugar de encontro na diferença, de pensar e discutir, indagar-se no próprio ato de pensar. Ana Paula afirma que as pessoas sentiam-se *balançadas*. Talvez porque o movimento das discussões provocava o “deslocamento” do pensamento de um lugar antes fixo, convidando a pensar práticas que rompam com modos de alfabetização hegemônicos.

Talvez seja possível dizer que esse grupo de professoras alfabetizadoras está experienciando a construção de espaços outros, inicialmente no curso de pós e, então, no GEPPAN, os quais transbordam para fora dos espaços já instituídos, especialmente, se fizermos o contraponto com os cursos que investem na formação continuada de professoras desconsiderando suas experiências, sua trajetória profissional, seus dizeres.

O GEPPAN tem se desafiado, ao longo destes anos, a praticar relações que fujam ao instituído, tentando romper com modelos homogeneizantes de formação, na medida em que compreende as professoras como sujeitos dotados de *experiências*, muitas vezes, invisibilizadas por práticas autoritárias de formação a que são submetidas diariamente, seja em seu lugar de trabalho ou por certas políticas públicas de educação:

Dentro da escola você vive algo assim: você apaga fogo, você se desespera, você chora, você se solidariza com a colega que esta passando por questões com alunos, ou seja, por questões pessoais que acabam afetando o trabalho da escola. As próprias políticas que vem de modo vertical atrapalham o trabalho da professora, chateando o trabalho da professora. O GEPPAN é um lugar em que você encontra pessoas que pensam como você e outras que pensam coisas que você nunca pensou e isso vai te constituindo. (KÁTIA FERREIRA, 19/04/2013).

No dizer de Kátia, o GEPPAN tem possibilitado que as professoras construam um movimento de partilha de *experiências* (BENJAMIN, 1996). Trata-se de reconhecer este espaço como uma possibilidade de tornar a experiência vivida em uma formação constituinte,

à medida que a narrativa compartilhada pelas professoras não é assumida como uma experiência individual, mas ganha ressonância no coletivo. Talvez por isso comumente as narrativas apresentadas pelas professoras atravessem umas às outras e deem a ver uma similaridade, a meu ver, própria da profissão docente, nos acontecimentos marcados pela solidão, pelos desafios, mas, sobretudo, pelo interesse dessas professoras em mudar a realidade educacional das crianças com quem atuam.

As narrativas aqui apresentadas, ao revelar a importância dos coletivos docentes para algumas professoras, tornam-se legítimas, à medida que se constituem em *verdades* para quem narra. No entanto, isso não significa que o pertencimento ao grupo de pesquisa garanta poderem as situações compartilhadas, os estudos teóricos e práticos ser vividos como *acontecimentos* (LARROSA, 2005) para todos os sujeitos que dele participam. Daí o meu interesse em investigar as narrativas orais docentes e com elas pensar sobre uma das minhas questões de pesquisa: *em que medida as ações neste coletivo docente consegue ser vividas como experiências formativas e não apenas como informações pelos participantes do GEPPAN?*

As lições aprendidas ao defender os processos formativos na perspectiva da *origem* e não da *gênese* estão, primeiramente, no fato de considerar ser o trabalho com a concepção de história a partir da *gênese* insuficiente para dar conta de investigar as singularidades constitutivas dos movimentos formativos. A aposta feita em tentar compreender a formação do GEPPAN através da noção de *origem* me levou a compreender, por meio das narrativas orais docentes, o atravessamento que determinados lugares ou sujeitos têm em nossa trajetória profissional, sendo capaz de (inter)romper a sequência cronológica de uma dada história, por meio da intensidade com a qual esses eventos acontecem e *nos acontecem* (LARROSA, 2005).

2.2 Sentidos de pertencer a um grupo de pesquisa...

Transmite-se oralmente uma frase de Schuler. Todo conhecimento, disse ele, deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão.

Walter Benjamin

No dizer de Benjamin (1987), na busca pelo conhecimento, o que importa não é acúmulo “de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles.” Assim, me pergunto: O que teria esse coletivo de professoras participantes do GEPPAN a narrar sobre a experiência de pertencer a um grupo de pesquisa? Que relações são construídas no grupo? Seria essa a possibilidade de distinguir-se de processos formativos *fabricados segundo um padrão*? Que interesses são revelados e omitidos neste pertencimento?

E Flávia Castilho nos ajuda a pensar:

Aí eu conheci o GEPPAN, e aí eu acho que foi uma das melhores coisas que a Carmen fez para minha vida: me obrigar a frequentar o GEPPAN; porque a gente não pode escolher sem conhecimento. Hoje o GEPPAN é uma escolha. Hoje eu não tenho a menor obrigação de estar nesse grupo, mas eu tive uma identificação tão grande com essas pessoas que elas são minhas para a vida. (FLÁVIA CASTILHO, 27/03/2013).

Flávia afirma ter seu ingresso ao GEPPAN se dado por meio de sua aprovação no Mestrado em Educação na UNIRIO, no ano de 2010. Ela diz, ao ter como orientadora a professora Carmen Sanches, o convite/intimação lhe proporcionou conhecer o GEPPAN para posteriormente fazer a escolha por permanecer ou não no grupo. Sua participação no

GEPPAN, já narrada em outros fragmentos ao longo desta dissertação, se deu, dentre outras razões, pela identificação que teve com seus pares.

Acredito que essa identificação com as pessoas as quais Flávia, hoje, compreende como *amigas para a vida* não se constrói à toa. Talvez uma das possibilidades pelas quais construímos uma relação afetiva de amizade se estabelece pela confiança e pelo vínculo construído com o outro, ao compartilharmos nossas histórias de vida e profissional, ao expormos quem somos, o que sentimos e, por vezes, pelos interesses em comum. A narrativa de Flávia me permite inferir sobre as relações que atravessam o cotidiano escolar, muitas vezes marcado pelo isolamento, pela ausência de espaços coletivos para a reflexão dentro da escola. Esta situação não implicaria também na individualização dos sujeitos e de suas práticas? Não produziria também a inviabilidade da construção efetiva de projetos educativos coletivos? Não deveria ser o compromisso das políticas públicas de educação, no que tange à formação docente, criar condições para que professores, enquanto “sujeitos produtores da história e da cultura” (KRAMER, 1999), tivessem garantido *tempolugar* para compartilhar coletivamente suas experiências?

Ana Paula, por sua vez, em sua narrativa, como vemos abaixo, defende que a consolidação de um grupo depende da construção de uma relação de confiança, a qual permita aos sujeitos exporem-se, desnudarem aquilo que lhes é caro, *correndo o risco de ser(em) questionada(as)*. Todavia, tal exposição também se torna uma possibilidade de *criar liga*, de estabelecer vínculos entre as pessoas:

O GEPPAN é um grupo grande, um grupo maior, que já está mais constituído e a gente também já construiu ali essa coisa do vínculo; (...) Talvez eu esconda muitas coisas, mas para expor coisas muito íntimas é preciso que se tenha um laço de confiança para confiar num grupo grande. Eu confio na Jacqueline e não vejo a Jacqueline só como minha amiga, ela é uma pessoa em quem eu confio, então, a minha sala de aula está de portas abertas para ela... Mas poderia não ser, como tem professores aqui que podem dizer: *Ah não, eu não quero a Jacqueline na minha sala porque faz muita pergunta e não sei o que ela vai fazer*, como tem gente no grupo que fala isso. Então é a confiança de estar no grupo; se fosse outro grupo eu não estaria expondo tantas coisas que faço na sala de aula correndo o risco de ser questionada e ter desnudado algo que eu acho que é lindo, que foi o

máximo e não tomar aquilo como: *Pôxa, vim para cá para falar e aí...* Eu não percebo desse modo. Acho que é importante, mas e o outro, como se sente? Para mim, o vínculo de confiança que existe nesses grupos é talvez – eu boto no campo do “talvez” porque é tudo muito complexo – talvez seja algo que também cria liga para as pessoas pertencerem a um grupo, entre outros sentimentos, entre gostar de estar ali naquele momento, mil outras coisas; mas, principalmente confiar. (ANA PAULA VENÂNCIO, 26/03/2013).

Em relação ao sujeito mergulhado nessa relação narrada por Ana Paula, Larrosa (2002) define-o como “sujeito da experiência”, o sujeito aberto à exposição, o qual se permite ser “ex-posto”, de modo que:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (LARROSA, 2002, p.24).

Ana Paula relembra uma situação ocorrida em um dos encontros do GEPPAN, quando uma das integrantes, após compartilhar com o grupo uma prática vivida com sua turma de Educação Infantil, viu seu trabalho *desnudado* e vulnerável aos questionamentos e às críticas feitas pelo grupo.

Essa professora, Laís, não sai e volta ao grupo porque simplesmente gosta, ela está construindo também essa coisa da confiança; “apanhou” lá no dia em que apresentou sua prática, mas está aprendendo, está reelaborando e percebendo que está para além daquilo e é muito mais amplo, muito mais profundo do que simplesmente criar um debate e eu criticar isso ou aquilo, não é bem por aí, mas a confiança no grupo é fundamental. (ANA PAULA VENÂNCIO, 26/03/2013).

Laís, ao partilhar com o grupo uma prática de projetos que vivera com sua turma de Educação Infantil, também revelou a fragilidade e a contradição de seu trabalho. Diante disso, o grupo foi se manifestando, questionando e fazendo suas ponderações para melhor

compreender os limites e as armadilhas em que caímos cotidianamente, quando não articulamos o que defendemos como opção teórico-metodológica-política e as nossas ações.

Ao ser indagada por meio das perguntas “Quem delimita o tema de um projeto? Quem decide o que dele fazer? Há a possibilidade de desvios do que foi planejado? Quem decide o início e o término do projeto?”, Laís pareceu mais ocupar o lugar da defesa de si que o lugar de quem se permite desnudar-se. Tais questionamentos, refletidos por meio da narrativa apresentada por Laís, denunciava o modo pelo qual fomos ensinadas a trabalhar com projetos: a partir da perspectiva da professora, do seu olhar unilateral, invisibilizando as “pistas quentes” (ZACCUR, 2011), o interesse manifestado cotidianamente pelas crianças sobre determinados assuntos ou acontecimentos, dimensões muito importantes para um trabalho com projetos que vê a criança como sujeito de conhecimento (CASTILHO, 2012; SAMPAIO, 2008; SANTOS, 2004).

Esse acontecimento tensionado e vivenciado no GEPPAN provocou em Laís certo incômodo, pois acabara de ver desnudada as suas contradições ou os limites de suas ações, as quais antes lhe pareciam tão bem “vestidas”. Mas, não seriam as suas contradições também as nossas? O que nos faz olhar para uma prática e percebê-la com tanta estranheza? Penso que, enquanto coletivo docente, temos nos desafiado a exercer aquilo que Bakhtin (2000) concebe como *excedente de visão* - aquilo que não enxergo do lugar onde ocupo, só me é revelado pelo outro do lugar que ele ocupa. Contudo, nem sempre me convenço de que aquilo que aponto ser um equívoco do outro, também habita ainda em mim.

Ao olharmos com mais atenção para a linguagem metafórica usada por Ana Paula ao definir que Laís *apanhou* diante do que foi apresentado no grupo, talvez possamos compreender como a ação pelo qual nos vemos desestabilizadas em nossas certezas tem, muitas vezes, raízes fincadas sob um solo supostamente harmonioso, ou pretendido assim.

O desapontamento com o ocorrido no grupo fez com que Laís se afastasse por um tempo dos encontros do GEPPAN. Talvez, um tempo necessário para maturar, compreender ou cicatrizar aquilo que lhe *ameaçou, afetou e aconteceu*. Ouso dizer ter sido esse um entre tantos outros acontecimentos que puderam ser vividos pelo grupo de professoras do GEPPAN enquanto *experiência* e que, ainda hoje, *conserva suas forças* (BENJAMIN, 1996), a cada vez que alguém é convidada a narrar a respeito das situações vividas no grupo.

Trago este fragmento de história para que, de alguma forma, possamos pensar sobre o apontado por Ana Paula, ao afirmar que pertencer a um coletivo docente demanda confiança para expor-se, apesar das possíveis críticas. Trata-se de viver os acontecimentos como uma

experiência. Em consonância com esse pensamento, encontro em Larrosa (2002) um modo bastante poético de dizer:

É incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe. (LARROSA, 2002, p.24).

Laís voltou a frequentar os encontros do GEPPAN. Apesar disso, ainda não consegui conversar com ela a respeito do seu retorno e o que a faz continuar a pertencer a esse grupo. Penso que, para algumas professoras, tal como é para Renata Alves, pertencer a um coletivo docente possibilita – apesar de não haver garantia– o fortalecimento das pessoas em suas práticas e concepções, que saibam sustentar e defender teórica e epistemologicamente suas ações, como ela mesma afirma:

Eu fico pensando assim: eu pertencço ao grupo porque eu acho que é extremamente importante para mim... Estar sempre me fortalecendo; sempre em contato com outras ideias de outras pessoas, isso vai me constituindo, eu vou trocando, vou aprendendo e vou ensinando nesses grupos e vou transformando coisas dentro de mim a partir dessas vivências e permanências. Esses grupos são importantes para mim porque me fortalecem, e hoje eu falo mais... Eu vi que eu fazia coisas, mas eu não sabia porquê fazia. Hoje eu consigo defender por que eu faço certas coisas e o porquê de não fazer outras. (RENATA ALVES, 26/03/2013).

Compreendo, através do dizer de Renata, que a participação em coletivos docentes, ao possibilitar a interlocução entre as pessoas, contribui para a potencialização dos sujeitos, na medida em que narrar pode também significar *aprenderensinar* com o outro. Trata-se de abrir-se à dialogicidade, à reflexão e a novas compreensões em um movimento que se faz coletivo.

Para Benjamin (1996, p.10), “a experiência transmitida pelo relato comum ao narrador e ao ouvinte” possibilita a construção de uma “comunidade de vida e de discurso”. Assim, seriam os coletivos docentes *tempolugar* propício não só à ampliação e partilha de

experiências, mas também à construção de discursos para determinado grupo? Que discursos coletivos são tecidos no GEPPAN?

O dizer de Renata revela que a sua participação em coletivos docentes lhe potencializou a *falar mais* e defender seus *saberes-fazeres* praticados em sala de aula. Tomando por empréstimo as palavras de Benjamin (1996), talvez possamos compreender que junto aos nossos pares construímos discursos capazes de defender aquilo em que acreditamos e assumimos no cotidiano escolar, enquanto práticas e concepções emancipadoras em educação.

Quem sabe possamos compreender a importância de tecermos, na escola, discursos coletivos em vez de um dizer de sujeitos isolados no mundo? Quiçá reconhecemos a formação a partir de sua dimensão coletiva, como retrata a poesia de João Cabral de Melo Neto (1994):

Um galo sozinho não tece a manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro: de um outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzam
 os fios de sol de seus gritos de galo
 para que a manhã, desde uma tela tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos...
 (MELO NETO, 1994).

A indagação /constatação/ provocação de Dina reforça as palavras do poeta e nos convida a pensar:

A gente acredita na aprendizagem com o outro, na discussão com outro e nos encontros e na hora de eu fazer e pensar a minha prática eu vou fazer de forma solitária. Por quê? (DINA PINHO, 28/03/2013).

A defesa de Dina por um trabalho que se faça coletivo é um indício que me faz desconstruir a imagem por vezes congelada da docência e discursos *simplificadores* (MORIN, 2005) que denunciam a inexistência de trabalhos coletivos na escola, por conta da ausência de vontade das/os professoras/es¹⁴. Ao contrário deste discurso, Dina me provoca a

¹⁴ Penso que, para além deste discurso, estão os interesses das esferas governamentais, que por vezes atuam para a destruição de projetos coletivos na escola, na medida em que implementam projetos e *formas de avaliação*

compreender, em nossa conversa, que sua trajetória profissional sempre esteve atravessada pelo encontro com o outro, como um modo compartilhado de viver a formação no exercício da docência. Seja pela busca por novos conhecimentos, seja pela insatisfação com alguma política pública que chega ao cotidiano escolar de modo autoritário, sem a devida discussão dos seus *praticantes* (CERTEAU, 1996). Daí que sua postura enquanto sujeito implicado com a história não tem se resumido a constatar os problemas emergentes na escola, mas o de viver o desafio de não *adaptar-se* a eles, mas buscar forças no coletivo docente para mudar e *intervir na realidade* (FREIRE, 1996).

Forças que também se revelam, no dizer de Denise, ao narrar se dar no coletivo docente o fortalecimento do seu trabalho, ou, ainda, ser no coletivo que encontra seus pares – seus companheiros de *luta* cotidiana por uma alfabetização outra, a qual se distancie de modos mecanicistas de ensinar a ler e a escrever:

O GEPPAN para mim é a continuação da pós-graduação. Pelo menos no meu movimento de estudo. Quando eu te falei que ir para lá, para mim, era estar com os meus, era ver que eu não estava sozinha nesta luta. Então esse é o meu motivo forte para estar no grupo. Se eu saio do grupo e me distancio de tudo isso, como já aconteceu, por exemplo, da gente ficar 4 meses sem se encontrar... esse período que a gente ficou de dezembro até agora (março), eu dei aula no CAP/UERJ por causa da greve. Eu trabalhei dezembro, janeiro, fevereiro e não foi legal porque eu estava sozinha. Primeiro porque tem toda a dinâmica de ser janeiro, mas eu estava sozinha, eu estava sem chão, sem estímulo, sem ânimo. (...) a força maior de estar em um grupo é essa que estando aqui é um vínculo que eu tenho com as pessoas que pensam igual a mim. E isso é **tudo** para uma professora que quer ser pesquisadora. Eu acho que sozinha não dá. Não digo que seja impossível porque eu acho que deve ter até alguém que faz, eu não sei, mas para mim é. Se eu ficar sozinha eu não vou ser uma péssima professora, porque a gente tem nosso compromisso e nosso ideal, mas que vai enfraquecer muito o meu trabalho vai... (DENISE TARDAN, 06/04/2013).

O dizer de Denise me provoca a pensar: seria o coletivo docente responsável pelo movimento que faz com que as/os professoras/es se percebam e se assumam como professoras/es pesquisadoras/es de suas práticas? (FREIRE, 1996). Em que medida os encontros promovidos em coletivos docentes, como o GEPPAN, fortalecem as práticas produzidas, cotidianamente, nas salas de aula? Teria as professoras alfabetizadoras do GEPPAN práticas diferenciadas de outras professoras que não participam de coletivos docentes?

Os fragmentos de narrativas apresentados ao longo deste texto trazem pistas importantes sobre o que significa, para algumas professoras alfabetizadoras participantes do GEPPAN, pertencer a um coletivo docente enquanto *tempolugar* de formação continuada e compartilhada. Neste sentido, o GEPPAN foi descrito como um lugar onde se cria vínculos afetivos e de confiança, de fortalecimento de práticas, de *ensinoaprendizagem* com o outro, de apropriação de teorias subjacentes às práticas cotidianas de alfabetização, de tensionamentos, de exposição, de incompreensões, de afastamento, mas, sobretudo, de pensar e discutir a prática coletivamente, de encontro entre os pares... São muitas as adjetivações possíveis através de uma leitura interessada sobre o que foi dito... Contudo, ao perscrutar essas narrativas, tenho me mobilizado cada vez mais a questão: as situações vividas neste grupo de formação continuada contribuem para a construção de práticas alfabetizadoras centradas na “palavramundo” (FREIRE, 1992)? Como contribuem? Que situações têm as professoras a narrar e compartilhar com o coletivo docente sobre o seu *saberfazer* docente em busca de coerência com as concepções teóricas-epistemológicas defendidas pelo grupo?

2.3 Em essência, sou parte do próprio tema estudado

Com o intuito de responder às indagações feitas anteriormente, o meu primeiro ímpeto é buscar, nas conversas tecidas com os sujeitos desta pesquisa, pistas que me ajudem a compreender, nas narrativas orais docentes, se as situações vividas, narradas e, portanto, compartilhadas no GEPPAN interferem nas ações pedagógicas realizadas cotidianamente na sala de aula com as crianças.

Refletindo melhor a este respeito, encontrei em Ferrazo (2002) um ponto de partida... Ao afirmar o autor que, “em essência, somos parte do próprio tema estudado. Com tudo o que

ele tem de bom e de ruim” (p.103), uma ideia surgiu! Ao trazer a fala das professoras, por que não também a minha? Sendo eu professora pesquisadora no GEPPAN, o que eu teria a narrar? Que experiências compartilho e aprendo com esse coletivo docente?

Considero, desta forma, ser pertinente e coerente, neste momento da pesquisa, também narrar-me, inscrever-me neste texto não apenas com o cuidado que ser pesquisadora me impele, mas me permitir a exposição, a também me ver desnudada quanto às minhas experiências (e também incoerências) e, de algum modo, ter neste movimento de rememoração e escrita mais um momento de reflexão e problematização do vivido por mim como *experiência*. Ademais, no dizer de Freire (1999) tenho encontrado encorajamento e, de certo modo, justificativa para me aventurar, à medida que:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua preferência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. (FREIRE, 1996, p.153)

Deste modo, procuro assumir o lugar de enunciativa de uma experiência que ainda hoje me provoca, porque indago e me indago através deste acontecimento; aliás, por meio da partilha do mesmo pude ampliar minha maneira de compreender/ver/refletir sobre o vivido.

Face ao exposto, no encontro do GEPPAN do dia 01 de setembro de 2012, provocada por Jacqueline Moraes, a quem eu já havia, em outro contexto, narrado a experiência que vivi no cotidiano escolar, compartilhei com o grupo de pesquisa o que naquele momento da minha vida profissional (e pessoal) me atravessava...

Narrava no encontro do GEPPAN sobre uma das experiências mais desafiadoras no exercício da minha docência. Trabalhava em um Centro Integrado de Educação Profissional (CIEP) municipalizado em São Gonçalo, o qual atendia a crianças e adolescentes das classes populares e vivia a angústia e a preocupação de ter muitos/as alunos/as faltosos/as dentro de uma comunidade violenta e dominada pelo tráfico de drogas.

Diariamente, fazia a “chamada” com o auxílio do Diário de Classe. Através deste ato cotidiano, talvez um dos mais antigos hábitos institucionalizados pela escola, comecei a descobrir muitas coisas a respeito dos meus alunos e alunas. Não o exercia como um rito, não me importava a contabilização das faltas como forma possível de punir os/as alunos/as, no entanto, a responsabilidade que temos com o conselho tutelar e com a burocracia dos boletins gerados a fim de legitimar a concessão ou não de benefícios em virtude de Programas de

Distribuição de Renda, tais como da Bolsa Família, foi me permitindo olhar com mais atenção para a frequência dos alunos/as no interior da escola. Acredito que muitas “pistas e sinais” (GINZBURG, 1989) me foram dados a fim de conhecer um pouco da realidade dos estudantes, tendo como ponto de partida, conforme sublinhei, o diário de classe, sem que isso fosse estrategicamente pensado. Mas, fui observando que, ao fazer cotidianamente as chamadas, surgiam quase de forma inaudível pequenas narrativas a respeito daquele/a aluno/a que havia faltado e isso se tornou uma questão frequente, me fazendo ter uma *escuta sensível* (BARBIER, 1992) ao que me revelavam as crianças.

Aquelas falas, muitas vezes explicativas e outras denunciatórias sobre os alunos faltosos me mostraram a necessidade de ouvir as narrativas das crianças: *ele faltou porque estava na lan house. Eu vi soltando cafifa na laje. Estava jogando futebol na Cerâmica* (lugar próximo à escola), *Estava matando aula na rua. Ou, ainda, Foi passar o fim de semana na casa de um parente e ainda não voltou.* Aquelas explicações, as quais a princípio poderiam ser produto de histórias inventadas, iam sendo confirmadas na medida em que os/as alunos/as retornavam à escola e lhes era perguntado o motivo da falta.

O que parecia uma contação de “causos” - a princípio visto por mim como uma coisa menor ou, como tantas vezes chamei, fofoca - foi ganhando o *status* de uma rica narrativa feita pelas crianças. Por isso, passei a utilizar essas falas para problematizar o motivo das faltas, as suas consequências e buscar junto à Orientação Educacional da escola saber o porquê da ausência das/os alunas/os desta turma. Mas, sobretudo, possibilitou ressuscitar em nós, alunos/as e professora, a importância de “intercambiar as experiências” (BENJAMIN, 1996) através da narrativa.

Foi quando, no mês de abril de 2012, recebi, na turma de 5º ano do Ensino Fundamental, Wilton, um aluno de 15 anos, com um histórico de repetência resultado da sua excessiva falta e um comportamento conturbado no âmbito familiar. Mas, no cotidiano da sala de aula, o menino desconstruía qualquer tipo de imagem negativa a seu respeito. Aluno participativo, interessado, “parceiro” (linguagem bastante usada pelas crianças para definir uma pessoa solidária e amiga), comunicativo, questionador e muito inteligente. Quem não gostaria de ter uma sala repleta de alunos como ele? Eu contava com ele! Wilton provava que é sempre necessário duvidar das imagens congeladas do outro, das descrições simplificadoras, exercitando um “olhar sobre o olhar que olha” (MORIN, 2005).

As aulas seguiam o seu fluxo quando, ao fim de maio, Wilton começou a faltar. Perguntando a turma pelo desaparecimento daquele colega, um dos meninos da turma respondeu que o amigo estava trabalhando no *lava-jato* de rua do seu irmão. Pedi que

dissessem a Wilton para retornar à escola a fim de conversarmos. No entanto, o pedido foi inútil. Wilton não retornava. Dividindo com o grupo as estratégias que poderíamos lançar mão para que Wilton retornasse às aulas, ouvi de uma das crianças:

- *Vamos dar dinheiro para ele. Assim Wilton não falta mais à escola.*

Outra criança ponderava:

- *Somos pobres, não podemos pagar!*

Este diálogo revela o que já sabemos há bastante tempo: muitos jovens e crianças evadem do "mundo da escola" para entrar no "mundo do trabalho". Não é raro contabilizarmos um número muito menor de alunos e conseqüentemente de turmas nos anos finais do Ensino Fundamental se compararmos com as turmas nos anos iniciais.

Desaprovando a alternativa dada pela aluna: *dar dinheiro ao Wilton* e desconcertada pela sua resposta, dei uma desculpa medíocre e nada complexa tentando convencê-los/as, e de certa forma convencer a mim mesma, de que a educação se constitui em um direito e ao mesmo tempo em um dever de todos/as. Fui mais longe. Disse não ser o ganho frequentando a escola financeiro, mas intelectual e que, futuramente, poderia usar esses conhecimentos para se profissionalizar, ganhar dinheiro e alcançar a ascensão social.

Sobre essa perspectiva e armadilha em meu discurso, me pus posteriormente a pensar e me indagar: Quando? Onde? Como? Para quem e em quais condições a educação tem se constituído como um direito de todos numa sociedade capitalista que se diz democrática, mas não garante a permanência dessas crianças na escola? No dizer de Patto (2000), as políticas educacionais negam as desigualdades sociais existentes e, com isso, instauram uma eliminação sutil: *práticas de exclusão brandas* que acontecem de forma gradual, contínua e quase imperceptível. Talvez tenha me sobrado ingenuidade enquanto professora e, de certa forma, faltado compromisso político e epistemológico para tratar deste assunto com eles/as de forma mais complexa.

Muitas contradições estiveram presentes em meu discurso com as crianças. O cotidiano me mostra e mostrava também a eles/as que não têm sido direito de todos/as usufruir da educação e do chão da escola, por inúmeros motivos. E mesmo aos que a ela frequentam, vivenciam-na com todas as desigualdades sociais, muitas vezes na condição de *excluídos no interior* (BOURDIEU, 1997), pois, ao mesmo tempo em que a escola inclui através do acesso (condição necessária para a democratização, mas não suficiente), também exclui à medida que não proporciona condições de apropriação de conhecimentos escolares nem de permanência em seu interior.

Viver o cotidiano da escola pública exige questionar e investigar as múltiplas tensões presentes na escola e também nos desafia a pensar práticas cotidianas em sala de aula que ampliem a visão de mundo, tanto minha quanto a de nossos/as alunos/as, assim como a desnaturalizar o que é visto como condição natural das classes populares.

Retomando às lembranças daquele dia na escola e o debate sobre o que poderíamos fazer para "trazer Wilton de volta a escola", uma notícia dada por um aluno surpreendeu a todos nós:

- *Wilton foi preso. Ele estava andando com os 'caras da boca'.*

Impactada pela notícia e sem saber como lidar com a informação e com a curiosidade da turma, falei superficialmente sobre o assunto, porque até então desconhecia o fato. Ao ir atrás de notícias, conversei com a Orientadora Educacional, a qual entrou em contato com a mãe do aluno e confirmou: Wilton havia sido pego em flagrante por porte de armas de fogo e tráfico de drogas e foi levado para uma instituição para menores infratores - Instituto Padre Severino, RJ¹⁵, onde haveria de cumprir medidas socioeducativas.

Movidas por muita curiosidade a respeito do colega, diariamente as crianças me perguntavam coisas sobre o Wilton. Assuntos sobre os quais eu não sabia responder naquele momento. Até que se ouviu uma voz em sala, pondo em jogo movimentos de solidariedade e companheirismo. Não estaríamos mais uma vez vivendo algo que Connelly e Clandinin (1995) nomeiam por "comunidade de atenção mútua"? Nela, é possível compartilhar problemas e desafios que muitas vezes sozinhos não se consegue enfrentar ou resolver.

- *E se escrevêssemos uma carta para Wilton?* - Alguém sugere para todo o grupo.

A ideia foi rapidamente aceita. E assim, com o desejo de *falarmos* com Wilton, tomamos naquela tarde a escrita como espaço de "dizer a nossa palavra". Tenho aprendido nos encontros do GEPPAN e me desafiado cotidianamente a experienciar "a aula como acontecimento elegendo o fluxo do movimento como inspiração" (GERALDI, 2004), como possibilidade de viver de outros modos o processo de *ensinoapendizagem*. Vivendo a escrita como experiência, fazíamos da leitura e da escrita "um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores e instrumento para travar relações permanentes com o mundo." (FREIRE, 1978, p 104).

Estávamos às vésperas do recesso de julho e me comprometi com as crianças em tentar levar ao Instituto Padre Severino as cartas escritas por eles/as, bem como a trazer

¹⁵ O Instituto Padre Severino é uma unidade de internação do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), órgão que *tem a responsabilidade de acolher, cuidar, acompanhar, atender e tratar o adolescente em conflito com a lei, bem como seus familiares, objetivando a sua reinserção na sociedade pela execução de medidas socioeducativas e o acompanhamento de egressos.*

notícias sobre Wilton. Partilhei essa experiência na Reunião Pedagógica a fim de que algumas colegas professoras que já haviam sido professoras do referido aluno se envolvessem junto comigo nesta proposta, mas elas não se identificaram.

Embora quisesse muito vê-lo, entregar as cartas e compreender o que se passava com esse aluno, me vi numa encruzilhada quase psicanalítica: a professora inconformada buscava respostas e se indignava com aquilo que estava posto na vida do aluno e, ao mesmo tempo, a pessoa que sou, limitada, que não queria se defrontar (pelo menos sozinha) com essa triste realidade.

No primeiro dia de retorno às aulas, assumi para a turma não haver conseguido levar as cartas a Wilton, mas que eu não havia desistido! Alguns me perguntaram se tinha novidades sobre ele, mas eu nada tinha para falar. Neste mesmo dia, passei como proposta de atividade para casa um breve relato sobre como foi o período de férias.

Para a nossa surpresa, ainda atravessados pelos acontecimentos e sem saber ainda muito bem como entregar as cartas, eis que, no final de um dia de aula, surge Wilton. Alegre, afirma que havia conseguido uma Liberdade Assistida (LA) e que, no dia seguinte, voltaria à escola. Esta foi a condição estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente para a concessão da medida socioeducativa para o aluno: frequentar a escola e prestar serviço comunitário.

Embora eu conheça pouco e seja iniciante nas leituras a respeito da Judicialização da Educação, este documento me provoca e me coloca uma inquietação no sentido de pensar e tentar compreender que maneira é essa de assistir um menor o qual, ao longo da sua vivência, tem sido desassistido pelo Estado, pela sociedade e pela família...

Retornando à escola, Wilton recebeu da turma um grande acolhimento, fruto do que buscamos construir cotidianamente em sala de aula. Para não intimidá-lo, no primeiro momento, fizemos uma roda de conversa para ler sobre a produção textual do dia anterior a respeito das férias. Após o breve relato de todos, encaminhamos a conversa de maneira que Wilton pudesse também falar de si, sobre o que vivera nos últimos dois meses.

Enquanto Wilton narrava os acontecimentos sob alguns aspectos que cuidadosamente eu ia questionando, a turma se mantinha quieta e sem intervenções. Nenhuma pergunta era posta e, naquele momento, isso começou a me soar com muita estranheza uma vez que esses mesmos estudantes viviam curiosos a respeito da vida do colega. A roda de conversa sempre foi uma prática comum nesta sala de aula, no entanto, parecia haver um diálogo apenas entre eu e Wilton. Chamava-os a todo tempo para conversar, mas permaneciam em silêncio. Isso me incomodou, não compreendia os motivos e por isso lançava algumas hipóteses a este

respeito: Será que as perguntas e respostas surgidas no versar das palavras tecidas por mim e Wilton supriam os questionamentos da turma? Ou será que de alguma forma esse acontecimento os afetou ou impactou de forma inesperada? Que elaborações a conversa permitia a turma fazer diante desta experiência desconhecida? Por que a dinâmica da conversa desta vez não deu certo? Por que majoritariamente sobressaiu a minha fala com Wilton se tornando um diálogo entre ele e mim enquanto deveria ser entre nós e ele?

Ao compartilhar esta experiência no GEPPAN, outras hipóteses foram levantadas pelo grupo, fazendo-me refletir para melhor compreender:

Carmen: Eu tenho uma hipótese! Sabe o que eu acho? As crianças sacam que, publicamente, algumas coisas desse mundo em que ele entrou não se falam. Não adianta você fazer roda! Nem ele vai falar, nem as crianças, embora não façam parte desse mundo do tráfico, da arma, algumas coisas desse mundo elas sabem que publicamente não vão falar!

Margarida: Não é nem que não queira; não pode!

Carmen: A minha hipótese é que quem vive esse mundo, quem vive essas regras sabe disso. Por isso que no público não vai perguntar. Não sei; hipótese minha. (...) Talvez em particular fale, se tiver muita confiança na pessoa... Mas em público? Não vai falar! Lembra-se da história que uma pessoa da UFF conta, mas eu não lembro quem foi? Lá no Conversas? Essa história é ótima! Ótima no sentido de que nos faz pensar... Um aluno que ela tinha... Uma bolsista lá do Grupalfa ia ao Conversas, ou uma pessoa que estava lá. Eu sei que contou essa história mais de uma vez. Trabalhava num CIEP, numa comunidade, numa favela que na época era muito violenta. Acho que ali pelo lado da Penha. Ela tinha um aluno que não aprendia, e ela não entendia por quê. Ele participava de tudo, ia à escola. Era alfabetização. E ela não entendia porque ele não aprendia, porque ele não lia, porque ele não fazia as atividades. Quando fazia as atividades não lia, ou se recusava a fazer... Só depois de muito tempo dela martelar muito a cabeça, já estava no final do ano... Eu acho que criou... (hipótese minha! E já

estou aumentando um ponto em relação a quem contou a história). Acho que criou um laço de afetividade aí que o garoto foi se abrir para ela: o garoto já sabia ler há muito tempo! Mas ele trabalhava de aviãozinho, e o tráfico só recrutava as crianças que não sabiam ler. Porque não podiam ler os bilhetes. Então ele não podia, ninguém podia dizer. Imagina?

Jacqueline: Era eu quem contava essa história. É verdade. Era isso.

Carmen: Isso! Isso me marcou muito! Ninguém podia saber que ele era leitor, senão ele ia poder ler os bilhetes que rolavam entre eles. Então, ele tinha de ser sempre considerado como não leitor. Eu estou dizendo esta história porque eu ouvi muito isso lá no Grupalfa. Essa história me marcou! O garoto tinha de continuar sendo visto como não leitor para continuar fazendo o que ele fazia, que era entregar os bilhetes, pois era assim que ele ganhava o dinheiro, levava para casa. Precisava do dinheiro. Ninguém podia saber que ele sabia ler e escrever.

Jacqueline: Ele era aluno de uma professora do CIEP onde eu fazia visita pedagógica de vez em quando.

Carmen: Por isso que eu não sei, entendeu? O que pode ser dito em público? Talvez, criando um laço...

(Transcrição do encontro do GEPPAN ocorrido em 01/09/2012).

Compartilhando esta experiência no GEPPAN, questões emergiram: que experiências compartilhamos na escola? Quais são invisibilizadas? Quais são silenciadas? Que situações vividas fora da escola atravessam o cotidiano da escola? Qual é o lugar da escola na vida dos estudantes? E qual o lugar da vida dos estudantes no cotidiano da escola?

A interlocução com o grupo me fez compreender que, sobre determinados assuntos, as crianças sabem que não podem ser falado na escola, seja para não revelar seus próprios

conhecimentos a respeito de algo, seja por um pacto de solidariedade ao colega, ou mesmo por aprender, na vivência familiar, a necessidade do silenciamento sobre estas questões.

Contudo, voltei para casa com muitos outros interrogantes: o silenciamento de acontecimentos como o vivido por Wilton não poderia colaborar para que experiências como as dele pudesse se desencadear ou ser silenciada na vida de outros/as alunos/as? Não seria também competência da escola lidar com essas questões que nos atravessam diariamente, especialmente para aqueles/as que trabalham nas escolas de periferia?

Penso, aliada a Freire (1999, p.75), que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra, tampouco, ser meu papel no mundo, especialmente enquanto professora, o de quem apenas constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.” Neste sentido, afirmo que algumas das experiências narradas, dialogadas, problematizadas e compartilhadas no GEPPAN têm me ajudado a desnaturalizar certas ações e concepções presentes na escola e em mim, bem como assumir o que diz Freire (1999): “constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.”

Assim, não seria o GEPPAN *tempolugar* de possibilidades, onde a reflexão coletiva sobre as experiências vividas no cotidiano escolar podem assumir um caráter formativo para quem se propõe a viver a formação docente de modo compartilhado? Em outras palavras, transformo o título desta dissertação em um questionamento às professoras alfabetizadoras do GEPPAN: *em que medida narrar a experiência pode implicar reescrever a prática?*

3 ENTRE CAMINHOS JÁ SABIDOS, ATALHOS

La experiencia tiene que ver con lo inesperado. Se presenta de improviso, sin obedecer a un plan o a un orden conocido das cosas.

Contreras Domingo e Perez de Lara

A epígrafe que escolhi para abertura deste capítulo me encanta, ao mesmo tempo em que me desafia a subverter a racionalidade técnica com a qual, hegemonicamente, ainda é pensada a pesquisa científica. Lembro-me da angustia que senti nos primeiros semestres do Mestrado, a cada vez que me cobravam uma questão de pesquisa a ser respondida, a fim de justificar o motivo pelo qual estava investindo no Mestrado. Não raras vezes ouvia discursos atribuindo o sucesso de uma pesquisa a uma metodologia adequada à análise do *objeto* e que um bom referencial teórico me daria segurança teórica e conceitual para defender a pesquisa.

Contudo, me indagava: como eleger *a priori* uma metodologia se a pesquisa ainda dava seus primeiros passos? Com quais autores dialogaria se a conversa ainda não havia sido tecida? Como eleger de antemão uma metodologia coerente com um modo de fazer pesquisa que compreende ser impossível “controlar o fluxo das ações” (MORIN, 2005)? Como escolher procedimentos metodológicos que garantissem certa rigorosidade à pesquisa, se acredito e me desafio a pensar a pesquisa por meio da *complexidade*? Como agir assim se assumo a imprevisibilidade dos acontecimentos, as contradições, a subjetividade, a ausência de neutralidade e o inacabamento como parte constitutiva desta produção? Por que deveria escolher um referencial teórico o qual me desse segurança, se o que tenho aprendido a perseguir são as teorias desestabilizadoras de minhas tão enraizadas certezas? Por que ainda é mal vista academicamente as pesquisas que abdicam de um caminho pré-determinado? Por que a busca incessante pelas certezas (transvestidas de respostas) ao invés das dúvidas enquanto legítima forma de aprender e se perceber inacabado? Ou, dito de outro modo: teria bons motivos para fazer pesquisa quem tem muitas certezas? (GARCIA, 2001).

Assim, considero que o percurso escolhido nesta pesquisa mais se apresenta como atalhos do que como caminhos. Atalhos não porque são vias mais curtas entre um caminho e outro para se chegar a algum ponto, mas porque surgem como possibilidades em uma

caminhada na qual, nem sempre, sabe-se de antemão como e aonde chegar. Neste caminhar, a imprevisibilidade dos acontecimentos e a ausência de roteiro provocam/provocaram dúvidas e incertezas, contudo, não quero invisibilizar os bons instrumentos orientadores de que lancei mão nesta caminhada: as pistas e “os conselhos” (BENJAMIN, 1996) dados por minha orientadora, pelo grupo de orientação coletiva¹⁶, pelas disciplinas cursadas durante o Mestrado, pelo coletivo docente de que faço parte e por outros espaços que nem sei definir quais são, mas que contribuem para formar meu modo de pensar e pelas questões de pesquisa... serviram-me como bússola, pois me (in)dicam direções enquanto caminho...

Não caminho a esmo, tampouco lanço-me a sobrevoo sobre caminho. Quero caminhar a pé, “sentir o mundo e não apenas olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe” (GARCIA; ALVES, 2001, p.04). Sigo o fluxo das ações. Sigo porque tenho compreendido que pesquisar sobre a *experiência* implica aceitar o inesperado, desvendar o desconhecido, tropeçar em obstáculos, recuar para posteriormente prosseguir.

Neste sentido, encontro em Ferrazo (2003) uma boa reflexão: “De modo geral as metodologias de análise a priori negam a possibilidade do “com”, do “fazer junto”. Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer.” (FERRAÇO, 2003, p.162).

Desta maneira, mesmo considerando que não pesquiso no cotidiano escolar onde atuam as professoras, as quais nesta dissertação são protagonistas, ao investigar narrativas orais docentes, aproximo *do* cotidiano escolar praticado por esses sujeitos. Isso implica, para mim, na possibilidade de *compartilhar* experiências, de estar em *companhia* daquela/e que narra e de *conversar* com os praticantes do cotidiano escolar. Pesquisar *com* requer interlocução com o outro, marca a intenção de diálogo, de aproximação entre sujeitos da pesquisa.

Este modo de investigar se contrapõe a pesquisas que objetivam uma investigação *sobre* o outro, implicando no controle e resultando “na lógica do sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um ‘sobre’ o outro, que ‘encobre’, que se coloca ‘por cima’ do outro sem entrar nele, sem o ‘habitar’” (FERRAÇO, 2003, p.162).

Assim, ao pesquisar os processos formativos experienciados pelo grupo de professoras alfabetizadoras do GEPPAN, sinto-me implicada em também investigar-me, pois os estudos com os cotidianos me ensinam que somos pesquisadoras e, ao mesmo tempo, o nosso próprio

¹⁶ Criado em 2009 pelas professoras Mairce Araújo e Jacqueline Moraes, os encontros de orientação coletiva acontecem semanalmente e se constituem como um *espaçotempo* de socialização, leitura, discussão e orientação dos textos produzidos pelos mestrando destas professoras. Neste movimento, cada um vai exercitando um excedente de visão (Bakhtin) e se tornando, neste espaço, co-orientador de cada dissertação.

tema de investigação, isto porque não há possibilidade de pesquisar *com* o cotidiano sem igualmente nos reconhecermos como objeto/sujeito de estudo. De tal modo que no lugar de perguntar às professoras: em que medida narrar a experiência pode implicar reescrever a prática?, também devo me perguntar: em que medida narrar a minha experiência me permite/permitiu reescrever a minha prática?

Considero que investigar as narrativas orais docentes, as quais revelam os *saberesfazeres* do cotidiano escolar, insere esta pesquisa nas concepções que sustentam a *pesquisa com/no cotidiano*, pois o que mais “interessa ao historiador (e acrescento: ao pesquisador) do cotidiano é o invisível” (CERTEAU, 1996, p.31), ou seja, compreender aquilo que não está dado. Histórias muitas vezes veladas, tantas outras esquecidas, no entanto, histórias que “conservam suas forças” (BENJAMIN, 1996) para serem narradas e compartilhadas, pois podem ser vividas como experiências formativas tanto para quem narra quanto para quem as ouve.

Deste modo, tomar as narrativas orais das experiências produzidas por professoras como foco de pesquisa implica em assumir tais experiências como possibilidade de construção de conhecimentos e de sentidos, ainda que estes conhecimentos sejam vistos com certa desconfiança por certos setores da academia.

Investigar histórias (auto)biográficas, histórias que narram experiências coletivas ou histórias sobre o cotidiano escolar foi compreendido por alguns campos de pesquisa como contação de “historinhas” sem importância, sem valor científico, como denuncia Ferraço (2003), já que sua legitimidade não pode ser aferida pela mera quantificação dos “resultados obtidos”.

Não à toa, porque acostumada a ouvir diferentes discursos que narram o cotidiano escolar e os “seus praticantes” (CERTEAU, 1996) sob um olhar de desqualificação dos conhecimentos ou desconhecimentos por eles produzidos, naturalizei por um bom tempo que as causas do fracasso escolar deviam-se à má formação docente e à sua atuação, especialmente nas escolas públicas. Todavia, a oportunidade que tive num dado momento de minha certificação profissional, vivida no curso de Pedagogia, em participar de coletivos docentes, tal como o GEPPAN, desmistificava a concepção ingênua e superficial acerca do magistério. As experiências narradas pelas professoras alfabetizadoras a cada encontro do GEPPAN revelavam “indícios de outra cultura escolar que não critica apenas os males da escola, mas, sobretudo, vislumbra outras possibilidades em concebê-la e praticá-la.” (LINHARES, 2008, p.12).

Neste sentido, escrever sobre a experiência vivida por esse grupo de professoras do GEPPAN permite uma “visão monadológica” sobre os movimentos formativos vivenciados por professoras que se desafiam, cotidianamente, a pesquisar sua própria prática. Investigar as *origens*, a formação e os acontecimentos vividos neste coletivo docente (GEPPAN) tem significado olhar para essa experiência singular e micro e compreendê-la enquanto uma imagem “abreviada do mundo” (BENJAMIN, 1984, p.70). O movimento instituinte de formação experienciado por esse coletivo docente representa, em menor escala, o conjunto de todos/as professoras/es que tentam subverter (e subvertem!), por meio de suas ações e práticas cotidianas, uma imagem que, congelada, reflete um magistério desinteressado, individualizado, pouco qualificado, portanto, sem conhecimentos experienciais legitimamente válidos.

Essa concepção não se dá a toa, como nos alerta Garcia e Alves (2001), pois “aprendemos com os setores dominantes, durante os últimos séculos, que o modo como se cria conhecimentos no cotidiano não tem importância ou está errado e, por isso mesmo, precisa ser superado” (GARCIA; ALVES, 2001, p. 03). Tal superação muitas vezes é fortemente condicionada aos conhecimentos produzidos por pesquisadores/as da academia **sobre** a escola. Por isso reafirmo a importância desta pesquisa, a qual, através da investigação das narrativas orais docentes, tenta compreender o que acontece, como acontece, o que mobiliza professoras da escola básica e as professoras da academia a “intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1996) e o que pode resultar ou vem resultando da tessitura desta relação.

No desafio de tornar as narrativas orais docentes ponto central desta pesquisa, tento e talvez nem sempre consiga, mas, sobretudo, desejo, tomar os relatos não como uma explicação ou repetição do dizer do outro, mas, principalmente, colocar-me em movimento de investigação e de tentativa de “compreender o compreender” (BATESON, 1998) de quem narra, dialogando com seus relatos. Para isso, é necessário um grande esforço para não cair na armadilha de “encaixar a fala do outro em nossos esquemas prévios de análise” (GARCIA; ALVES, 2001, p.06), mas reconhecer aquele que narra e sua narrativa como a de um sujeito legítimo, de “outro como legítimo outro” (MATURANA, 2001).

Quem sabe seja necessário compreender que optar pelas narrativas orais docentes implica também em um “gesto de interrupção”? Por isso tomo por conselho as palavras de Larrosa (2002). Para o autor, investigar a experiência:

(...) requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.(LARROSA, 2002, p.160).

Por outro lado, a urgência dos prazos a serem cumpridos no Mestrado, o tempo que passa e que exige de nós rapidez e respostas urgentes, põe o convite de Larrosa muitas vezes em suspenso e faz de suas palavras um desafio, nem sempre possível de ser vivido em sua inteireza.

Em diálogo com Larrosa, temos ainda as palavras de Connelly e Clandinin (2008), os quais afirmam que:

En la investigación narrativa es importante que el investigador escuche primero la historia del practicante, y es el practicante quien primero cuenta su historia. Pero esto no quiere decir que el investigador permanezca en silencio durante el proceso de la investigación. Quiere decir que al practicante, a quien durante mucho tiempo se le ha silenciado en la relación de investigación, se le está dando el tiempo y el espacio para que cuente su historia, y para que su historia también gane la autoridad y la validez que han tenido siempre los relatos de investigación. (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p.21).

Sendo a narrativa a possibilidade pela qual as professoras alfabetizadoras do GEPPAN podem falar de si e contar a sua história, assumo a *investigação narrativa* (CONNELLY; CLANDININ, 2008) como metodologia de pesquisa, pois esta se configura em um processo de “formaçãoinvestigação” à medida que a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga, oportunizando aos sujeitos e aos/as pesquisadores/as o movimento de narrar-se, rememorar e refletir sobre o vivido, assim como é, também, o método de investigação. Dito de outro modo, a narrativa é tanto a propriedade que compõe a experiência a ser investigada, assim como é o nome com o qual designamos a abordagem da investigação utilizada para estudo.

A opção pela investigação narrativa como procedimento metodológico nesta pesquisa nasce da necessidade de utilizar um dispositivo que permita ampliar a compreensão das narrativas orais docentes em uma perspectiva epistemológica, de formação e de autoformação. Isto porque a narrativa se inscreve como possibilidade de compreender as concepções que sustentam “o discurso pedagógico que compõe o agir e o pensar da professora em formação” (SOUZA, 2004, p.168).

Sobremaneira, quando professoras rememoram e narram suas experiências docentes, é possível refletir e ressignificar a própria história de formação. Por outro lado, quando narram

suas histórias de formação, é possível encontrar pistas sobre seus fazeres docentes. Como nos alerta Souza (2004), as narrativas de formação:

Contribuem para a superação da racionalidade técnica como princípio único e modelo de formação. Também porque a pesquisa narrativa de formação funciona como colaborativa na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação/formação de si. Por outro lado, o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro. (SOUZA, 2004, p.168).

Assim, é a investigação narrativa um processo de colaboração mútua na medida em que a partilha das experiências permite a teorização sobre as práticas tanto dos sujeitos pesquisados quanto do pesquisador, posto que nós “investigadores, nos convertimos em parte del processo” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p.23). Deste modo, percebo que a possibilidade de pertencer e, ao mesmo tempo, investigar um coletivo docente, como o GEPPAN, o qual busca ter na narrativa das experiências pedagógicas a sua centralidade, tem se configurado, para mim, também, como possibilidade de ampliar/refletir/compreender o meu próprio processo formativo.

Segundo Connelly e Clandinin (2008), ao se falar de investigação narrativa se está falando de uma narrativa empírica, motivo pelo qual esses dados empíricos (as narrativas) devem ser a centralidade do trabalho investigativo. Os autores defendem que nesta modalidade de investigação diversos procedimentos de recolhimento de dados são possíveis, entre eles: as notas de campo da experiência compartilhada, as anotações em diários, as transcrições de entrevistas (e, no caso deste trabalho investigativo, conversas!), as observações de outras pessoas, as ações de contar relatos, de escrever cartas, de produzir escritos autobiográficos, diversos documentos (como programas de classe e boletins) e materiais escritos, como normas ou regulamentos, através de imagens etc.

Nesse sentido, optei, como *corpus* da pesquisa, pelas narrativas orais das experiências vividas por algumas professoras alfabetizadoras que pertencem ao GEPPAN como uma possibilidade de que os sujeitos, ao se narrarem, possam também ressignificar a prática vivida refletindo sobre o seu próprio processo de formação. E faço das conversas tecidas com os sujeitos da pesquisa o procedimento metodológico. Assim, as narrativas produzidas pelas professoras são fruto de conversas tecidas por nós a respeito das trajetórias profissionais, dos processos formativos, das experiências cotidianas no exercício do magistério...

Conversas porque busco coerência teórica e epistemológica com as pesquisas *com o cotidiano*, as quais intencionam um modo de fazer pesquisa horizontal, dialógico e compartilhado entre os sujeitos da pesquisa e os pesquisadores. Não obstante, considero a conversa um procedimento metodológico afinado às concepções da investigação narrativa, pois, conforme Connelly e Clandinin: “en el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces pueden ser oídas.” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p.21-22).

Desta forma, considero a conversa um modo pelo qual as narrativas podem ser produzidas de modo mais partilhado, favorecendo a circularidade das vozes e o “intercâmbio de experiências” (BENJAMIN, 1996). Se, como defende Bruner (2001), “a narrativa é uma das primeiras e mais naturais formas pela qual organizamos nossa experiência e nosso conhecimento é em termos narrativos” (BRUNER, 2001 *apud* NOGUEIRA, 2006), não seria também a conversa um modo primário de ouvirmos e contarmos as nossas histórias e nossas experiências?

Assumo a conversa porque aceito o desafio de lidar com o imprevisível, por não me reter ao caminho já conhecido, mas buscar as incertezas de um atalho que se faz ao caminhar. Os imprevistos enfrentados na conversa foram muitos: desde a marcação e a desmarcação dos encontros, a falta de tempo devido aos compromissos dos sujeitos e, por vezes, o meu próprio desdobramento para estar nos lugares de encontro. Mas há que se registrar a beleza dos acontecimentos: a conversa permitiu-me ouvir e, junto com as professoras, me emocionar com a narrativa de suas histórias de vida e formação. Ou mesmo quando fui abordada por Denise revelando-me que foi a partir de nossa conversa que pôde rememorar e refletir sobre o vivido:

- Aline, quando você transcrever aquela nossa conversa você me envia?! Pois eu nunca havia refletido sobre aquilo que te falei e só agora pude me dar conta disso!

Outras vezes, a conversa me fez perceber que as professoras diminuíam o tom de voz para falar de coisas que lhes eram íntimas e caras, algo que parecia poder ser conversado somente com aquele/a em quem se deposita certa confiança. E neste momento me lembrei de Coutinho (1997): só há conversa quando há disposição e desejo de ambas as partes para falar e ouvir, para narrar e permitir-se ser lido. O fio que tece as conversas são a confiança, a partilha da fala, a disponibilidade em ouvir, o interesse mútuo em torno de um acontecimento ou um tema. Então a conversa acontece e, muitas vezes, nos abre possibilidades de perceber o que antes, sozinhos, não conseguíamos.

No início de cada conversa explicava a intenção da pesquisa, o motivo de escolha dos sujeitos, assim como realizava a negociação da gravação daquele encontro. Revelava às professoras o meu compromisso em transcrever a conversa e compartilhar¹⁷ com elas, para que tivessem o direito de avaliar o seu conteúdo e, dependendo de sua avaliação, a possibilidade de legitimar os seus próprios dizeres ou omiti-los – ação igualmente válida, uma vez que abre possibilidade de pensarmos e refletirmos melhor sobre o que falamos.

Tendo assumido a conversa com os sujeitos pesquisados - Ana Paula Venâncio, Denise Tardan, Dina Pinho, Elaine Matias, Flávia Castilho, Kátia Moreira e Renata Alves -, tomo as gravações em áudio e/ou vídeo de cada encontro/conversa e a transcrição dela resultante como principais fontes empíricas de investigação. Ao todo, foram 3 gravações em vídeo e 7 gravações em áudio, tendo produzido, parcialmente, 240 páginas de transcrição.

Também recorro às transcrições dos encontros do GEPPAN¹⁸, assim como os relatos escritos pelas professoras alfabetizadoras disponibilizados no blog do grupo (<http://www.geppan1.blogspot.com.br>), a fim de rememorar os acontecimentos evocados pelos sujeitos da pesquisa ou por mim, para melhor compreendê-los. Ademais, os encontros do grupo também se constituem em um rico material de pesquisa, pois nesses encontros a maior parte das professoras do GEPPAN encontram-se reunidas para o diálogo coletivo.

A fim de organizar a diversidade de material produzido pelo GEPPAN, busco, nesta investigação, elaborar um inventário de pesquisa que se configure não apenas na relação de um conjunto de documentos dele resultante, porém numa tentativa de mostrar a historicidade deste grupo revelado em suas ações. Da mesma forma, me ajuda a organizar a minha própria pesquisa, posto que a visualização dessas produções me permite compreender os movimentos gestados pelos participantes deste coletivo docente.

Em relação ao conteúdo desta dissertação, parece-me honesto dizer que, ao escrever a escrever procurei - mesmo podendo haver contradições neste meu dizer – não dicotomizar prática e teoria, ou seja, primeiro discutir teoricamente a temática em questão para somente depois abordar as questões práticas (empíricas). Tentei ser coerente com uma opção

¹⁷ Embora boa parte das conversas já esteja transcritas, devido à urgência do término da dissertação e do próprio movimento laborioso de transcrição, não dispus de tempo hábil para revisar e enviar as transcrições para as professoras, conforme prometido. Contudo, a dissertação foi enviada com um mês de antecedência para que todos/as participantes do GEPPAN, especialmente, os sujeitos da pesquisa pudessem validar ou não as suas próprias narrativas e a discussão sobre as mesmas.

¹⁸ Estas transcrições foram, majoritariamente, realizadas por Tiago Ribeiro, participante do GEPPAN, à época mestrando em educação pela UNIRIO, o qual tinha como foco as ações vividas neste coletivo docente no bojo do processo de documentação narrativa de experiências pedagógicas. Sua pesquisa foi defendida em 3 de fevereiro de 2014.

epistemológica que acredita na circularidade *prácticateoriaprática*, compreendendo que uma se encontra corporificada dentro da outra.

3.1 Por que a conversa como procedimento metodológico?

A gente queria poder conversar com alguém sobre aquilo que a gente faz na escola. A gente buscou por isso. E a pós-graduação estava acabando. Daí veio a ideia de a gente continuar. E assim surgiu a ideia do GEPPAN...

Kátia Moreira

Talvez mais certo fosse perguntar: por que não a conversa como procedimento metodológico? O desejo de conversar tão bem apontado por Kátia na epígrafe deste texto me revela uma pista importante sobre o desejo de um grupo de professoras: *conversar com alguém sobre aquilo que a gente faz na escola*. Vejo neste dizer um anúncio e uma denúncia sobre a necessidade de falar. Anúncio porque reivindica ao mesmo tempo em que revela um movimento de busca por um espaço onde seja possível falar de suas práticas na escola. E denúncia porque seu dizer marca um movimento de busca por espaços de conversações os quais não estão dados. Seria então preciso instituí-los?

Kátia não reclama uma conversa qualquer, ou aquelas tantas outras conversas que tomam, no dito popular, um sentido depreciativo, banal: *conversa fiada, jogar conversa fora, conversa mole, conversa que não leva a lugar algum...* Ela é enfática: quer conversar sobre o vivido na escola. Mas, ela não tem oportunidades de conversar a ponto de ter de buscar por isso? Acaso não se conversa na escola sobre o que nela se faz? Não são sobre a escola as discussões teóricas realizadas nos cursos acadêmicos que se dedicam a formar professoras/es? E os inúmeros projetos e cursos de formação continuada “oferecidos” aos professores/as visando ao aperfeiçoamento de suas práticas, não contemplam o desejo docente de conversar sobre o que se faz na escola?

Penso que o desejo manifesto de Kátia reflete o também denunciado por Larrosa (2011):

Necessitamos de uma linguagem para a conversa. Não para o debate ou para a discussão, ou para o diálogo, mas para a conversa. Não para participar legitimamente nessas enormes redes de comunicação e intercâmbio cuja linguagem

não pode ser a nossa, mas para ver até que ponto ainda somos capazes de falar-nos, de compartilhar o que pensamos ou o que nos faz pensar, de elaborar com outros o sentido ou o sem sentido do que nos acontece, de tratar de dizer o que ainda não sabemos dizer e de tratar de escutar o que ainda não compreendemos. Precisamos de uma língua para a conversa como um modo de resistir ao alheamento da linguagem produzido por essa língua neutra na qual se articulam os discursos científico-técnicos, por essa língua moralizante na qual se articulam os discursos críticos, e, sobretudo, por essa língua sem ninguém dentro e sem nada dentro que pretende não ser outra coisa além de um instrumento de comunicação. (LARROSA, 2005 *apud* SKLIAR, 2011, p.29).

Compreendo, no dizer de Larrosa, que a linguagem com a qual temos historicamente nos acostumado é fruto de certa “dificuldade ou impossibilidade de conversas em educação.” Na medida em que temos reproduzido linguagens alheias a nós, quantas vezes caímos na armadilha de falarmos, por exemplo, sobre um cotidiano escolar à luz de teorias que não nos representa?... *O fracasso escolar é culpa do aluno. Ele é assim, pois sua família é desestruturada. Este é o melhor método de alfabetização...* Discursos muitas vezes vazios, mas que, por tantas vezes repetidos, criam uma *aura de verdade*, como diria Morais (2001).

Compreender que precisamos de uma linguagem para a conversa e não para o debate ou para a discussão nos impele a pensar numa linguagem que busque a horizontalidade das vozes, nos permita dizer o nosso próprio dizer e não o que se espera ser dito (ou não dito!), requer a circularidade da palavra em vez do monopólio dela por alguns. Trata-se de apostar na conversa como uma possibilidade de produzir conhecimentos e desconhecimentos. Uma linguagem que nos permita dizer de nossas vivências e experiências cotidianas em detrimento de uma linguagem supostamente neutra e moldada pelos discursos científicos. Daí a crítica feita por Benjamin (1996): com o advento da modernidade, uma nova forma de comunicação emergiu: a informação, tornando rara a faculdade de intercambiar experiências, “pois a cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações” (p.203).

Nesse sentido, o dizer de Kátia parece-me dialogar com o dos autores citados, pois todos nos chamam a atenção à necessidade de conversar/narrar aquilo que *nos acontece* e, pois, construir sentidos para além de meras informações.

Não à toa, tenho assumido cada encontro com os sujeitos da pesquisa como *acontecimento*, buscando desta forma uma nova linguagem, a qual se desprenda de discursos engessados, técnicos e/ou teóricos, os quais pouco mostram o dizer das professoras. Assim, temos nos desafiado a conversar mais, a experienciar mais, apostando na possibilidade de que essa linguagem nos habite, nos afete, nos aproxime.

Ao eleger a conversa como procedimento metodológico, todavia, não ignoro o fato de que nem sempre esta se dá de modo harmonioso. Na conversa também pode haver tensões, “dissonâncias, desentendimentos, incompreensões, afonias, impossibilidades, perdas de argumentos, tempos desiguais, perguntas de um lado apenas, respostas que não chegam.” (SKLIAR, 2011, p.28). Contudo, por não esquivar-me da complexidade constitutiva desta relação, compreendo a conversa como uma linguagem potencialmente formativa, na medida em que o sujeito se abre para viver essa experiência narrativa.

Concordando com Flávia Castilho, professora participante do coletivo docente, quando diz que o GEPPAN *é um grupo de pessoas que está disponível à conversa. Algumas não tanto, a maior parte nem sabe que está disponível. Porque ela já tem essa prática de fazer perguntas*, penso não haver possibilidade de conversa quando os sujeitos nela envolvidos não a querem. Há que se ter abertura, disponibilidade, permitir-se ser lido pelo outro, indagado, assim como ler o outro, indagá-lo... Isso não significa dizer que a conversa assume, nesta dissertação, o *status* de procedimento metodológico eficaz, consciente, compreensivo, capaz de ser avaliado... Também não significa ser a conversa um procedimento metodológico apenas, porém uma opção política em virtude da assunção da horizontalidade como constitutiva da ação investigativa realizada.

Sendo assim, este trabalho trata de compreender a conversa tal como Skliar (2011, p.29): “conversar, talvez, sobre o que fazemos, sobre o que nos passa naquilo que fazemos, sobre essas ‘terceiras outras coisas’ das quais se constitui e configura o ato de educar”.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NUMA PERSPECTIVA INSTITUINTE: A EXPERIÊNCIA DO (TRANS)FORMAR-SE NA PARTILHA COM O OUTRO

A opção por escrever um capítulo que põe em debate a formação continuada de professores/as a partir do conceito de *movimentos instituintes* (LINHARES, 2011), buscando fazer um contraponto com os chamados *modelos hegemônicos de formação*, nasce da provocação feita por minha banca durante a qualificação: *a que concepções você e o GEPPAN opõem-se? Por quê? O que defendem? Com que argumentos? O que as mobiliza? Há outros coletivos docentes que também perseguem e lutam contra modelos hegemônicos de formação? Afinal, o que querem dizer ao falar de modelos hegemônicos de formação?*

Compreendo o GEPPAN como um movimento instituinte de formação pelo investimento desse coletivo docente na possibilidade de pensar uma formação com base na “experiência comum, partilhada por um grupo”, que se contrapõe à “experiência pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares” (BRAGANÇA, 2003, p.02) – características que percebo como fazendo parte das práticas de formação as quais estou classificando como hegemônicas.

Ao me referir à palavra “movimento”, remeto-me à sua origem etimológica latina: *movere*, isto é, “colocar-se em marcha, mover-se, deslocar-se”. Movimento deriva do verbo mover, implica ação, alguém que move, que se põe em movimento. Implica um sujeito ativo, ou, como diria Vygotsky (1989), “*um sujeito interativo.*” Por outro lado, temos nas Ciências Físicas outro conceito para movimento: “a mudança de posição de um corpo ou de um sistema, em relação ao tempo, quando medido por um referencial determinado¹⁹.” Cada uma dessas ideias me permite pensar que movimentos instituintes se referem a possibilidades de mudança, sobretudo quando sujeitos se colocam em movimento, porém aqui principalmente movimentos vividos de maneira coletiva, os quais “emergem no chão das escolas públicas, reinventando processos de aprender e ensinar, como exercícios de autonomia.” (LINHARES, 2007, p.02).

¹⁹ Movimento (física). In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$movimento-\(fisica\)](http://www.infopedia.pt/$movimento-(fisica))>

Tudo isso me faz compreender o movimento instituinte de formação como um conjunto de ações praticadas pelas professoras alfabetizadoras do GEPPAN ao buscarem vivenciar experiências singulares e coletivas em sua formação. Por isso, movimentam-se na tentativa de ir à contramão de *modelos* (do latim *modulus*: medida, padrão, jeito) *hegemônicos de formação*, ou, dito de outro modo, daquilo que tem se transformado na “reprodutibilidade técnica” (BENJAMIN,1996), na fabricação de um produto sob determinados padrões, que, por diferentes motivos, não tem contemplado o *saberfazer* docente²⁰.

Assim, pensar em movimentos instituintes de formação continuada significa se contrapor à formação como mercadoria, como resultante de ações que furtam a autonomia docente e discente sob a justificativa de garantir a qualidade educacional. Significa abandonar a ideia de iluminação, formatação do outro, tão caras às práticas e políticas de formação que comumente se autointitulam “capacitação”, “reciclagem”, “atualização”.

A partir dessas questões me desafio a construir um texto buscando **entrelaçar as narrativas orais das professoras**²¹ com as quais “conversei” (SKLIAR, 2012) durante a investigação, com discursos e práticas de formação continuada produzida, especialmente, pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro.

Elejo a SME-RJ por alguns motivos: primeiramente por compreender que, no grupo investigado (o GEPPAN), a maioria das professoras exerce ou já exerceu a docência nesta rede de ensino e, portanto, penso possuírem um “chão comum” de experiências formativas a narrar. Em segundo lugar, por ter acompanhado de perto a insatisfação e as denúncias realizadas/os pelas/os professoras/es, durante o movimento grevista²², a respeito do atual gerenciamento da SME-RJ no que tange às políticas públicas educacionais. Outro aspecto considerado foi a dimensão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, considerada a maior rede escolar pública da América Latina, contando, em outubro de 2013, com 1.075 escolas e 354 Espaços de Desenvolvimento Infantil – EDIs e Creches. A SME possui 42.903 professores e atende a 674.312 alunos²³.

²⁰ Abordarei esse ponto mais adiante.

²¹ Compreendo as narrativas orais como fonte legítima de dados da/na pesquisa.

²² Refiro-me à greve municipal de professores instaurada em agosto de 2013, a qual, após 19 anos sem greve da categoria, levou às ruas do Rio de Janeiro grandes manifestações. Uma greve histórica com cerca de 90% de adesão da categoria profissional. Ver reportagem: *Greve dos professores: paralisação continua no município do Rio*, publicizada pelo jornal O Globo, em 20/08/2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/emprego/greve-dos-professores-paralisacao-continua-no-municipio-do-rio-963643-8#ixzz2p5aXoYkJ>>

A abrangência desta Secretaria me permite pensar sobre a complexidade de administrar as políticas públicas em uma rede de ensino deste porte. Levando em consideração a sua distribuição política, geográfica, sociocultural e econômica, me pergunto: que impactos esta dimensão de tamanho traz para as políticas públicas de formação continuada? O que significa administrar as mesmas políticas públicas educativas em escolas com universos tão distintos? As escolas são compreendidas em suas singularidades e demandas sociais? Em que medida a homogeneização de determinadas práticas educacionais e formativas garantem o nível de qualidade de toda a rede de ensino? Que políticas públicas educacionais chegam a essas escolas? As políticas públicas têm agido de modo diferente quando se trata de redes de menor porte? Enfim, haveria práticas e políticas de formação continuada que poderíamos considerar hegemônicas? Esses questionamentos se somam aos de Arelaro (2007):

(...) quem vem definindo as políticas públicas em educação e que orientações predominam nessas decisões? Quem avalia se essas políticas são coerentes e pertinentes em relação a uma situação problemática diagnosticada, em especial, quando se trata de um país pobre, com problemas educacionais seculares? (p. 205)

Sei que a algumas destas perguntas minha ação investigativa não dará conta de responder, mas, de toda forma, me movimentam a buscar algumas possíveis pistas, respostas incertas, compreensões provisórias, especialmente no tocante à formação continuada dos/as professores/as - centralidade desta pesquisa.

A rede municipal de ensino do Rio de Janeiro está organizada em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)²⁴, as quais agrupam determinados bairros e certo número de escolas. Tal gerenciamento tem como um dos seus principais objetivos a possibilidade de implantação e implementação de políticas educacionais de forma descentralizada, todavia sob a jurisdição da SME, conforme nos explicam Santos e Ribeiro (2009) em artigo²⁵ cujo tema é o gerenciamento do sistema educacional público da cidade do Rio de Janeiro. Segundo os autores:

²³ Dados disponíveis no site da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>, acessado em 07/10/2013>.

²⁴ Em cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE) há um departamento, descentralizado da SME, responsável pelo desenvolvimento pedagógico e administrativo das escolas de suas jurisdições.

²⁵ SANTOS, Jairo Campos dos; RIBEIRO, Luiza Alves. Uma avaliação dos estilos de negociação de equipes que atuam no gerenciamento sistema educacional público da cidade do Rio de Janeiro. *Administração Pública e Gestão Social*, v. 2, p. 1-23, 2010.

As Coordenadorias Regionais de Educação possuem uma estrutura gerencial que procura ser uma projeção da estrutura da SME, mas visando a uma maior autonomia e ao aumento do dinamismo no implemento das ações pedagógicas e gerenciais (p.140-141).

Embora se fale em autonomia, segundo afirma Moraes (2012), o que se tem observado é que, quando se trata das políticas públicas educacionais, ocorre um processo de massificação dessas políticas, de modo que acabam chegando às escolas projetos educativos e formativos de modo verticalizado, sem amplo debate com aqueles/as que, em última instância, irão viver a “implementação” de tais projetos e políticas formuladas. Um exemplo disso foi a experiência vivida e narrada por Denise Tardan (2013), em um dos cursos de formação “propostos” pela SME-RJ:

Quando fui convocada pela minha diretora para trabalhar com o programa “Se Liga” de correção de fluxo escolar, ela não sabia me explicar bem o que era, e me disse: *É um projeto que a SME quer implementar. Ligaram-me dizendo que eu era obrigada a enviar uma professora da escola para fazer o curso de capacitação, e eu só pensei em você, porque já havia me falado que tem especialização em Alfabetização. Daí, não tem outra pessoa: é você.* Então, uma marca forte desta gestão é a de não ter detalhes, não se tem segurança de nada, o professor não é informado direito. Os projetos chegam do dia para a noite. É tudo muito arbitrário! Hoje é isso e amanhã não é mais. Eles mudam os projetos e as propostas e não perguntam se você quer ou não quer... Nada é explicado e isso é um exemplo. Quando eu critico isso, estou falando mesmo é da Secretaria Municipal de Educação, porque até as pessoas das CREs e as diretoras de escolas ficaram no mesmo “barco” da gente. Todo mundo perdido, tonto, esperando a próxima ordem... e quando você questionava um pouquinho e perguntava, eles respondiam: *Não sei, não sei, estamos esperando...* (DENISE TARDAN, 22/10/2013).

A experiência narrada por Denise traz pistas sobre o modo como os projetos e programas educativos têm chegado às escolas: sem a participação do corpo docente na escolha dos programas e projetos escolares, bem como o pouco conhecimento das/os professoras/es e das/os diretoras/es a respeito do que será realizado no espaço escolar. Estas

chamadas “propostas” chegam, neste caso, como imperativo a ser cumprido. Não seria essa também uma *estratégia* "(CERTEAU, 1996) daqueles/as que compreendem a escola e seus profissionais a partir de uma lógica empresarial, onde a ideia do/a professor/a ideal estaria relacionada ao “perfil de um operário obediente, cumpridor de todas as metas e prazos estipulados por extensa burocracia, sem burlar, sem questionar, sem refletir.” (SERPA, 2013, p.126)?

Esse modelo de gestão educativa entra em contradição com o que prevê a Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB 9394/96 -, a qual salienta a importância do respeito às peculiaridades locais e do estímulo à elaboração do chamado Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, o que favoreceria o respeito às especificidades locais e a autonomia pedagógica das instituições educativas. Versa a referida lei:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art.13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Embora a lei citada defenda a importância da autonomia docente, expressa, dentre outros aspectos, pela possibilidade de cada instituição escolar elaborar seus projetos e propostas pedagógicas, a SME do Rio de Janeiro, sob o pretexto de aumentar a qualidade das escolas municipais, vêm implementando um conjunto de medidas que, segundo Serpa (2013, p.127), são feitas “por gestões que ignoram e menosprezam os saberes docentes.”

Essas medidas se apoiam em discursos que prometem o combate à reprovação em massa, ao analfabetismo funcional e à distorção do fluxo idade/série - já denunciados como problema pelos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁶. O Estado traz a público a necessidade de investimento em reformas políticas-administrativas nas

²⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

escolas, conforme declarado pela secretária de educação Claudia Costin²⁷, no início de seu mandato, em 2009:

O Rio de Janeiro tem uma das piores avaliações do país no IDEB. É inadmissível que crianças cheguem hoje aos 10 anos de idade sem saber ler e escrever. O Rio de Janeiro tem boas universidades e os melhores mestres e doutores do país, que podem nos ajudar a reverter esse quadro. (COSTIN, 2009, p.01).

O que a então secretária de educação estaria querendo dizer com essa última frase? Que “convite” ou “intimação” estaria fazendo às universidades? Não estaria aqui um chamamento explícito a que as instituições de ensino superior elaborassem projetos e propostas, dentre elas, os tradicionais “projetos de formação continuada”? Ou seja: propostas produzidas externamente às escolas a fim de serem lá “aplicadas”? E, sendo assim, que possibilidades têm as universidades de subverter as expectativas dos governos e criar projetos com a escola, ou, no dizer de Canário (2006), políticas de formação “centradas nas escolas”?

Tenho visto e vivido possibilidades de respostas afirmativas a esta pergunta. Uma delas está no *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita* (FALE). O fórum persegue, em suas ações formativas, um diálogo horizontal entre a universidade e a escola básica, na medida em que compreende tanto as narrativas das experiências docentes quanto o aprofundamento teórico sobre elas, “não como textos binários, mas como unidades em diálogo, onde haja abertura para o outro e seu dizer, com suas palavras e contrapalavras” (MORAIS, 2012, p.07-08).

Embora a secretária sinalize a possibilidade de parceria da universidade com a escola básica, a fim de encontrar caminhos para suprir as demandas educacionais, os princípios que em geral subsidiam este discurso nos levam a pensar a escola e suas/seus professoras/es “como dependente das técnicas e receitas sempre “pensadas e bem explicadas” pelos “experts” - de um modo geral, os docentes universitários e/ou especialistas vinculadas às secretarias e/ou ministério de educação.” (SAMPAIO, 2013, p.02). Contudo, sabemos que há outras formas de entender a relação universidade-escola na compreensão segundo a qual escola básica e a universidade podem dialogar de forma a aprenderem e ensinarem uma com a outra, retroalimentando-se em conhecimentos, práticas, compreensões, pesquisas...

²⁷ A secretária de educação Claudia Costin é graduada em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Tem mestrado em Economia e doutorado em Gestão. Ocupou o cargo de Ministra da Reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Ao ser inquirida sobre a relação apartada da Secretaria Municipal de Educação com as universidades e com as faculdades de Educação em entrevista à revista “Ponto Com”, publicada em 21 setembro de 2012, a secretária de educação Claudia Costin afirmou:

A universidade no Brasil está muito distante das redes. Nós produzimos muitos dados, mas poucos são trabalhados, pesquisados e investigados pelas universidades. Precisa haver uma relação menos desconfiada. Podemos e devemos ampliar o diálogo (COSTIN, 2012).

Se por um lado a secretaria faz um apelo ao diálogo com as universidades, por outro, a “solução” encontrada em sua administração para “reverter o quadro” de “fracasso escolar” vem sendo consolidada através da parceria com o chamado Terceiro Setor²⁸, caracterizado pela assunção, por parte de organizações privadas, de atividades que deveriam ser executadas pelo Estado na prestação de serviço público, especialmente no que se refere a áreas sociais como a educação. Tal processo vem ocorrendo sob a justificativa de garantir maior eficiência em um serviço que estaria fadado ao fracasso – logo, uma construção discursiva do público como espaço de ingerência.

Assim, a defesa pela elevação do IDEB e a suposta solução das “mazelas escolares” têm “justificado” a forte presença da iniciativa privada na prestação de serviços públicos de educação, tais como: a compra de kits escolares, implantação de programas e/ou projetos educativos para os estudantes e a formação continuada de professores. Em entrevista concedida ao jornal “O Globo”, em abril de 2009, ainda no início de sua gestão, a secretária de educação Claudia Costin evidenciava a parceria da SME-RJ com instituições privadas, a fim de resolver o que ela chamava de “problemas emergenciais”. Hoje, em 2014, essas parcerias ainda se fazem presentes no município:

Decidimos realfabetizar, inicialmente os de 4º e 5º anos, o que nos trouxe resultados impressionantes. Com a ajuda do **Instituto Ayrton Senna**, recomendado pelo MEC, nossos professores realfabetizaram com sucesso 12 mil crianças destas séries. Este ano, estamos realfabetizando 5.000 alunos de 6º ano, em turmas específicas para eles. O Instituto adota metodologia diferente da predominante na rede de escolas. (...) Neste ano, organizamos quatro capacitações para alfabetização, duas de matriz construtivista e duas baseadas no método fônico. No final do ano, em novembro, faremos uma avaliação externa para verificar como evoluiu a alfabetização das crianças do primeiro ano com base nelas. Para isso, novamente recorreremos às tecnologias educacionais recomendadas pelo MEC. O **Instituto Alfa e Beto**, certificado pelo Ministério, nos pareceu uma alternativa interessante, que agora vem sendo testada em 53 escolas da rede. (COSTIN, 2009, p.01, grifo nosso).

²⁸ Não há um consenso conceitual por parte daqueles que pesquisam o assunto. Contudo, assumo a definição usada pelo idealizador norte americano John Rockefeller II.

Não é difícil observar que, desde o início de sua gestão à frente da SME-RJ, Claudia Costin tem ampliado as parcerias público-privadas. Isso pode ser observado nos discursos produzidos, em especial, após a divulgação dos “bons” índices de desempenhos dos/as alunos/as e de suas respectivas escolas, os quais vem sendo atribuídos à atual forma de gerenciamento da educação, ou seja, à participação das instituições privadas como “carro-chefe” da melhoria da qualidade de ensino. Um exemplo disso encontramos na entrevista concedida por Claudia Costin à Revista Época, publicada em 09 de julho de 2010:

Capacitamos os próprios professores da rede, em parceria com o Instituto Ayrton Senna. Em cinco meses e meio de trabalho, 12 mil foram alfabetizados. Agora, 10.700 deles estão num processo de aceleração, fazendo três anos em um para alcançar os colegas. Com o apoio da Fundação Roberto Marinho, estamos fazendo aceleração com 8.900 alunos do 6º ano em diante. (COSTIN, 2010).

Para isso, a Secretaria tem firmado diversas parcerias com organizações privadas, parcerias as quais vêm protagonizando a ideia de que, se educação no município tem progredido nos indicativos do IDEB, isso se deve às intervenções pedagógicas elaboradas por estas instituições, seja através de seus projetos e materiais didáticos, seja por causa do investimento na formação de professores através dos cursos de “capacitação”.

Dados revelados através da cartilha “Escola pública carioca: reestruturação ou desmonte?”, publicada pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), em 04/12/2012, mostram que no município do Rio de Janeiro há mais de noventa projetos educativos ligados a organizações privadas. Dentre eles, as que mais ganharam destaque no gerenciamento da educação foram: o *Instituto Ayrton Senna* (com os programas “Acelera Brasil”, “Se liga”, “Fórmula da Vitória” e “Ponto de Partida”), a *Fundação Roberto Marinho* (com o programa “Autonomia Carioca”), o *Instituto Sangari* (com o programa “Cientistas do Amanhã”) e o *Instituto Alfa e Beto* (com o programa “Alfa e Beto de Alfabetização”).

A parceria com essas instituições movimenta contratos milionários a cada ano. A prova disso pode ser confirmada através de consultas ao site da Controladoria Geral do Município – Rio Transparente²⁹, onde se pode verificar, por exemplo, que, entre os anos de 2009 e 2013, foi repassado à Fundação Roberto Marinho, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, cerca de R\$ 30.183.059,73, com a compra de projetos educacionais, distribuição de material didático e formação de professores.

²⁹ As consultas podem ser realizadas através do site. Disponível em: <<http://riotransparente.rio.rj.gov.br>>

Segundo Chaves (2012), esse movimento de imersão da iniciativa privada no setor público se deu no município do Rio de Janeiro a partir da sanção da Lei municipal 5.026, de 19 de maio de 2009, a qual “Dispõe sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais e dá outras providências”. Tal lei autoriza a licitação e a contratação de Parceria Público-Privada (PPP), assim:

O Poder Executivo Municipal do Rio de Janeiro foi autorizado a estabelecer contratos de parceria público-privada para atuação de entidades sem fins lucrativos na gestão e execução de programas educacionais. A lei municipal 5.026, de 19 de maio de 2009 (art. 5º, §2º), estabelece que o regime de contratação das Organizações Sociais dar-se-à em conformidade com os casos especificados no artigo 24º da lei 8666/93 onde a licitação é dispensada. (CHAVES, 2012, p.199)

Essa lei tem favorecido a entrada maciça da iniciativa privada (e suas lógicas empresariais) no espaço escolar. Em reportagem publicada no Jornal do Brasil, em 09 de setembro de 2013, foi divulgado que a Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro aumentou em 14.751% o repasse de verbas³⁰ às instituições privadas num período de quatro anos. Em 2012, este valor alcançou R\$ 70,345 milhões, enquanto em 2008, último ano de mandato do então prefeito Cesar Maia, foi repassado para esses institutos R\$ 473,660 mil. Contudo, segundo a reportagem, a SME-RJ não declarou quais instituições foram beneficiadas com esses contratos, embora tenha dito estarem os investimentos relacionados a programas de reforço escolar e a ações para a formação de professores.

As discussões até agora trazidas a este texto buscam refletir sobre os contextos mais amplos nos quais as políticas públicas, em especial as de formação continuada, são produzidas. A partir destas análises, me pergunto, então: que tipo de formação continuada está sendo produzida como resultado dos contratos apontados como milionários com a iniciativa privada? Que concepções de conhecimento, aprendizagem, docência, ensino, dentre outras, têm orientado as políticas de formação no município do Rio de Janeiro? Que perfil profissional essas políticas e práticas de formação desejam formar (moldar?!) em uma rede de ensino tão grande e diversa? Que metodologias ou estratégias são usadas nos cursos de formação continuada da rede municipal de ensino do RJ?

As respostas para essas perguntas são múltiplas e complexas. Analisando o ponto de vista assumido pela secretaria de educação, concordo com o que afirma Serpa (2013): parece que “basta copiar os modelos de sucesso em outros países que dão certo” (p.126), especialmente, quando os modelos assumidos são os dos países que possuem os melhores

³⁰ Esses dados estão disponíveis no site do Sistema de Informações Sobre Orçamento Público em Educação (Siope) e também foram divulgados na coluna do jornalista Fernando Molica, no jornal O Dia.

índices no *ranking* do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos³¹, tais como a Finlândia, Singapura e a Coreia, que, no ano de 2012, estiveram respectivamente, na terceira, quarta e quinta posição na média internacional.

Entre os diferentes modelos de educação inspirados nas lógicas empresariais e internacionais, destaco a ideia de polivalência docente como um dos muitos modelos copiado pelos atuais gestores da SME-RJ, que a difundem como fórmula de sucesso. Neste sentido, em entrevista à Rádio Band News, no dia 21 de agosto de 2013, Claudia Costin afirma:

Nós estamos fazendo um esforço para colocar educação de 1º mundo nas escolas públicas porque não é justo que as escolas públicas não gerem oportunidades. E, para fazer isso, nós estudamos as melhores redes do mundo e descobrimos uma coisa que já deveria ter sido descoberto há muito tempo. Na Finlândia não existe um professor de História, um de Geografia, um de Português antes do 8º ano de escolaridade - que é o 9º ano nosso. Em Singapura nenhum professor pode ser de uma única disciplina, ele tem que dar duas ou três, na Alemanha é a mesma coisa, no Ensino Fundamental, evidentemente (COSTIN, 2013).

Em outras palavras: a secretária de educação do Rio de Janeiro afirma que, ao assumir a adoção do chamado professor/a polivalente³², também está assumindo um modelo de sucesso adotado por outros países e que, portanto, seria bem sucedido no município do Rio de Janeiro. Todavia, para a professora Marta Morais, diretora do SEPE-RJ, “a polivalência é grave em termos pedagógicos, uma vez que vai trazer uma formação “aligeirada”, e que a categoria não aceita que os alunos passem por esse tipo de formação” (GLOBO.COM, 2013).

A concepção de polivalência como elemento configurador da profissionalidade docente não é um tema novo. Segundo Cruz (2012), essa denominação é resultado de um processo histórico no qual são definidas concepções de educação, escola, conhecimento e formação profissional:

(...) a noção de professor polivalente seria associada à visão de que este seria um profissional que transita por diferentes áreas de conhecimentos articulando saberes e procedimentos. Por outro lado, mais recentemente, a noção de polivalência após as reformas dos anos 90 referenda a lógica das competências tanto como conteúdo

³¹ O PISA (Programme for International Student Assessment), é um programa de **avaliação internacional** de estudantes criado em 2000. Tem como objetivo realizar uma comparação entre o desempenho de alunos em diversos países e é aplicada a estudantes de 15 anos de idade - faixa etária média do término da escolaridade básica obrigatória. A avaliação, que é aplicada em 65 países a cada três anos, abrange três áreas do conhecimento: leitura, matemática e ciências.

³² A polivalência aqui discutida refere-se ao professores da segunda etapa do Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano de escolaridade (5ª a 8ª série) onde os professores devem ser especializados por disciplinas, ao contrário da primeira etapa - 1º ao 5º ano de escolaridade (ou 1ª a 4ª série) em que os com professores são polivalentes.

formativo profissional como modo de construção do conhecimento por parte dos sujeitos. (CRUZ, 2012, p.12-13).

Portanto, ao abordar o tema da polivalência como uma política pública da SME-RJ, refiro-me a professores/as formados/as em determinada área de conhecimento ministrando aulas em outras disciplinas, mesmo sem possuir formação específica. Dito de outro modo: polivalência, neste contexto, consiste na atuação, por exemplo, de um/a professor/a de Português ministrando aulas de Geografia e História ou um/a professor/a de Matemática lecionando aulas de Ciências, conforme vem sendo “aplicado” nos Ginásios Cariocas.

Segundo o Decreto nº 32672, de 18 de agosto de 2010, que cria o *Programa Ginásio Carioca no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências*, o Programa Ginásio Carioca está sendo implantado em todas as unidades escolares públicas do município do Rio de Janeiro e atenderá a turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Dentre algumas ações que constituem o referido programa, inserem-se: a educação em tempo ampliado: das 7:30h às 17:00h para jovens de 7º ao 9º ano e professores/as polivalentes - um para Matemática e Ciências (Exatas), outro para Português, História e Geografia (Humanidades) e professores/as especialistas que trabalham com Educação Física, Artes e Inglês.

No entanto, essa lógica de polivalência se apresenta um tanto complexa, especialmente no que tange à formação de professores. Por isso, questiono: como se posicionam alunos/as, professores/as e comunidade escolar quanto à implementação dos professores/as polivalentes? Os currículos dos diversos cursos de licenciatura, atualmente, são capazes de formar professores/as polivalentes? Ainda nos perguntamos: a polivalência, como organização curricular e concepção de profissionalidade docente, consegue responder às questões urgentes que vive a escola hoje?

Para essas indagações encontro, nos estudos de Bernadette Gatti e Elba Barretto (2009), alguns indícios de respostas. Ao analisarem o ementário dos cursos de licenciatura em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas do país, que formam professores para as séries finais do ensino fundamental e séries do ensino médio, as pesquisadoras puderam constatar que:

(...) Na maior parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e as de formação pedagógica (conteúdos da docência). A questão das práticas de ensino, exigidas pelas diretrizes curriculares, mostra-se problemática, pois às vezes se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, outras vezes aparecem em separado, mas com ementas muito vagas. (...) Predomina nos

currículos a formação disciplinar específica, em detrimento da formação de professores para essas áreas do conhecimento. (...)Uma parte dessas licenciaturas promovem especialização precoce em aspectos que poderiam ser abordados em especializações ou pós-graduação (GATTI; BARRETO, 2009, p.154).

Os dados produzidos pelas pesquisadoras acima citadas me permitem inferir que os cursos de formação de professores, em nível superior, não têm formado professores polivalentes, à medida que os currículos dos cursos investigados apontam para o investimento na formação de um profissional especializado em sua área. Essa perspectiva de formação se contrapõe diretamente aos anseios da SME-RJ, pois, para dar conta dos atuais projetos educacionais, boa parte deles elaborados por instituições privadas - ponto que abordarei mais adiante -, espera-se do docente um perfil cada vez mais polivalente no exercício profissional. Segundo Claudia Costin (2013):

Este novo perfil inclui elementos do que Edgard Morin chamou de **relição dos saberes**, a possibilidade de colocar o professor como mediador do processo de aprendizagem e não como um mero fornecedor de aulas, dentro de sua especialidade. Um professor mais polivalente, especialista não em uma área específica e sim profundo conhecedor de como o aluno aprende. (COSTIN, 2013)

Como foi citado pela secretária de educação, o pensador francês Edgar Morin nos propõe a *relição dos saberes*, o rompimento das fronteiras as quais cerram as disciplinas em espaços incomunicáveis, o que favorece a criação e o fortalecimento das especializações. Desta forma, Morin nos desafia a pensar e a viver a transdisciplinaridade, a “relição dos saberes” dispersos, a busca pelas conexões existentes nas diferentes áreas do saber. Nesse sentido, indago: seria possível um/a professor/a religar conhecimentos curriculares que nunca estiveram ligados em sua formação (GALLO, 2007)? Ainda que o/a professor/a polivalente lecionem em diversas disciplinas (diferentes de sua formação), isso garantiria que ele/a estaria trabalhando com a transdisciplinaridade do conhecimento?

Desta forma, embora o princípio da polivalência esteja sendo associado à ideia, dentre outras, de integralidade dos conhecimentos, tenho percebido, em minha experiência e através das conversas com professores e professoras da rede municipal de educação, quão frágil ainda é essa transdisciplinaridade. Ocorre, muitas vezes, que o “docente especialista”, imerso na lógica da polivalência, vem trabalhando com diferentes disciplinas de modo compartimentalizado. Isso tem acontecido por diversos motivos, alguns deles podem ser: o resultado de uma formação acadêmica não generalista, pouca experiência didática, falta de tempo para planejamento (já que 1/3 do tempo destinado ao horário de planejamento, previsto

pela legislação educativa, sequer vem sendo cumprido pela SME-RJ). Além desses, podem haver imensuráveis outros motivos.

Neste contexto, a concepção de professor operário, denunciado por Serpa (2013), parece ser a mesma assumida pela secretaria de educação, o que resulta na ideia de um docente cujo *espaçotempo* de trabalho está atrelado ao manuseio e aplicação de ferramentas como as apostilas, os livros, as cartilhas, os planejamentos, os manuais, os vídeos... Em entrevista ao Jornal O GLOBO, publicado em 04 de janeiro de 2011, Claudia Costin revela a forma como vem implementando o programa Ginásio Carioca:

Adotando uma estratégia que vem dando certo em várias cidades: instrumentalizando o professor com um material adequado para um ensino mais eficiente. O professor neste segmento de ensino tem pouco tempo para preparar seus planos de aula e se vê muitas vezes sozinho com a tarefa de preparar aulas instigantes para um público adolescente e inquieto. Decidimos, nesse sentido, chamar 220 professores, a maioria deles de sala de aula, para aos sábados preparar aulas digitais e apostilas, para seus colegas. Cada professor assina uma ou mais aulas. A UFRJ capacitou e acompanhou os professores, e consultores de outras universidades também nos ajudaram na tarefa. Para viabilizar o Ginásio, projetores serão acoplados a computadores em cada sala, projetando as aulas digitais que incluem vídeos, exercícios, pesquisas e jogos. O professor terá um plano de aula e textos para sua preparação e os alunos, material para revisão e dever de casa. (COSTIN, 2011)

A ideia de instrumentalizar o/a professor/a a partir da aquisição de técnicas não é uma concepção nova, tampouco característica de uma dada secretaria, mas trata-se de uma concepção epistemológica herdada do *positivismo*, o qual prevaleceu ao longo do século XX, determinando as compreensões de conhecimento, formação, escola, currículo etc. Segundo Pérez Gómez (1997), esta herança é calcada pela *racionalidade técnica*, consoante a qual o docente é concebido como técnico-especialista cuja atividade profissional “é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação teorias e técnicas científicas” (p.98).

Deste modo, quando a SME-RJ assume como estratégia a instrumentalização docente a fim de implementar o projeto Ginásio Carioca, alguns questionamentos parecem-me necessários: a implementação de um projeto como este deve se tornar referência para todas as cidades, independente das condições sociais, culturais, econômicas e políticas dos sujeitos envolvidos? *Instrumentalizar o/a professor/a*, neste contexto, não seria sinônimo de transformá-lo em mero/a reproduzidor/a e aplicador/a de apostilas e provas de programas que pouco ou nada dialogam com o *saberfazer* docente? Em que medida o conhecimento profissional dos/as professores/as é valorizado em um contexto onde os planos de aula, os materiais didáticos e as avaliações são produzidos sem a sua efetiva participação? Que

medidas são encontradas para o/a professor/a 40/horas, que trabalha em regime integral, ter garantido *o período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho*, conforme prevê a LDB 9.394/96 em seu artigo 67º, inciso V?

Esses e tantos outros questionamentos vêm sendo também feitos pelo SEPE-RJ, em consonância com uma forte resistência da categoria a este projeto, o qual, segundo o sindicato, “foi lançado sem qualquer consulta do governo municipal aos principais interessados, profissionais de educação e responsáveis pelos alunos das escolas municipais” (SEPE-RJ, 2010). Em Boletim Unificado do SEPE-RJ, publicado em 28/10/2010, o texto “Ginásio Carioca: esvaziamento das funções docentes?” traz algumas objeções desta categoria profissional a este projeto, dentre elas:

Como esperar que uma mesma professora domine os conteúdos de disciplinas diversas? (...) O horário integral seria garantido pelas apostilas e pela Educopédia. Isso não significa a transformação da professora em mera monitora, com função de aplicar as aulas pela internet e televisão? Este é mais um caminho para a padronização dos currículos e do conhecimento destruindo o que resta de autonomia pedagógica das professoras? (SEPE-RJ, 2010, p. 02).

Segundo o SEPE-RJ, os profissionais da rede municipal de educação são contrários a este projeto e “uma prova desta afirmação é o baixo número de professores que “aceitaram” tomar parte desta iniciativa” (SEPE-RJ, 2010, p. 02). Por trás de uma suposta ideia de integralidade das disciplinas - núcleo comuns, como determina o decreto nº 32672 -, o Ginásio Carioca, ainda segundo o SEPE-RJ, vem mascarando a redução do número de professores lecionando nas escolas, “atacando frontalmente a autonomia pedagógica dos profissionais da educação” mediante a compra de programas privados e seus materiais didáticos, “servindo apenas para maquiagem os problemas enfrentados no dia-a-dia pelas professoras e funcionárias das escolas municipais.”

A polivalência dos/as professores/as e o crescente aumento das parcerias público-privadas na educação têm nos apontado, segundo Serpa (2013), que as políticas públicas de educação, tanto concernente à formação e ao trabalho docente, quanto ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, têm se fundamentado em modelos de gestão baseados nos princípios da iniciativa privada, tais como: metas de produtividade, bonificações, avaliações de desempenho, meritocracia etc. Essa lógica neoliberal tem como consequência a limitação da autonomia docente, processo no qual o trabalho do/a professor/a, muitas vezes, é resumido ao cumprimento e à transposição de conteúdos de determinados materiais didáticos (livros,

cartilhas, avaliações ou apostilas), produzidos sem a participação e/ou adesão do corpo docente, ignorando as práticas, as experiências e a formação deste profissional.

Apesar disso, os/as professores/as não estão inertes a este processo de privatização da escola pública. A prova disso foi dada nas ruas do Rio de Janeiro, em meados de agosto de 2013, quando foi deflagrada uma greve da rede pública de ensino com adesão de 90% dos/as professores/as. Unidos/as ao Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), tais professores/as foram às ruas reivindicar suas pautas e denunciar o sucateamento da educação pública no município e estado do Rio de Janeiro.

Aliada à máxima do filósofo chinês Confúcio, ao dizer que “uma imagem vale mais que mil palavras”, trago imagens dos/as professores/as durante as manifestações grevistas ocorridas entre os meses de agosto a outubro de 2013. Trago-as por compreendê-las como narrativas imagéticas, como um texto escrito por uma infinidade de palavras. Palavras de indignação, palavras de denúncias, palavras de repúdio, palavras de ordem e de lutas, palavras polifônicas que ecoaram nas grandes avenidas da cidade, clamando por uma educação de qualidade para os/as professores/as e seus estudantes.

Na imagem abaixo, registrada durante uma das muitas assembleias docentes e compartilhada nas redes sociais à época, imagem produzida durante o movimento grevista desta categoria, vemos um cartaz denunciando o modo pelo qual as políticas públicas vêm sendo gerenciadas, tanto na rede municipal quanto na rede estadual de ensino: guiadas sob a lógica da iniciativa privada representada pelas fundações, ONGS e instituições educacionais.

Fotografia 3 - Assembleia de Professores – Clube Municipal Tijuca



Fonte: Página *Educação Municipal e Estadual do Rio em GREVE* no Facebook, 2013

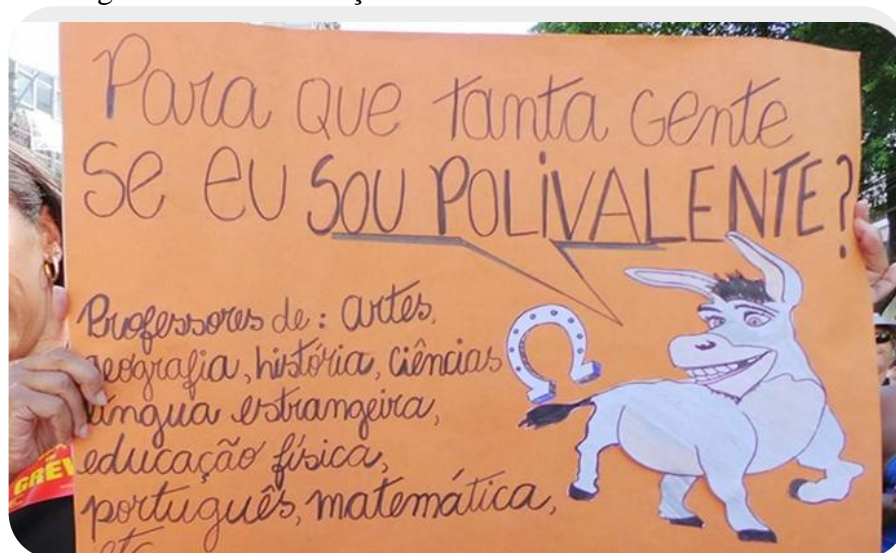
Esta imagem representa, na minha compreensão, um apelo dos/as professores/as aos administradores da verba pública, especialmente no que se refere ao FUNDEB - O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação. De acordo com o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, previsto na Constituição da República Brasileira de 1988 (CR/88), pelo menos 60% dos recursos do FUNDEB deveriam ser usados para pagar salários de professores em exercício. Contudo, a falta de transparência na aplicação do FUNDEB (DAVIES, 2006) tem gerado desconfiança na categoria docente...

Somente no município do Rio de Janeiro são inúmeros os casos de denúncias envolvendo irregularidades na aplicação da verba do FUNDEB. Em 2013, parte considerável dessas verbas, segundo a denúncia do vereador Renato Cinco (2013)³³, foram utilizadas para pagar, entre outras coisas, os materiais didáticos para o programa *Rio Criança Global* (pelo menos 400 mil do total de 6 milhões pagos à editora da Cultura Inglesa); os materiais de consumo do *Rio, uma Cidade de Leitores* (cerca de 4 milhões), serviços da Fundação Roberto Marinho pelos projetos *Autonomia* e *Aceleração* (mais de 3 milhões) entre outras. Mais uma vez, recordamos a pergunta recorrente durante o movimento grevista: *a serviço de quem estão os recursos destinados à escola e seus/suas professores/as?*

As imagens seguintes remontam o já discutido a respeito do/a professor/a polivalente e suas atribuições no contexto das escolas em tempo integral (Ginásio Carioca) e, no meu ponto de vista, reafirmam a insatisfação da categoria docente com o modelo imposto pela SME-RJ.

Fotografia 4 - Manifestação nas ruas do Rio de Janeiro



Fonte: Página *Educação Municipal e Estadual do Rio em GREVE* no Facebook³⁴, 2013.

³³ O vereador Renato Cinco apresentou um requerimento para a instalação da CPI do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação) à Comissão Parlamentar de Inquérito, que tem como objetivo investigar as irregularidades no uso do fundo, criado para atender à educação pública.

³⁴ Disponível em: < <https://www.facebook.com/pages/Educa%C3%A7%C3%A3o-Municipal-e-Estadual-do-Rio-em-GREVE/1398534863703304?fref=ts>>. acesso em: nov. 2013.

Fotografias 5 e 6 - Manifestação nas ruas do Rio de Janeiro



Fonte: Página *Educação Municipal e Estadual do Rio de Janeiro em GREVE* no Facebook, 2013.

Essas imagens se configuram como resposta às declarações da secretária de educação, Claudia Costin, a respeito da “elevação da qualidade de ensino” a partir da cópia de determinados modelos de gestão, como a Finlândia. Desta forma, os/as professores/as questionam: “Na Finlândia, tratam os professores assim?”. Complementaria eu: “assim sem autonomia”, “assim sem valorização profissional”, “assim sem diálogo”? Penso que não! Os estudos³⁵ indicam terem as reformas educativas da Finlândia garantido, ao longo dos anos, a construção de políticas públicas que investem na autonomia do professorado, das escolas e dos municípios, assim como o investimento na formação docente. Em entrevista à “Revista Educação”, Reijo Laukkanen, membro do Conselho Nacional de Educação Finlandês, afirma:

Demos mais autonomia para que a qualidade do ensino fosse melhorada. Queríamos dar aos professores mais margem para que pudessem inovar. Porque não queríamos estabelecer regras muito fechadas, que não dão espaço de criação aos docentes. Queríamos usar toda a capacidade que tínhamos no país. Eles precisam estar livres para poder inovar. (LAUKKANEN, 2011).

Neste contexto, talvez seja necessário questionar a secretária de educação: em que medida a SME-RJ compreende o que é autonomia? Por que esta perspectiva finlandesa não é tomada como referência? O que significaria, em termos de política pública, apostar e investir na autonomia docente em vez de comprar pacotes educacionais?

³⁵ Ver o livro: “Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland?” (em uma tradução livre, Lições finlandesas: o que o mundo pode aprender com a mudança educacional na Finlândia?) de Pasi Sahlberg.

Fotografias 7 e 8 - Manifestação nas ruas do Rio de Janeiro



Fonte: Página *Educação Municipal e Estadual do Rio em GREVE* no Facebook, 2013.

Neste contexto de greve e reivindicações, o GEPPAN, a partir da sua identidade de coletivo docente, tem perseguido, em suas ações, uma coerência epistemológico-política. Para isso, tem defendido e vivido a luta por uma escola pública de qualidade. As ações nesta direção não se resumem às pequenas práticas cotidianas, mas alcançam também ações de maior vulto e visibilidade, como as grandes marchas ocorridas, em especial, de agosto a outubro de 2013, no bojo de um conjunto de ações reivindicatórias e populares. Elas pretenderam denunciar e anunciar as possibilidades de construção de uma escola e uma educação outra.

Importa ressaltar que compreendo estar o GEPPAN, também, se formando nas manifestações de rua, nas assembleias, nas redes sociais e nos grupos aos quais nos vinculamos além da formação vivida na escola e na universidade, porque reconhecemos que é um contrassenso a educação não reconhecer nos “protestos contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência, um papel altamente formador” (FREIRE, 1999, p. 45).

Fotografia 9 - Mosaico da participação do GEPPAN nas manifestações nas ruas do Rio de Janeiro



Fonte: Arquivo do GEPPAN, 2013.

As narrativas docentes, as fotografias, as reportagens e as denúncias compartilhadas via redes sociais durante a greve me ajudaram a problematizar as políticas públicas educacionais instituídas na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Igualmente, têm me ajudado a compreender a força dos *movimentos* surgidos, ainda que de forma tímida, em resposta aos modelos hegemônicos de gestão e formação. Participar das manifestações grevistas e conversar com professoras e professores me permitiu reconhecer a existência de um “*eco de vozes*” (BENJAMIN, 1996) na categoria docente, a qual clama e luta por uma educação na qual os *saberes-fazeres* docentes e discentes sejam valorizados e não ignorados.

4.1 Mas, a que ideia de formação nos opomos?

Na intenção de aprofundar a discussão a respeito dos *modelos hegemônicos de formação* e os *movimentos instituintes*, busquei referências e dados que me permitissem compreender como as práticas e políticas de formação continuada, as quais afirmamos ser hegemônicas, podem assim ser denominadas. Que elementos, para além de minha percepção

do contexto atual e minha experiência como docente e participante de diferentes espaços de formação, me permitem afirmar a ideia de “práticas hegemônicas de formação” e o que seriam, por outro lado, “experiências instituintes de formação”?

Antes de qualquer coisa, é importante ressaltar não ser a minha intenção “comprovar” o dito com dados quantitativos, nem conceder certa “legitimidade” à pesquisa, porém buscar outras vozes, estabelecer diálogos distintos com diferentes investigações e possíveis dados, os quais me ajudem a ver o que não via, me permitam ter um “excedente de visão” (BAKHTIN, 2000).

Desta forma, vivendo a ação investigativa como uma descoberta, nessa “escavação” de textos, dados e pesquisas, não consegui encontrar o que procurava. Talvez por meus limites, talvez pela escassez de produções na área, ou quem sabe por ser ainda inexperiente em investigações de tal natureza, ou mesmo, ainda, por certos limites de compreensão das leituras às quais tive acesso... Contudo, o próprio movimento da pesquisa me foi ensinando a compreender não estar o conhecimento dado *a priori* - ele, portanto, se inscreve como inacabado. Daí a minha filiação às leituras de Walter Benjamin, o qual me desafia a tentar assumir a postura de uma “pesquisadora” que se aproxime de algo soterrado e que, “antes de tudo, não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve o solo” (BENJAMIN, 1995, p.239).

Assim, decidi voltar às narrativas das professoras com as quais estabeleci uma relação ao longo desta pesquisa e tomá-las (essas narrativas) como legítimas e principais fontes de dados neste caminho investigativo. Aliás, seria no mínimo um contrassenso discutir sobre uma formação que percebo aqui compreendida como hegemônica sem “ouvir” as vozes das professoras e professores, sem reconhecer, nas experiências daquelas/es que vivem a escola, a autoridade para dizer sobre essa temática, sem mirar suas histórias, seus saberes e suas experiências profissionais e formativas. Cada experiência pessoal está atravessada e é constituída por múltiplas experiências, suas e de outros e outras; assim, “ouvir” as vozes individuais é, ao mesmo tempo, me confrontar com vozes coletivas.

Neste processo, voltei a explorar, através da leitura atenciosa, as 240 de páginas transcritas de nossas conversas e os escritos em meu caderno de campo dos encontros do GEPPAN, além de voltar a rememorar as múltiplas imagens e narrativas de um momento histórico por mim experienciado nas ruas do Rio de Janeiro, junto com milhares de professoras; momento considerado como o maior movimento grevista deflagrado nas ruas da cidade, onde a categoria docente reivindicava a melhoria da qualidade educacional e a valorização do magistério.

Esse material me possibilitou encontrar algumas pistas sobre aquilo que desejava discutir sobre “práticas e políticas hegemônicas de formação continuada”, sem necessitar cair em certos paradigmas da chamada *ciência moderna*, a qual afirma a necessidade de precisão, de eliminação de incertezas, de comprovações, de neutralidade, resultando numa perspectiva positivista de pesquisa.

Mas, o que dizem as professoras com as quais conversei sobre essa temática?

Ao trazer para o debate experiências vividas e narradas pelas professoras do GEPPAN a respeito dos cursos de capacitação “propostos” pela SME-RJ, não intenciono afirmar alguns discursos como verdades absolutas sobre os fatos, mas assumir se constituírem como verdades para seus narradores as narrativas aqui apresentadas, ou, em outras palavras, trata-se de experiências narradas e *lembradas por quem a viveu* (BENJAMIN, 1996, p.37).

Assim, trago como possibilidade de investigação a narrativa de Flávia Castilho (2013) a respeito de um dos primeiros cursos de formação continuada dos quais participou, como professora do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Diz esta professora:

Eu cheguei nova no município do Rio de Janeiro e pedi uma turma de Alfabetização, aí me deram. Surgiu um curso de formação continuada que se chamava “Abrindo Caminhos”. A sala de aula estava toda paramentada com uma tela, um vídeo e uma musiquinha que informava o tempo. Era uma contagem regressiva: “Cinco minutos para começar a apresentação”, e aquela musiquinha já me deixou tensa. Então começou a apresentação com uma professora formadora. O que acontecia? O Eduardo Paes começou abrindo a apresentação, depois a Claudia Costin falando e aí começou a apresentação do curso na tela. (FLÁVIA CASTILHO, 01/10/2013)

O relato de Flávia Castilho traz pistas importantes sobre os cursos de formação continuada desenvolvidos pela SME-RJ. Primeiramente, no que se refere à modalidade: embora seja um curso presencial, acaba-se optando pelo uso de tecnologias como a videoconferência, a fim de atender a uma “demanda” de professores/as em larga escala. Essa opção, muitas vezes, inviabiliza a interação entre os formadores e os cursistas, assim como dificulta/impossibilita a flexibilização e a negociação das propostas de discussão, à medida

que as vídeo-aulas são estruturadas e reproduzidas para toda rede de ensino, conforme afirma Serpa (2013):

Estratégias como videoconferências, transmitidas on-line, para todas as escolas em um determinado horário, vêm se mostrando como um espaço estéril e frio que não convida ou provoca o debate e reflexão, o que por sua vez se constitui em um gasto equivocado da verba pública destinada à valorização docente. (p.127).

O vivido por Flávia não é uma experiência pontual ou isolada, referente apenas ao município onde atua. Segundo estudos realizados pelas pesquisadoras Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009), são crescentes os investimentos em cursos de capacitação feitos pelas secretarias municipais de educação no Brasil, pois abarcam “grandes contingentes de profissionais mediante a utilização de cursos semipresenciais e à distância com o suporte de material impresso conjugado a modernas tecnologias de informação e comunicação” (GATTI; BARRETO, 2009, p.200). Nesse sentido, questiono: em que medida é possível viver “experiências formativas” onde o encontro com o/a outro/a e com o/a formador/a é mediado por vídeo-aulas? Que concepção de conhecimento, linguagem, experiência e formação subjazem estes cursos de “capacitação”? Mais uma vez, a experiência vivida por Flavia nos traz alguns indícios:

(...) Qual era o papel da professora mediadora? Fazer o controle da presença. Na parte da manhã, você só assinava cinco minutos para meio-dia, e saia meio-dia. Na parte da tarde, você só assinava cinco minutos para as cinco horas da tarde, e saia às cinco. Controle total. Então, qual era a função dessas mediadoras? Era essa de controle do tempo... E outra, porque eles pediam algumas atividades que o grupo realizasse, então ela recolhia essas atividades e fazia esse controle se a gente estava batendo papo ou se estava fazendo essas atividades. Você podia fazer perguntas para aparecer no programa ao vivo. O programa era ao vivo para toda Rede, só que a pergunta... você tinha que escrever num papel e havia uma mulher da seleção dentro da Escola Municipal Orsina da Fonseca - e imagino que em todas as escolas-polos - lendo essas perguntas e aprovando ou não. Se ela aprovasse, te dava o telefone e você falava. Na minha sala tinha um professor muito esperto. Ele elaborou uma pergunta sobre o método de alfabetização fonético, dizendo que ele era a favor do método, mas que ele tinha

uma dúvida sobre se poderia começar com LH ou não e quando é que poderia usar; a mulher leu, e também não deve ser de Educação, e passou o telefone. Ele pegou o telefone ao vivo e falou: “Eu sou fulano, estou na Escola Orsina da Fonseca, e eu queria saber: o que está acontecendo nessa Secretaria que vocês mandaram as crianças de cinco anos, agora no meio do ano, para as classes de Alfabetização? Isso é uma vergonha!”, e “puf”, tiraram o professor do ar, ele saiu do ar, e a gente berrava. Ele foi ovacionado: “Muito bem! Muito bem!” (FLÁVIA CASTILHO, 01/10/2013).

O excessivo controle sobre as ações de formação, tanto no que tange aos horários quanto à tentativa de controlar as pautas de discussões, me faz recordar a concepção de hegemonia abordada por Gramsci (1989): um mecanismo que opera no sentido de buscar controlar ideologicamente o modo como o outro pensa e concebe o conhecimento; em outras palavras, são modelos de formação “que visam à aquisição ou o reforço das competências desejadas” (LINHARES, 2005, p.03).

A narrativa de Flávia revela serem as perguntas direcionadas aos formadores escolhidas *a priori* pelos mediadores, os quais valorizavam as perguntas supostamente “‘mais convenientes’, não raramente, aquelas que pouco dialogam com a realidade cotidiana, com os dilemas éticos, com os desafios sociais, culturais e econômicos que as escolas e professoras enfrentam.” (SERPA, 2013, p.127).

Para Kramer (1993), uma questão central, quando se trata de formação docente, é a linguagem, pois, nas estratégias mais tradicionais de formação, as narrativas que trazem as experiências docentes são pouco consideradas. Kramer denuncia ainda que a fala, nestes espaços, estão centradas nos formadores e em suas propostas *para* os professores. Segundo a autora, nestes cursos de formação, está subjacente uma concepção instrumental de linguagem, pois nos:

Treinamentos e reciclagens há apenas um sujeito que fala (ou cita), que desconhece a existência da réplica interior, da contrapalavra de seus interlocutores e não permite – ou quando muito, orienta e dirige – seus comentários efetivos (KRAMER, 1993, p.85).

Desta forma, indago: o que nos dão a pensar os cursos de formação continuada de professores que não abrem *tempoespaço* para discussão coletiva, tampouco para negociações sobre a pauta? O que significa sancionar o que outro pode ou não dizer e questionar? Que

pressupostos estão presentes nessas práticas? É possível viver um processo de formação pautado em ações repressoras e autoritárias? Que repercussões esse tipo de formação produz no cotidiano escolar?

Longe de encontrar respostas a todas essas questões, percebo, na narrativa de Flávia, alguns indícios de respostas a essa concepção, a qual tenho aqui chamado de “concepção hegemônica de formação”. Diz ela:

Essa ideia de formação como se o grupo de professores fosse uma massa é muito negativa; e essa ideia de formar 13 mil pessoas de uma Rede, todos os professores de alfabetização ao mesmo tempo, de todos os lugares – isso é só para elevar os números. Não existe formação. O Boaventura de Souza Santos diz *Só há emancipação através de significações partilhadas*. Se isso não é uma significação partilhada e a gente não pode entender “significação partilhada” como uma vídeo-gravação que a gente tem só que assistir e, quando quer fazer pergunta, tem que passar pela sanção de alguém. Isso não é significação. (FLÁVIA CASTILHO, 01/10/13).

Flávia, ao pensar sobre os acontecimentos vividos neste curso de formação, toca em uma questão talvez crucial: como viver uma experiência formativa se não é proporcionado aos sujeitos envolvidos neste processo a possibilidade de se assumirem como sujeitos de conhecimento e produtores de *saberes-fazer*es docentes?

Para mim, uma das principais características deste modelo de formação denunciado por Flávia está ideia de que a transformação da prática pedagógica se daria pelo acesso a informações, como se estas fossem produzidas sem interesses e disseminadas de maneira neutra e óbvia. A ênfase colocada na informação e não na partilha das experiências dos docentes, comum nos cursos de “capacitação”, parece estar centrada na aquisição “daquilo que os reformistas pensam faltar para os professores” (LINHARES, 2005, p.03), negligenciando tanto aos formadores quanto aos professores/as cursistas a possibilidade de partilhar suas experiências (LARROSA, 2002). Nesta concepção, acredita-se, apenas os docentes se formam neste processo.

No entanto, ao contrário disso, cremos e defendemos que num espaço de formação todos se formam porque todos têm o que aprender, inclusive os que estão numa posição institucional de “formadores”.

Na concepção instrumental de formação, centrada na aquisição de estratégias, métodos e teorias, as possibilidades de ser afetado através do intercâmbio com o outro parecem muito diminutas... Como bem disse Flavia, à luz de Boaventura, essa prática de formação continuada dificultaria a partilha daquilo que poderia ser significativo ao coletivo docente. Deste modo, é possível que em dados processos formativos possamos adquirir mais “informação sobre alguma coisa, mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu.” (LARROSA, 2002, p.22)

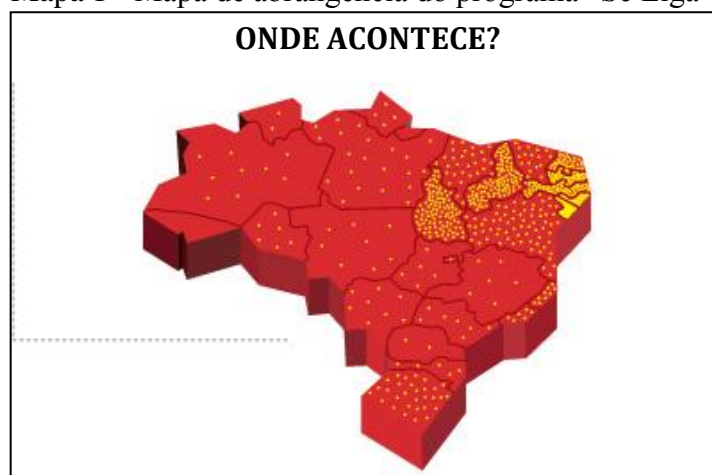
Outra professora, Denise Tardan, também reflete sobre um dos cursos de formação continuada em alfabetização que experienciou, na rede municipal do Rio de Janeiro. A professora relata:

O primeiro dia do curso de formação - que durou uma semana - foi de apresentação. No segundo dia, a minha vontade era de abrir um buraco no chão, cair ali dentro e não mais sair. Foi quando a dinamizadora, que era da Paraíba, começou apresentar o projeto “Se Liga” e aí finalmente a gente soube que o projeto fazia parte do Instituto Ayrton Senna. Soubemos também que este projeto começou no nordeste para atender as crianças desta região e, dali, a irmã dele [irmã do Ayrton Senna] foi vendendo o projeto para quem quisesse e a nossa secretária de educação, Claudia Costin, quis e comprou. No pacote didático não havia reformulação; ele foi criado para a realidade do nordeste, mas foi vendido no mesmo modelo para outros estados, inclusive a dinamizadora mostrou o mapa de onde já havia sido implementado o projeto. (DENISE TARDAN, 22/10/2013).

O que Denise nos revela não é algo difícil de ser constatado. Sabemos que políticas públicas como estas têm chegado às escolas, via Secretarias de Educação, sob um forte argumento de ser um “remédio infalível e novidadeiro” (LINHARES, 2005) para o combate daquilo que tem sido considerado o “fracasso escolar”. Sob o discurso de reformistas (empresariais) que “divulgam, por todos os meios, as laudatórias e seduções financeiras para a aceitação e implementação de políticas” como as dos pacotes educacionais, tenho acompanhado a adesão a estes programas em diferentes estados brasileiros, que, aos poucos, tentam boicotar os “espaços de autonomia e de criação da escola” (LINHARES, 2005, p.03).

Segundo o Relatório de Resultados 2012, produzido pelo Instituto Ayrton Senna, o qual busca tecer um panorama das ações do Instituto no território nacional, seus programas educacionais atuam em mais de 1.300 municípios de 24 estados diferentes, cobrindo quase todo o território nacional, alcançando 2 milhões de crianças e jovens “em comunidades com diferenças geográficas extremas, com variados níveis de recursos, carências e desafios”. O Instituto “capacita” anualmente 75 mil educadores, conforme mostra o mapa abaixo:

Mapa 1 - Mapa de abrangência do programa “Se Liga”



Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2013

Dados como estes me provocam a pensar em que medida projetos educativos prontos - anunciados como fórmulas de sucesso - podem contemplar todo e qualquer indivíduo do país, desconsiderando suas condições históricas, sociais e culturais. Não é delegado aos cuidados da instituição de ensino, juntamente com o corpo docente, a elaboração de um planejamento escolar que contemple as necessidades educacionais dos estudantes? Quais são os impactos da adoção de pacotes educacionais para os indicadores de desempenho dos estudantes da rede pública de ensino? Justificam a adesão e a permanência deste tipo de política pública - considerada emergencial - por mais de uma década em certos municípios? Perguntas como estas me inquietam e me convidam a continuar pesquisando no campo da formação continuada.

A perspectiva de “capacitar” os/as professores/as que ainda não são “capazes” de, a partir dos discursos oficiais, “contribuir com a melhoria da educação pública” tem “justificado” as parcerias público-privadas, a fim de garantir a compra de pacotes educacionais que compreendem desde o material didático para professores/as e alunos/as aos cursos de capacitação docente. Em entrevista concedida à “Revista Ponto Com”, a secretária de educação Claudia Costin afirma:

A rede do Rio sabia alfabetizar, mas não realfabetizar. O MEC nos recomendou o Instituto Ayrton Senna, que deu um show. Eles capacitaram cerca de 1500 professores da nossa rede. (COSTIN, 2012).

Se a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro sabe alfabetizar seus estudantes, qual seria a necessidade de investir em programas de formação que ensinem aos professores/as a “realfabetizar” seus alunos e alunas? O que se esconde por trás dos discursos que compreendem a suposta “incapacidade” dos/as professores/as em lidar com os estudantes ainda não considerados alfabetizados? Que concepção de alfabetização está presente na fala da secretária?

Nessa direção, talvez a fala de Denise Tardan nos provoque a pensar um pouco mais sobre o assunto, ao retomar as lembranças das experiências vividas no curso de capacitação. A professora destaca o modo como o programa foi sendo instituído e estruturado:

O curso aconteceu de terça à sexta, o dia inteiro. A dinamizadora foi apresentando metodicamente todo o projeto. Cada dia era uma parte porque não era só o capítulo; o livro era uma parte do todo. O projeto compunha vários procedimentos obrigatórios. Os livros com as lições tinha dia certo para começar e terminar cada conteúdo, e você tinha que dar conta dos prazos. Era uma cartilha; com toda aula programada. Tinha de iniciar a aula, obrigatoriamente, com a Acolhida: a escolha de uma atividade que poderia ser uma música, um livro, uma poesia ou pedir para que as crianças trouxessem algo para ser lido. Depois as crianças faziam junto com a professora o controle de frequência da turma por meio de um quadro de chamadas exposto na sala de aula. Havia a leitura de textos, a correção da lição de casa e o desenvolvimento de atividades, além de outras rotinas que já não me lembro mais... (...) Tudo isso era acompanhado pela supervisora, que ia uma vez por semana à minha sala e assistia à aula - do início ao fim. Havia coisas no projeto que eu não podia abrir mão e outras que eu não fazia. Eu não usava o livro na parte que deveria estar, mas eu também não deixei em branco. Quando estava perto da supervisora itinerante chegar, na quinta-feira, eu falava para as crianças: “Gente vamos acelerar” e a gente ia fazendo junto. Eu desafiei muito: eu não fazia a tabela de dupla entrada e outras coisas. Ela [supervisora] me

cobrava, mas eu não fazia o esquema que eles mandavam, mas dei sorte porque ela não era uma pessoa tão “cricri”; ela me alfinetava, me cobrava, e eu dizia isso: “Eu não vou fazer!” (DENISE TARDAN, 22/10/2013).

Penso que a narrativa de Denise nos ajuda a compreender alguns princípios norteadores desse modelo de formação, dentre os quais destaco: a ideia do/a professor/a como consumidor/a de livros, cartilhas, fichas, apostilas, os quais são tomados como componentes obrigatórios à prática de ensino e à supervisão do trabalho do/a professor/a, como forma de garantir o “controle de qualidade” do padrão almejado por aqueles/as que instituem este tipo de projeto.

Nesta conjuntura, compreendo terem as estratégias utilizadas por alguns programas manifestado a ideia de que o sucesso do trabalho docente em sala de aula depende da rigorosidade no cumprimento das metas e prazos estipulados pelo planejamento curricular do programa, na maioria das vezes produzidos por seus idealizadores. Em geral, tais idealizadores desconhecem a/s realidade/s e as singularidades de cada sala de aula. Até que ponto tais programas não fecham possibilidades para uma prática pedagógica outra? Nesse sentido, Dina, outra professora participante do GEPPAN, nos diz:

Quando o planejamento vem amarrado demais, onde no meio do caminho você não pode trazer outros textos para um assunto que tenha surgido naquele momento ou ampliar aquele debate até um outro dia, porque as coisas estão amarradas demais e muito estruturadas, você engessa a formação. Isso é muito negativo. (DINA VIEIRA, 01/10/2013).

Neste processo mecanicista de formação e de trabalho docente, presente na crítica de Dina, parece sobrar muito pouco à criação do/a professor/a. Conforme afirma Serpa (2013), cabe ao docente:

cuidar para que estes instrumentos sejam aplicados segundo o manual, com o mínimo de interferência pessoal possível. Todo o processo é centrado na técnica, no método e no controle da aplicação do método. Acredita-se assim que – tal como pregos ou biscoitos – as crianças serão produzidas dentro do padrão de qualidade desejável (p.126).

Como disse, essa concepção de formação não é pontual. Não se trata de uma característica de um dado programa, mas está presente em diversos projetos implantados pela SME, conforme denuncia o SEPE-RJ, em seu Boletim Unificado, publicado em 28/10/2010, sob o título “Projetos implantados pela SEE e SME são um ataque à autonomia pedagógica e à gestão democrática da escola”. No texto, o SEPE-RJ destaca o papel das supervisoras no contexto dos programas:

O controle é feito por profissionais estranhos ao quadro da escola. A rigidez da rotina inviabiliza o rito, tira do professor a possibilidade de refletir sobre o seu próprio trabalho e cristaliza a aula. As supervisoras assistem às aulas e se preocupam, principalmente, se os professores estão cumprindo a rotina, o determinado nos livros, ou se estão atrasados. Mesmo se os alunos não estão acompanhando. Esta intromissão acaba tirando a autonomia do professor sobre o processo de aprendizagem (SEPE RJ, 2010, p.04).

Denise, Dina e Flávia experienciaram processos de imposição. Entretanto, é interessante notar que, a despeito de toda regulação, professores e professoras buscam brechas para exercitar sua autonomia, para criar, fazer do seu modo. Nesse sentido, Flávia nos fala também de resistência, da defesa da autonomia docente, ao trabalhar com projeto “Cientista do Amanhã³⁶”:

Teve um dia que eu falei para a supervisora: “Não gostei da aula 01, que é sobre arco-íris. Eu achei complicado explicar para as crianças sobre energia e preferi começar pela aula 03, ok?!”. Ela respondeu: “Não, veja bem, é que o projeto é feito nesta sequência”. Então eu falei: “E daí? Eu vou usar a sequência que eu quiser e achar apropriado aos meus alunos”. “Não... é que eu tenho que levar isso para lá... Tem que seguir a sequência de aulas”. Então, o que quero dizer é que vem um caderno de instruções e o material para você seguir a sequência de aula. O professor fica na função de “entregar o cafezinho”, ou seja, qualquer um faz sua função, do jeito que está qualquer um ensina, porque vem a apostila e depois vem a prova – então é só dar o que está na apostila que cai na prova. Não é à toa que o prefeito Eduardo Paes está tentando passar o projeto de “professor-

³⁶ Este projeto é patrocinado pela Sangari Brasil, empresa fundada em 1997 pelo físico Ben Sangari com o propósito de desenvolver soluções inovadoras na educação em ciências no ensino fundamental, do 1º ao 9º ano. A empresa integra o Grupo Sangari, fundado na Inglaterra, em 1965.

leigo” porque, de fato, do jeito que está, qualquer um pode ser professor (FLÁVIA CASTILHO, 01/10/13).

Esse modelo de formação continuada tem contribuído, no meu entender, para desqualificar a profissão docente à medida que tenta reduzir a profissionalidade docente à condição de “aplicadores” das atividades e metodologias determinadas pelo setor privado. Segundo Takemoto (2013):

Ao aceitar pacotes educacionais e entregar aos grupos empresariais que os produzem a responsabilidade por “treinar” e “controlar” o uso dos mesmos pelos professores, a secretaria retira das equipes técnicas a função de responsáveis por elaborar, planejar e executar, em parceria com as escolas, as ações pedagógicas destinadas a qualificar o trabalho docente, privatizando, de certo modo, as políticas educacionais (TAKEMOTO, 2013, p.04).

O uso destes materiais, como temos percebido, além de fragilizar a autonomia pedagógica dos/as professores/as, também tem contribuído para o enfraquecimento do coletivo docente na medida em que os planejamentos e os projetos chegam prontos à escola inviabilizando, muitas vezes, os *espaçotempos* de discussões e promovendo “o apagamento das narrativas e experiências que compõe a memória e a tradição de cada professora” (MORAIS, 2012, p.18).

Apesar disso, há movimentos de professoras/es que compreendem que “o conhecimento apresentado e celebrado como salvação da escola, longe de contribuir para movimentos de emancipação, torna-se mera regulação” ((MORAIS, 2012, p.18). Daí que há diferentes grupos de professores/as espalhados pelo país os quais buscam instituir outras possibilidades de experienciar a formação continuada. São experiências formativas “tecidas no chão da escola e que, por serem pouco visíveis ou silenciadas, não ganham relevo e não são compartilhadas por outros profissionais envolvidos com a educação pública” (LINHARES, 2007, p.03). São *movimentos* que se recusam a viver uma formação “colonial” (MIGNOLO, 2003) dos saberes e fazeres docentes. Antes, buscam o diálogo como possibilidade constitutiva dos sujeitos e da sua formação.

4.2 Em que perspectiva de formação acreditamos/defendemos?

A pergunta que abre este subcapítulo é mais uma provocação do que uma possibilidade de resposta. É muito mais uma reflexão do que um desejo de constatação. Esta pergunta me convida a tentar compreender isto: pertencer e investigar coletivos docentes, como o GEPPAN, implica reconhecer a multiplicidade de vozes existentes e assumir a impossibilidade de haver um único discurso legitimador do coletivo. Significa, sobretudo, admitir a provisoriedade dos nossos conhecimentos e reconhecemo-nos como sujeitos inacabados.

Todavia, cientes desta condição, somos igualmente conscientes dos princípios comuns e “suleadores” (FREIRE, 2011) deste grupo. Princípios pelos quais lutamos cotidianamente, dentre eles: o investimento na parceria universidade-escola básica; a assunção da professora como pesquisadora de sua prática e a aposta na formação e no trabalho docente com base no diálogo, na interação e no compartilhamento das experiências.

Neste sentido, é a narrativa de Dina que recorda os pressupostos basilares do GEPPAN:

Nós acreditamos na relação da universidade com a escola. Tanto acreditamos que fomos buscar. A gente voltou para a faculdade procurando essa parceria, e não a parceria do cara da faculdade que vai para a escola dizer: “Faz ou não faz!”. Mas a parceria do diálogo com a nossa prática escolar. (DINA PINHO, 28/03/2013)

O dizer de Dina resgata o movimento de instituição do GEPPAN, movimento que, para mim, se revela como resposta à política pública que não reconhece, nas escolas, nos conhecimentos por ela produzidos e nos sujeitos praticantes deste cotidiano, potencialidades para a construção de uma educação pública de qualidade.

Ao pontuar a importância da parceria entre a universidade e a escola, Dina defende não se tratar de uma parceria pautada numa perspectiva hegemônica, pautada em uma dualidade existente entre as duas instituições, geralmente marcada entre os que produzem teorias e metodologias científicas (os/as especialistas da academia) e os/as que se garantem a

aplicabilidade desta produção (os/as professores/as da escola). Todavia, como ela própria define, trata-se de uma *parceria do diálogo*, onde processos formativos docentes estejam “centrados na escola”, o que, segundo Canário (1995), “não significa transferir para o território físico dos estabelecimentos de ensino as tradicionais, curtas e avulsas “ações de formação”, subordinadas ao paradigma ‘doze mesas, doze cadeiras e um formador’ ”(p. 07), mas, conforme defendem alguns participantes do GEPPAN:

(...) do nosso ponto de vista, um projeto de formação docente precisa garantir *temposespaços* para a interlocução entre professores/as, da escola básica e universidade; compartilhamento de experiências e práticas; reflexão e discussão, sempre coletiva. (...) todos com o mesmo objetivo: pensar e pesquisar sobre a própria prática, multiplicar saberes e compartilhar fazeres, no intuito de ampliarmos, sempre, nossos modos de *pensarpraticar* o processo pedagógico. (SILVA, 2011, p. 03).

Tal perspectiva se inscreve a *contrapelo* (BENJAMIN, 1996) das políticas oficiais, daquilo que, tradicionalmente, tem se afirmado como modelo de formação continuada de professores, onde, segundo Flávia Castilho:

(...) Um grupo de iluminados ligados em geral à Academia, ou não, contratados por esse governo - com algumas contratações que a gente acha ilícitas, mas enfim... Esse grupo de iluminados vai ditar o que toda uma Rede precisa, eles são os iluminados e sabem as necessidades de toda Rede de ensino, como se isso fosse possível. Isso você vê não só nos cursos de formação, como nos projetos que chegam à escola, que são pensados por pessoas que não são da Educação. (FLÁVIA CASTILHO, 01/10/2013).

O modelo de formação criticado por Flávia parece compreender o conhecimento como algo externo ao sujeito e, portanto, monopólio daquele/a que supostamente o transmite. Trata-se de uma perspectiva iluminista, ainda hegemônica em termos de políticas públicas de formação. Tal concepção, como sublinhado anteriormente, subsidia processos formativos que compreendem o /a professor/a da escola básica como alguém com necessidade de ser iluminado pelo conhecimento do outro, neste caso, do/a formador/a – aquele/a que, geralmente, se coloca na posição de iluminar com a verdade e com o conhecimento “legítimo”, o “conhecimento necessário” à prática educativa, tentando, assim negar, apagar ou

ofuscar os saberes e conhecimentos tecidos cotidianamente no chão da escola. Contudo, nos afirma Arroyo (2004):

(...) para continuarmos o longo percurso escolar teremos de buscar luz no próprio cotidiano escolar. Na vida nossa e dos alunos. Politizar o cotidiano em que vai tecendo-se o direito à educação [e à formação]. A vida é incapaz de ocultar seus matizes políticos. Aprender a descobri-las parece ser a saída. Nas trajetórias de alunos e mestres se refletem valores, dignidade, processos de humanização, emancipação, libertação que carregam luminosidades capazes de dar sentido a viagens noturnas... Luminosidades capazes de iluminar suas lutas. (p. 51, grifo nosso).

Embora haja quem reforce os discursos que asseguram serem os centros acadêmicos o único espaço de produção do conhecimento crítico sobre o mundo (e sobre a escola), na *luminosidade* das experiências tecidas no cotidiano escolar surgem diferentes *movimentos* que instituem possibilidades outras de viver a tessitura da/na escola. Estes movimentos de professores/as se recusam a aceitar, incontestes, os modelos de formação onde o conhecimento seria propriedade de uns e mercadoria para outros. Estes movimentos buscam “*iluminar as suas lutas*” a partir do fortalecimento da coletividade - frequentemente ignorada pelas políticas públicas.

Trata-se de movimentos onde docentes buscam experienciar a formação a partir do encontro com seus pares, onde se desafiam a viver o protagonismo em sua própria formação, à medida que narram e compartilham o vivido, se abrem à possibilidade de “estranharem a si mesmos e suas práticas, em diálogo com as (narrativas das) práticas dos outros; permitem refletir sobre o vivido e potencializá-lo, no sentido de melhor praticá-lo.” (SILVA *et all*, 2011, p. 06). Assim, reinventam a escola a partir das lutas e resistências políticas que acendem e afirmam a possibilidade de experienciar processos formativos como exercício de autonomia e emancipação.

Dentro desta perspectiva, o GEPPAN tem investido na possibilidade de viver relações horizontais entre seus membros, bem como entre a escola básica e a universidade. Sabemos que essa intenção não é fácil de ser tecida, tampouco automática. A horizontalidade como projeto de relação humana e, portanto, política, não é produzida apenas pelo desejo de alguns, apesar de ser necessário desejo e vontade. É necessário ter consciência de que a verticalidade como forma de habitar e se relacionar com o mundo e com o *outro* atravessa e marca muitas de nossas concepções e ações.

Como Freire (2001), cremos que as relações verticais são injustas, antidemocráticas e excludentes, motivo pelo qual é preciso combatê-las, nas diferentes instâncias da vida. O GEPPAN é apenas uma dessas instâncias...

Assim, não nutrimos a ilusão de uma ausência de relações de poder entre nós, mas cremos na possibilidade de lutarmos a favor da coerência, o que implica buscar viver o diálogo, a confiança mútua, em outras palavras: uma relação dialógica, relação de horizontalidade.

A horizontalidade que buscamos pressupõe também que a universidade se abra para aprender e ouse “fugir do risco do bordado” (ZACCUR, 2005), deslocando suas investigações **sobre** os/as professores/as da escola básica e direcionando suas ações para pesquisar **com** esses docentes.

Logo, em nosso grupo, cada uma de nós, professores/as, seja oriunda da universidade, seja da Escola Básica, nos reunimos para compartilhar “saberes pluralizados” (LINHARES, 2007), voltados para a escola, independente da titulação acadêmica de cada participante. Isso implica compreender e assumir a concepção freireana que afirma ser da natureza docente a pesquisa. Sendo assim, não se trata de uma qualidade adquirida por uns e não por todos/as professores/as, tampouco “uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar” (FREIRE, 1996, p.29). Significa, isso sim, que, pela força da prática docente e pelas questões por ela colocadas à vivência da própria docência, os/as professores/as se indagam, buscam, pesquisam, constataam, interveem na/com a escola e com os praticantes do seu cotidiano. Daí a impossibilidade, para nós, de pensar ou defender a função docente traçando uma dicotomia entre aqueles/as que ensinam e aquele/as que, supostamente, pesquisam.

O compartilhamento, vivido no GEPPAN, das experiências tecidas no chão da escola tem confirmado, para nós, a impossibilidade de conceber o “ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p.29). Temos visto, em nosso grupo, que à medida que assumimos uma postura investigativa sobre nossa própria prática, nos abrimos à possibilidade de “compreender o compreender” (BATESON, 1998) das crianças, no sentido de melhor compreender como aprendem, o que aprendem, o que sabem, o que “ainda-não sabem” (ESTEBAN, 2001). Neste movimento de investigação dos processos de ensinoaprendizagem de nossos alunos e alunas, vamos nos compreendendo como “pesquisadores/as de nossa própria prática” (FREIRE, 1996; GARCIA, 2002; MORAIS, 2012), ressignificando nossas ações, além de criarmos alternativas pedagógicas mais favoráveis aos estudantes.

Assim, ao contrário de sermos meros/as executores/as das estratégias pensadas por sujeitos que desconhecem as singularidades e complexidade do cotidiano escolar, vejo como instituinte toda tentativa de subversão de modelos de formação e prática docentes pautadas na racionalidade técnica, onde a prática pedagógica se configura muito mais na aplicação de um conjunto de teorias e procedimentos do que em processo de investigação, pesquisa e ação.

Desse modo, compreendo o GEPPAN como *tempolugar* de encontro entre os/as professores/as vinculados à universidade e à escola básica. Encontros que investem na possibilidade de viver a formação continuada a partir da tessitura do diálogo, da alteridade e da experiência compartilhada. E em um “lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens [e mulheres] que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2005, p.93, grifo nosso) e saber sempre.

4.3 GEPPAN: espaço de formar-se e transformar-se com o outro

A relação universidade-escola básica ainda é pequena se considerarmos a imensidão do trabalho que tem para ser feito. Volto a dizer que precisamos de muitos GEPPANs e de muitos professores desbravadores. Acho que podemos dizer que ainda há um caminho a ser desbravado apesar de todas as iniciativas que já existem, porque os professores ainda não tem todo o apoio que é necessário.

Elaine Matias

O apelo feito pela professora Elaine, uma das professoras participantes do GEPPAN, à insurgência de outros movimentos docentes que possam estabelecer “encontros” e parcerias entre a universidade e a escola básica, é o reflexo de quem já pôde experienciar esta relação, de quem viveu, com a universidade, um processo formativo mais dialógico e compartilhado...

Seguindo a provocação de Elaine, talvez seja pertinente sublinhar: a tessitura de processos instituintes como defendido pela professora desafia a lógica da racionalidade técnica, pois aponta para a busca de outras formas de pensar e praticar a formação docente e, por que não, a escola.

Neste sentido, os processos instituintes de formação podem ser compreendidos como movimentos de professores/as que, ao *desbravarem* outros caminhos possíveis, enfrentam e infiltram-se nas tramas instituídas, aproveitando as *ocasiões*, criando *táticas* (CERTEAU, 1996), produzindo resistências, consolidando projetos coletivos de formação horizontalizados, estabelecendo reflexões e ações pedagógicas compartilhadas, aprendendo com a alteridade, vivendo experiências e buscando, assim, ressignificar a vida, a escola e a sociedade (LINHARES, 2006).

Todavia, compreender que os *movimentos instituintes* não se configuram numa experiência apartada do já instituído nos provoca a pensar e reconhecer a complexidade desta relação. Como nos ensina Linhares (2006), as experiências instituintes “procuram desdobrar-se em movimentos criadores e estremecer o que foi organizado pela história, [e] o instituído também procura incorporar o que ainda está se processando, ou seja, o instituinte” (p.09).

Nesse sentido, ao investigar o movimento de formação coletiva que vem sendo tecido/vivido pelo GEPPAN, intencionei partilhar esta experiência não como uma ação isolada ou particular de um grupo de professores/as que se inscreve a revelia dos modelos instituídos de formação. Tampouco busquei apresentá-lo sob uma concepção de “novidade” – como algo inaugural ou com apelos consumistas, alimentando, de certo modo, a lógica capitalista (LINHARES, 2007) da experiência como mercadoria. Busco, antes, entender o GEPPAN como uma experiência criadora de possibilidades alternativas, isto é, que dá a pensar modos outros de compreender e praticar a educação e a formação docente.

Quiçá o GEPPAN pode ser pensando a partir da metáfora do fio de uma rede. A rede, dentre tantas outras possibilidades, me remete a um entrelaçamento de fios compostos por diversos pontos e nós, os quais, conjuntamente, formam malhas abertas horizontais e capazes de se expandir de forma. Deste modo, esta metáfora tem me ajudado a compreender o GEPPAN não como uma experiência solitária, com status de “exceção” à regra, porém como uma entre tantas inspiradoras e instituintes experiências em formação docente.

De algum modo, a metáfora da rede mantém viva a presença de diferentes coletivos docentes, aproximados pela utopia de uma educação popular e animados pelo desafio de viver a formação de modo (com)partilhado, muitas vezes se enredando a outros coletivos, entrelaçando seus *saberesfazeres*, suas concepções, seus conhecimentos e suas produções.

No caso do GEPPAN, esse enredamento tem se fortalecido no/com o movimento vivido na e pela *Rede de Formação Docente: Narrativas & Experiências*³⁷ (REDE FORMAD), uma rede formada por diferentes coletivos docentes e grupos de estudos e pesquisas, localizados em diferentes estados do Brasil (Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco e Minas Gerais), mas que também se encontra em diálogo com redes de formação da América Latina (Argentina, México, Colômbia, Peru, entre outros).

Alguns coletivos docentes, de modo especial, têm nutrido um diálogo permanente com GEPPAN, sobretudo por partilharem alguns princípios comuns. Dentre eles, destacamos a possibilidade de viver a formação como abertura à experiência, isto é, ao movimento de se

³⁷ Mais informações sobre a rede no site. Disponível em: < <https://sites.google.com/site/redeformad/home> >

pensar no encontro com o outro. Destes grupos de professores/as, que há mais de uma década *desbravam* outros caminhos, destaco apenas dois: o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), localizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o Grupo de Estudos Formação de Escritores e Leitores (GEFEL), situado no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/ ISERJ) e o SOPPA: Sociedade de Professores Pesquisadores em Alfabetização, localizado em Duque de Caxias.

Para não falar *sobre* o GEPEC e nem *por ele*, busco, nas palavras de Corinta Geraldí, durante longo tempo coordenadora deste grupo de estudos e pesquisa³⁸, uma narrativa a respeito deste coletivo docente. Criado na década de 80, o GEPEC vem propondo e vivendo maneiras outras de formação continuada com professores/as. Diz a professora Corinta:

O GEPEC é um grupo de pesquisa em educação continuada. É um projeto ousado e que já tem história. Desde 1984 (quando não era ‘moda’ existir grupo de pesquisa, muito menos que se reunissem estudantes de graduação e professoras de escola – dois ‘menores’ na chamada ‘excelência’ acadêmica) que se institucionalizou como grupo de pesquisa, em 1996. Na sua história buscou se constituir num espaço acadêmico de produção coletiva do nosso saber-fazer de professoras, no qual os lugares não estão ritualizados, hierarquizados, diferenciando o valor do trabalho das professoras da pré-escola em relação ao da Universidade ou da pós-graduação. O que nos une, nos liga, é sermos professoras e estarmos trabalhando na e com a escola, nos seus diferentes espaços, não necessariamente na sala de aula. (...) No GEPEC, a gente construiu uma cumplicidade de modos de se compreender e de se fazer professora tal, que não era necessário estarmos provando o tempo todo que éramos capazes de aprender, de pesquisar. O que precisávamos era mostrar essa produção e com isso legitimarmos externamente a nós mesmos. (GERALDI *apud* OLIVEIRA, 2007, p.121).

Nesta mesma perspectiva, na qual um grupo de docente se assume como professor/a pesquisador/a de sua prática, o GEFEL vem se desafiando a viver a formação centrada na escola. Este grupo vem experienciando, cotidianamente, a luta a favor da construção de uma escola pública popular, especialmente, em prol e com as classes populares que, historicamente, tem “fracassado” na apropriação da leitura e da escrita. Para isso, trago as palavras das professoras/es deste grupo:

O GEFEL foi criado na década de 90 por iniciativa de algumas professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) em parceria com professoras-pesquisadoras da UFF, UNIRIO e UERJ. Na época, o grupo de professoras sentia a necessidade de se organizar para buscar na relação prática-teoria-prática possíveis respostas para questões referentes à leitura/escrita/fracasso/êxito escolar que emergiam do cotidiano de suas salas de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O tempo e as discussões ocorridas no interior da escola e do grupo levaram-nos a perceber que as questões relacionadas à formação de leitores e escritores na escola básica são de responsabilidade de todos e

³⁸ Desde 2010, quem coordena o GEPEC é o Prof^o Dr^o Guilherme do Val Toledo Prado.

não somente dos professores das classes de alfabetização. Essa compreensão tem nos levado a investir na sua heterogeneidade, tanto nos níveis de formação docente, quanto na atuação destes nos diferentes níveis de ensino, segmentos e instituições. Aos poucos, foi assumindo um perfil interinstitucional, nos possibilitando ampliar o estudo, a investigação, a reflexão e a criação de práticas mais favoráveis à formação de sujeitos escritores e leitores para além do primeiro ano de escolaridade (classe de alfabetização). Pensando na história política do GEFEL, nascido como movimento instituinte, se faz necessária uma reflexão acerca de contribuições para o campo da formação docente, sobretudo a partir da atuação no movimento de autoformação e de formação compartilhada. É uma tarefa intensa professores se reunirem após um dia cansativo de trabalho para discutir suas práticas pedagógicas. Não só isso: estudar, refletir, partilhar, revisitar o trabalho realizado em suas salas de aula, numa perspectiva de acolhimento, valorização, aprofundamento e aprimoramento dos seus saberes docentes. Mais que o âmbito pedagógico, é uma opção política dedicar seu tempo livre para debruçar-se sobre questões latentes do trabalho docente. (SANTOS, 2012, p.15-16).

O GEFEL vem se firmando como um desses grupos os quais lutam e resistem às políticas públicas hegemônicas de formação, buscando nas brechas do cotidiano *espaçotempo* para discussão/reflexão/ressignificação de suas práticas alfabetizadoras, principalmente, por compreender a potencialidade do coletivo docente na construção de políticas públicas educacionais que valorizem o “chão da escola” e seus praticantes (CERTEAU, 2006).

Nesse desafio, em meados de 2013, após dezessete anos de criação, o GEFEL publicou o seu primeiro livro: “Exercícios de Autoria. História de vida, narrativas de formação docente do/no GEFEL”, escrito por 11 (onze) professoras e 1 (um) professor, todos participantes do referido grupo. A publicação dá a ver o movimento de um coletivo docente que compreende a importância de viver processos de autoria, não só entre os estudantes, mas também entre os/as próprios/as professores/as. Autoria da própria palavra, da própria prática e da reflexão sobre essa prática. Em um tempo no qual, ainda, impera a divisão entre “especialistas” e “aplicadores”, um grupo de docentes da escola básica publicar um livro onde narram e refletem sobre suas trajetórias docentes alimenta a utopia por uma outra política de conhecimento – horizontal – entre universidade e escola básica; e provoca a que outros professores e professoras tomem a palavra.

Nas palavras das/os professoras/os do GEFEL, a escrita possibilita a socialização e divulgação dos percursos formativos experienciados pelo grupo, de modo que possam “aprender a reconhecer e tomar a própria experiência de formação como lugar de potência” (SANTOS, 2012, p.24), movimento através do qual as/os professoras/es vão se constituindo como autoras/es e escritoras/es de/em seu próprio processo formativo.

Fotografias 10 e 11 - Lançamento do livro do GEFEL



Fonte: Arquivo pessoal do GEFEL, 2013.

Além do GEFEL, há muitos outros coletivos docentes com os quais tivemos e/ou temos contato que também nos ajudam/ajudaram a compreender a importância de viver o diálogo e o compartilhamento de experiências. Dentre tantos, podemos citar o SOPPA: Sociedade de Professores Pesquisadores em Alfabetização. Este grupo, da cidade de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, existe desde abril de 2005.

O SOPPA, cujas atividades estão momentaneamente suspensas, se constituiu como um grupo formado por professores/as de diferentes escolas. A intenção era instituir *espaçostempos* onde fosse possível compartilhar experiências alfabetizadoras, ampliar conhecimentos teóricos e práticos, bem como ressignificar suas práticas. Este grupo afirmava não coadunar com projetos educativos que dificultassem ou impedissem as crianças das classes populares de terem direito à educação e de se alfabetizarem de modo a se tornarem leitoras e escritoras críticas do mundo. Nas palavras da professora pesquisadora/alfabetizadora Janete Lyra:

A SOPPA é um grupo instituinte aberto a diferentes professores que desejam compartilhar leituras e refletir criticamente sobre a sua prática alfabetizadora.(...) Consideramos que, enquanto a escola pública não assumir o seu papel de alfabetizar todas as crianças que a ela recorrem, continuará sendo uma máquina de exclusão social. A SOPPA, grupo do qual faço parte, está entre aqueles que não aceitam o discurso da inevitabilidade da exclusão dos alunos das classes populares ao conhecimento. Crianças que frequentam por vários anos os bancos escolares e, muitas vezes, sentindo-se fracassadas, desistem de continuar tentando aprender a ler e escrever. Desistem do sonho. É o sentimento de pertencimento ao grupo dos que almejam uma escola de qualidade para os alunos das classes populares que não nos deixa esquecer o compromisso que temos com essa causa. Por isso, a nossa opção de nos reunir fora do horário de trabalho, um sábado em cada mês, para estudar, refletir e discutir assuntos referentes à alfabetização. Formamos um grupo de professoras que assume seu processo de autoformação, considerando, como Paulo Freire (1996, p.58), que “somos seres inacabados, nosso destino não é dado, mas é algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não podemos nos eximir” (LYRA, 2007, p.1).

Experiências como as do SOPPA, do GEPEC, do GEFEL e do GEPPAN, bem como as de tantos outros grupos espalhados por inúmeros cantos e recantos deste país, nos dão uma pequena dimensão dos processos formativos que existem e resistem na escola, revelando a potência dos movimentos de professores/as quando estes vivem a escola e suas experiências como centralidade formativa.

Esses grupos, tal como a imagem de uma rede, trazida então mais uma vez como metáfora, têm muitos pontos em comum, dentre os quais: a criação de vínculos e a busca por superar a solidão profissional, bem como a tessitura daquilo que Garcia (1992) chama de “solidariedade de preocupações”. Entendo que este é um tipo de solidariedade que possibilita a cada professor/a sentir-se acompanhado/a em seus desafios cotidianos e encontrar, na partilha e na reflexão com os seus pares, possibilidades de ação, de enfrentamento e de intervenção na realidade, na escola, no mundo – como conclama Paulo Freire (1996).

Fica, portanto, o compromisso político, a busca por uma ação pedagógica entendida como ação crítica; logo, uma “ameaça” às políticas públicas que investem na precarização e individualização do trabalho docente, na retirada da autonomia da escola e de seus/as professores/as, na produção de discursos culpabilizadores da escola pública pelas mazelas a que é exposta.

Esses e tantos outros discursos tomados como verdadeiros têm mascarado, entre nós, aquilo que Arroyo (1997) denomina como “*uma cultura do fracasso escolar*”. São armadilhas com as quais, muitas vezes, nós professores/as compactuamos, pois tais “verdades” ainda nos habitam.

Nesse sentido, a criação e as discussões tecidas nos coletivos docentes de que fazemos parte têm nos provocado a complexificar “as razões estruturais e conjunturais do fracasso escolar” (GARCIA,1992), os discursos prontos, as soluções mágicas, preconizadas por políticas de reprodução de programas e projetos estrangeiros.

A oportunidade de participar e de também investigar as ações vividas no interior de coletivos docentes, como o GEPPAN, tem me ensinado a importância do engajamento na luta por uma educação outra. Um desses ensinamentos está no inconformismo com os modelos tradicionais de alfabetização centrados na cópia e na memorização; modelos que fecham possibilidades de as crianças se assumirem como autoras de seu dizer, de, como afirma Freire (1996), “darem a própria palavra”. Outro ensinamento está no repúdio ao modelo hegemônico de formação, que insiste na tentativa de transformar os/as professores/as em meros/as reprodutores/as de um projeto educativo centrado na noção do ensino como mercadoria.

Ainda, uma grande lição que tenho aprendido com as experiências vividas nos coletivos docentes, em especial com o GEPPAN, está calcada na premissa freireana da impossibilidade de homens e mulheres, neste caso professores e professoras, participarem ativamente na história, na sociedade e na transformação da realidade (e da escola) se não forem provocados a tomar consciência da realidade e da própria capacidade que têm para transformá-la.

Daí a minha crença de que uma das muitas potências germinativas dos coletivos docentes está na possibilidade de provocar a indignação, de estimular a resistência, de criar um espaço coletivo de luta com/pelo coletivo, de permitir a assunção de posições políticas, já que, segundo Freire (2001), educar exige saber “em face de e a favor de quem pratico” (p.25).

No GEPPAN nos constituímos como um grupo de professoras e professores que luta a favor do direito das classes populares a uma escola pública popular, a qual tenta refutar a hegemonia de uma lógica centrada no silenciamento/ invisibilização dos saberes do povo, na tentativa de homogeneização do pensar e do sentir. Enfim, como fios de uma rede, vimos experienciando o movimento do formar-se e transformar-se com o outro e, nesse movimento, viver a possibilidade de pensar já diferente do que pensávamos e criar, nas relações vividas cotidianamente com as crianças, alternativas pedagógicas emancipatórias, nas quais vivemos a cidadania como exercício diário e a autoria como processo constante.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS DE UMA PESQUISA EM MOVIMENTO...

Porque a maneira de reduzir o isolado que somos dentro de nós mesmos, rodeados de distâncias e lembranças, é botando enchimento nas palavras.

Manoel de Barros

Sim, o poeta tem razão! As palavras, escritas ou ditas, têm a capacidade de reduzir o isolamento, aproximar distâncias e, como num lampejo, despertar memórias, materializar vozes e preservar narrativas do esquecimento... Ou, pelo menos, tentar.

As palavras nesta dissertação não profetizaram ser inaugurais, inovadoras. Tampouco desejaram ser neutras, isentas de intencionalidade. Assumimos, com Bakhtin (1992), que as palavras não são neutras, também não são dicotômicas: verdades ou mentiras, boas ou más, importantes ou triviais... As palavras aqui tecidas são sempre carregadas de “um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (p.95).

Neste percurso, muitas palavras me atraíram e outras tantas me traíram. Por vezes só me dei conta disso por meio da contrapalavra do outro, pelo *excedente de visão* (BAKHTIN, 2000) daqueles/as que me acompanharam neste desafio de escrita/reflexão/ressignificação - especialmente, de quem esteve participando das orientações coletivas vividas no Mestrado da Faculdade de Formação de Professores. Nele, pude aprender que “em cada palavra há profundidade e vazio. Distanciamento e amorosidade. Tempo e vento. Uma palavra que se diz e, ao mesmo tempo, outras palavras que se desdiz” (SKLIAR, 2012 p.41). Na orientação coletiva, as palavras ouvidas, ao me estimularem a alargar meus limites, também me ajudaram a ampliar meu horizonte.

Acompanhada (e não sozinha!), vivi o movimento de ver as palavras, aos poucos, preencherem o vazio da folha em branco, rompendo o silêncio, construindo “uma espécie de ponte entre mim e os outros”, como diria Bakhtin (1992). Muitos me fizeram companhia quando, aparentemente, parecia estar solitária no ato de escritura deste texto dissertativo. Falo das palavras companheiras de Ana Paula, Denise, Elaine, Flávia, Kátia, Renata e de tantos

outras/os integrantes do GEPPAN, os quais, tendo ou não seu nome evocado nesta produção, se fizeram presentes.

Este trabalho, portanto, é preñado de palavras das professoras-pesquisadoras-alfabetizadoras-narradoras, com quem muito tenho aprendido nestes anos de convivência e participação no GEPPAN. Palavras daquelas/es que buscam atribuir sentido ao vivido para melhor compreendê-lo e, ao melhor compreendê-lo, buscam melhor praticá-lo.

Sendo assim, nesta parte, onde se espera um discurso conclusivo de experiências sempre em aberto – porque a experiência é do tempo da intensidade e não do tempo cronológico -, alinhavo palavras de professoras as quais já não mais se conformam em silenciar-se diante do autoritarismo de políticas públicas que, em suas ações, minam a possibilidade de formação, profissão e o trabalho docentes articulados à experiência. Suas palavras, como vozes coletivas, têm buscado subverter, nas pequenas ações ou nas grandes marchas, a hegemonia de uma lógica silenciadora dos movimentos do cotidiano, à medida que compreendem tanto as/os professoras/es quanto os/as alunos/as como sujeitos marcados pela incompetência e pelo fracasso escolar. Embora possa me repetir nestas palavras, penso ser necessário redizer algumas lições... Afinal, como afirma Manoel de Barros, é preciso “repetir, repetir – até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo”.

Neste momento, chamado pelo ritual acadêmico como *final* da dissertação, questiono-me se as palavras aqui tecidas teriam atendido não só às “expectativas acadêmicas” mas, principalmente, às das professoras que a mim (com)fiaram suas experiências, suas histórias de vida e os acontecimentos a elas tão caros. Se há sempre algo a mais a ser dito, há, também - e talvez sempre -, algo que fica, provoca, produz reticências. Há sempre a esperança de as palavras lançadas serem pegadas, reticidas, relançadas, desfiadas, continuadas...

E, quiçá, persista uma questão: uma dissertação que se comprometeu a ser mais do que informação teria dado conta de narrar as experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa? Teria contribuído para essas (as experiências) serem compreendidas não como algo individual e isolada de um grupo, mas como experiências singulares que dão a pensar, abrem possibilidades de se pensar possibilidades outras de transformação, de pensar e se relacionar no cotidiano escolar?

Não tenho como responder a essas indagações, tampouco é o meu desejo. Algumas vezes quando pensei ter encontrado respostas, percebi serem estas provisórias, de modo a escapar sorratamente, abrindo espaço à chegada de tantas outras perguntas. Mas, qual o êxito de uma pesquisa senão alimentar perguntas? Não são as indagações o que nos impele a querer saber mais?

A aprendizagem que me fica, entre tantas outras, é a necessidade de criarmos, de experimentarmos, nos *espaçostempos* onde atuamos, movimentos legitimadores de nossos saberes e experiências, na luta por uma educação pública popular. Experiências nas quais possamos viver o exercício da palavra e da contrapalavra, o exercício da autoria de nossas falas e pensamentos, compreendendo-nos sempre em devir.

A provisoriedade e a potência da palavra devir, como busca e ininterrupta construção, aliás, me remetem aos movimentos instituintes em formação docente: práticas que escapam à receita, à formatação. São movimentos de beleza, esperança e inventividade. Movimentos que demandam ser vividos e criados com o outro, e não para ou sobre ele!

Também aprendi que a importância das coisas miúdas, e neste caso, desta dissertação e de tudo que ela revela, não pode ser medida “nem com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros etc”, como diria Manoel de Barros, mas sua importância “há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.” Pertencer, participar, investigar e ser formada por meio dos encontros do GEPPAN tem sido um diferencial na minha vida como professora pesquisadora da minha prática e, assim como Denise Tardan, acredito *que sozinha não dá*. Não dá para construir uma formação na perspectiva da horizontalidade se não for pela abertura ao diálogo, com encontros entre os pares, tendo a experiência, tecida cotidianamente nas escolas, como centralidade das nossas discussões e reivindicações. Tampouco dá para acreditar que sozinhas vamos conseguir intervir, significativamente, nos modos como hegemonicamente vêm sendo pensada as políticas públicas de educação e formação.

Neste sentido, compreendo as redes de formação como uma potente força na luta em prol da construção de processos formativos emancipatórios. Isso significa, nas palavras de Dina Pinho (2013), que a primeira característica de um curso de formação continuada de professores deve ser *ouvir essas professoras porque cada grupo vai ser um grupo e não tem como fazer um curso de formação para milhares de professores com as mesmas receitas, com o mesmo texto e com as mesmas dinâmicas*.

Compreendo as ações vividas nos encontros do GEPPAN como acontecimentos singulares e únicos - muito embora os princípios que nos movem estejam entrelaçados a princípios perseguidos por tantos outros coletivos docentes e movimentos sociais. Desta forma, apesar de ser um grupo que se inscreve a *contrapelo* das políticas hegemônicas de formação, a constituição deste coletivo docente não pretende ser um modelo a ser disseminado pelo país afora. Temos nossas próprias demandas, vivemos nossas próprias contradições e, sobretudo, reconhecemos que somos um grupo de professoras/es em **processo de** formação continuada. Isso pressupõe que, independente da titulação acadêmica de cada um

de nós, estamos nos formando a cada encontro, a cada leitura, a cada intervenção e intercâmbio de experiências. Nas palavras de Flávia Castilho (2013), temos nos constituído *como um grupo que discute os processos. O processo da educação, o processo de crescimento, o processo de formação de pessoas que, enquanto estudam os processos dos outros, também se formam e se mantêm em processo de mudança.*

Assim, fica o desejo de que, não sendo experimento replicável, o processo vivido pelo GEPPAN – e por tantos grupos e coletivos espalhados por este país-continente – possa ser uma inspiração. Inspiração no sentido de provocar, de inquietar, de mostrar que, sim, outra escola é possível, outra formação é viável... O futuro não está dado no agora, tampouco as experiências são tecidas por uma relação de causalidade. Que possamos, pois, tomar a palavra, assumir nosso lugar de professoras pesquisadoras da própria prática e, não sem luta, porém também não sem sonhos, utopias e ajuda, tecer outras histórias diferentes dessa grande história a qual, a todo momento, nos impelem como verdade: o dito fracasso escolar... Portanto, em relação à formação docente e à construção de uma alfabetização como abertura ao diálogo, ao pensar e ao se inscrever no mundo de outro jeito, que possamos, como nos provoca Célia Linhares, a “enxergar a esperança onde ela não é autorizada..”

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos. *Educar em revista*, Curitiba, n. 24, p. 19-36, 2004.

_____; OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____; GARCIA, Regina Leite. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.) *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____; _____. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano - duas experiências. *Revista Portuguesa de Educação*, v.14, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414203>> . Acesso em: 01 jun. 2013.

ARAÚJO, Mairce da Silva; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Alfabetização e analfabetismo no Brasil: algumas reflexões. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, São Paulo, Ano V, p. 105-120, 2010.

_____; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos (Orgs.). *Vozes da Educação: Formação de Professores, Narrativas, Políticas e Memórias*. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. 330p.

ARELARO, L. R. G. Formulação e Implementação das Políticas Públicas em Educação e as Parcerias Público-Privadas: Impasse Democrático ou Mistificação Política? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, out. 2007.

_____. Reinventar e formar o profissional da Educação Básica. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JUNIOR, C.A. *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em Aberto*, Brasília, v.11, n.53, jan./mar. 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. *Obras Escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRAGANÇA, Inês. F. S. Memórias e Práticas Instituintes na Escola. 26ª Reunião anual da Anped. *Novo governo. Novas políticas: o papel histórico da ANPED na produção de políticas educacionais*. Poço de Caldas, 2003.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10.01.2001

CANÁRIO, Rui. *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação, 1995.

CASTILHO, Flávia Ferreira. *Professoras alfabetizadoras: saberes-fazer tecidos em redes de atenção mútua*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CINCO, Renato. *Por que o Rio precisa de uma CPI do FUNDEB*. Disponível em: <<http://renatocinco.com/teste/?cat=26>>. Acesso em: 05 jan. 2013

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*, Ano XX, n. 68, dez. 1999.

_____; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Compaginar concepções: ciência e formação no horizonte de possibilidades de um projeto coletivo. *Polifonia* (UFMT), Cuiabá, v. 12, Fac. 1, p.47-64, 2006.

CONNELLY, F. M; CLANDININ, D. J. Narrativa y investigación educativa. In: LARROSA, J. (Org.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Laertes, 2008.

CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Nuria. La Experiencia y la Investigación Educativa. In: J. CONTRERAS; N. PÉREZ DE LARA (Eds.). *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid: Edições Morata, 2010.

COSTIN, Claudia. Parceria vital. Rio de Janeiro, 27 de abril de 2009. *Jornal O Globo*. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/ece_incoming/nao-basta-resolver-passado-3017984>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. Prédio não educa. Quem educa é gente. *Revista Época*. Rio de Janeiro, 09 de julho de 2010. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,ERT154013-15223-154013-3934,00.html>>. Acesso em: 06 jan. 2013.

COSTIN, Claudia. No Rio, professores e secretaria trabalham juntos. *Revista Ponto Com*. Rio de Janeiro, 21 setembro de 2012. Disponível em: <<http://www.revistapontocom.org.br/entrevistas/%E2%80%9Cprofessores-devem-ter-uma-critica-aqui-um-elogia-ali-mas-e-um-trabalho-conjunto%E2%80%9D>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. Claudia Costin assume Secretaria de Educação do Rio. *JuzBrasil*, Rio de Janeiro, 07 de novembro de 2008. Disponível em: <<http://agenciariocom.jusbrasil.com.br/politica/25415/claudia-costin-assume-secretaria-de-educacao-do-rio>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. Os caminhos da educação integral, 31 de janeiro de 2013. *O Estado de São Paulo*. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,os-caminhos-para--a-educacao-integral-,991186,0.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

_____. Ginásio Carioca, 04 de janeiro de 2011, *O GLOBO*. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/ece_incoming/ginasio-carioca-2903066>. Acesso em: 01 jan. 2014.

COUTINHO, Eduardo. O Cinema Documentário e a Escuta Sensível da Alteridade. *Projeto História*, São Paulo, 15, p. 165-191, abr. 1997.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. In: *IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil: História da Educação Brasileira: experiências e peculiaridades*, 2012, João Pessoa-PB.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica? *Educação & Sociedade*, Campinas v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300007&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 06 jan. 2014.

ECO, Umberto. *A Biblioteca*. Lisboa: Difel, 1987.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre o fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez, 1992.

_____. *Professora sim, tia não: Cartas á quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Conscientização: teoria e prática de libertação – uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Cartas a Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GALLO, Sílvio. Currículo (entre) imagens e saberes. Palestra proferida no *V Congresso Internacional de Educação*. São Leopoldo. Pedagogias (entre) lugares e saberes, 2007.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Alfabetização dos alunos de classes populares*. São Paulo: Cortez, 1992.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GLOBO.COM. *Prefeitura do Rio e professores discutem questões da greve*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2013/09/prefeitura-do-rio-e-professores-em-greve-discutem-questoes-da-greve.html>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HELAL, Igor; RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches. Para uma educação outra: formação permanente, pistas e indícios a partir de fotografais docentes. Santa Catarina, *Roteiro* (UNOESC), v. 36, p. 315-334, 2011.

IBGE. *Censo Demográfico Nacional*. Rio de Janeiro: Ed. IBGE, 2009/2010.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Relatório de Resultados 2012*. São Paulo: 2013. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quemsomos/relatorios_anuais.asp> . Acesso em: 04 jan. 2014.

KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p. 129-157, mar. 1999.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LINHARES, Célia. *Experiências instituintes*. Disponível em: <[www//aleph.org.br](http://www.aleph.org.br)> . Acesso em: 04 maio 2013.

_____. *Experiências Instituintes em Escolas Públicas: memórias e projetos para a formação de professores*. Rio de Janeiro, Projeto de Pesquisa/CNPq, 2008, p. 1-30.

LINHARES, Célia; HECKERT, Ana Lucia Coelho. Formação de professores em uma outra escola em devir. *Revista Aleph* (UFF. Online), v. 10, 2007.

_____. *Tecnologia e Educação*. 2011, p. 02. Disponível em: <<http://www.uff.br/revistaleph/pdf/revista15.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

_____. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 16, n. 31, maio/ago. 2007.

_____. *Políticas de formação de professores e experiências instituintes*. 2006. Disponível em: <www.uff.br/aleph/textos_em_pdf/politicas_de_formacao_de_professores.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2014.

LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida (pulsações)*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

_____. Delicadeza. In: *A descoberta do Mundo*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

LYRA, Janete Teixeira de. SOPPA: Espaço e tempo de formação contínua em alfabetização. In: *16º Congresso de Leitura do Brasil*. No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las. Campinas, 2007.

MARIN, Alda Junqueira. O trabalho docente: uma “caixa-preta” para os professores. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 150-165.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. A escola pública e os discursos sobre sua pretensa crise *Teias*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, p.55 – 61, jul./dez. 2001.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. *Percursos de uma experiência de Formação continuada: narrativas e acontecimentos*. 2006. 310 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. Cotidiano na alfabetização: a tessitura de algumas lições. *Contrapontos* (Online), v. 13, p. 52-60, 2013.

_____. ARAÚJO, Mairce da Silva ; PRADO, G. V. T. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. *Revista Profissão Docente*, v. 11, p. 62-78, 2011.

_____.; ARAÚJO, Mairce da Silva. Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação. In: ROMÃO, Eliana Sampaio; NUNES, César; CARVALHO, José Ricardo. (Orgs.). *Educação, Docência e Memória: desa(fios) para a formação de professores*. 1.ed. Campinas: Librum Editora, 2013, p. 125-140.

_____. ; ARAÚJO, Mairce da Silva; SILVA, Aline Gomes. Diálogos universidade-escola básica: contribuições para a produção de uma ecologia dos saberes. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; SERODIO, Liana Arrais. (Orgs.). *Diálogo e Conflito: por uma escuta alteritária*. 1. ed. Campinas: FE/UNICAMP, 2013, p. 75-87.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

NÓVOA, Antonio. *Para uma Análise das Instituições Escolares*. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. O currículo no cotidiano escolar: Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, p.112-130, jul./dez. 2007.

PATTO, Maria Helena S. A miséria do mundo no Terceiro Mundo. In: *Mutações do Cativoiro: escritos de psicologia e política*. São Paulo: Hacker Editores/ Edusp, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. *Porque escrever é fazer história: Revelações, Subversões, Superações*. São Paulo: Editora Alínea, 2007.

SAMPAIO, Carmen Sanches. *Alfabetização e Formação de Professores: Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...* Rio de Janeiro: WAK, 2008.

_____. *Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...* 2003. 295 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. Redes coletivas de (auto)formação docente: narrativas, experiências e a (re)construção de saberes e fazeres alfabetizadores. In: MORAES, D. Z; LUGLI, R. S.G. (Orgs.). *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biografias como espaços de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; HELAL, Igor. “Estudar e pesquisar a prática pedagógica”: experiência(s) de (auto)formação docente no exercício de narrar(se). In: SUSSEKIND, M.L; GARCIA, A. (Orgs.) *Diálogo e formação de professores Universidade-Escola*. Petrópolis: De Petrus et Alii, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Margarida. *Aprendendo a ensinar com alunos e alunas marcados pelo fracasso escolar: alinhavando retalhos da caminhada*. 2004. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

_____; OLIVEIRA, Daniel P. de; FERREIRA, Lenita S.; ALVES, Renata. *Nascimento e a vida de um grupo de estudos e investigação da própria prática na educação básica*. In: XVI ENDIPE, 2012, In: XV ENDIPE, 2010, São Paulo. Anais do XVI ENDIPE. São Paulo: UNICAMP, 2012.

SANTOS, Jairo Campos dos; RIBEIRO, Luiza Alves. Uma avaliação dos estilos de negociação de equipes que atuam no gerenciamento sistema educacional público da cidade do Rio de Janeiro. *Administração Pública e Gestão Social*, v. 2, p. 1-23, 2010.

SILVA, Tiago R.; Tardan, Denise; MOREIRA, Kátia Ferreira; SILVA, Gisele de Oliveira; VIEIRA, Dina Maria Amorim; SAMPAIO, Carmen Sanches. Escrever sobre a própria prática: uma experiência de formação docente. In: *VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestras e Maestros que hacen investigación e innovación desde la escuela*, Córdoba, Argentina.2011.

SILVA, Aline Gomes; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva. 'E se escrevêssemos uma carta para Wilton?' - a produção de cartas como ação coletiva em uma turma do ensino fundamental. *Educere et Educare* (versão eletrônica), v. 8, p. 445-453, 2013.

_____; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAUJO, Mairce da Silva. Diálogos universidade-escola básica: contribuições para a produção de uma ecologia dos saberes. In: VI FALA OUTRA ESCOLA, São Paulo: Campinas, 2013.

_____; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos ; PORTUGAL, Naila de Figueredo; MARTINS, Luisa de Siqueira . A formação continuada de professoras alfabetizadoras: espaço-tempo de diálogos. In: *IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos*. Niterói, 2012.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO-SEPE-RJ. *Boletim do SEPE – Especial Redes Estadual e Municipal/RJ*. Rio de Janeiro: SEPE, 2010.

SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Campinas: Cortez, 1991.

SPÓSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda: a luta por educação no movimento popular*. São Paulo: Hucitec, 1993.

SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. 442 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2004.

TAKEMOTO, Walter. *Alfa e Beto: De pacote em pacote se desvaloriza a escola pública e seus profissionais*. Disponível em:
<http://www.moodle.ufba.br/file.php/12572/textos_por_temas/alfabetizacao/ALFA_E_BETO_DE_PACOTE_EM_PACOTE_SE_DESVALORIZA_A_ESCOLA_PUBLICA_E_SEUS_PROFSSIONAIS_walter_takemoto.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2014.

VIEIRA, Ricardo. *Identidades Pessoais*. Lisboa: Calibri, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

WAJNBERG, Daisy. *Jardim de Arabescos: uma leitura das Mil e Uma Noites*. Rio de Janeiro: Imago; São Paulo: FAPESP, 1997, p. 70.

ZACCUR, Edwiges. *Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

APÊNDICE - INVENTÁRIO DA PESQUISA 2012/2013

Grupo de Estudos e Pesquisa Professoras Alfabetizadoras e Narradoras – GEPPAN

TRANSCRIÇÕES DOS ENCONTROS DO GEPPAN/ 2012-2013		
REFERÊNCIA	MATERIAL	DESCRIÇÃO
TR 01	Transcrição do encontro Com 42 páginas	1º Encontro do GEPPAN - 2012 Data: 05/05/2012 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
TR 02	Transcrição do encontro Com 16 páginas	2º Encontro do GEPPAN - 2012 Data: 16/06/2012 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
TR 03	Transcrição do encontro com 31 páginas	3º Encontro do GEPPAN - 2012 Data: 07/07/2012 Local: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
TR 04	Transcrição do encontro com 21 páginas	4º Encontro do GEPPAN – 2012 Data: 01/09/2012 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
TR 05	Transcrição do encontro com ? páginas	5º Encontro do GEPPAN – 2012 Data: 06/10/12 Local: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
TR 06	Transcrição do encontro com ? páginas	6º Encontro do GEPPAN – 2012 Data: 10/11/12 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
TR 07	Transcrição do encontro com ? páginas	1º Encontro do GEPPAN – 2013 Data: 06/04/13 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
TR 08	Transcrição do encontro com ? páginas	2º Encontro do GEPPAN - 2013 Data: 11/05/2013

		Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
TR 09	Transcrição do encontro com ? páginas	3º Encontro do GEPPAN - 2013 Data: 29/06/2013 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
TR 10	Transcrição do encontro com ? páginas	4º Encontro do GEPPAN - 2013 Data: 10/08/2013 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
TR 11	Transcrição do encontro com ? páginas	5º Encontro do GEPPAN - 2013 Data: 19/10/2013 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
TR 12	Transcrição do encontro com ? páginas	6º Encontro do GEPPAN - 2013 Data: 30/11/2013 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)

FOTOGRAFIAS DOS ENCONTROS DO GEPPAN/ 2012-2013

REFERÊNCIA	MATERIAL	DESCRIÇÃO
FT 01	1 DVD com 46 fotografias	1º Encontro do GEPPAN - 2012 Data: 05/05/2012 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
FT 02	1 DVD com 12 fotografias	2º Encontro do GEPPAN - 2012 Data: 16/06/2012 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
FT 03	1 DVD com 300 fotografias	3º Encontro do GEPPAN - 2012 Data: 04/08/2012 Local: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
FT 04	1 DVD com ? fotografias	4º Encontro do GEPPAN - 2012 Data: 01/09/2012 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
FT 05	1 DVD com ? fotografias	5º Encontro do GEPPAN - 2012 Data: 06/10/12

		Local: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
FT 06	1 DVD com ? fotografias	6º Encontro do GEPPAN – 2012 Data: 10/11/12 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
FT 07	1 DVD com ? fotografias	1º Encontro do GEPPAN – 2013 Data: 06/04/2013 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
FT 08	1 DVD com ? fotografias	2º Encontro do GEPPAN – 2013 Data: 11/05/2013 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
FT 09	1 DVD com ? fotografias	3º Encontro do GEPPAN – 2013 Data: 29/06/2013 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
FT 10	1 DVD com ? fotografias	4º Encontro do GEPPAN - 2013 Data: 10/08/2013 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
FT 11	1 DVD com ? fotografias	5º Encontro do GEPPAN - 2013 Data: 19/10/2013 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
FT 12	1 DVD com ? fotografias	6º Encontro do GEPPAN - 2013 Data: 30/11/2013 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)

CONVERSAS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA/ GEPPAN - 2013		
REFERÊNCIA	MATERIAL	DESCRIÇÃO
CG 01	1 DVD com 95 min. de gravação e 37 páginas de transcrição	Conversa com: Ana Paula de Souza Venâncio Pereira e Renata Alves da Silva Martins Data: 26/03/2013 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
CG 02	1 DVD com 131 min. de gravação e 54 páginas de transcrição	Conversa com: Flávia Ferreira de Castilho Data: 27/03/2013 Local: Residência da entrevistada
CG 03	1 DVD com 95 min. de gravação e 43 páginas de transcrição.	Conversa com: Dina Maria Vieira Pinto Data: 28/03/2013 Local: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
CG 04	1 DVD com 84 min. de gravação e 31 páginas de transcrição PARTE 1	Conversa com: Denise Lima Tardan Data: 06/04/2013 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro -ISERJ
CG 05	1 DVD com 81 min. de gravação e 18 páginas de transcrição	Conversa com: Elaine Matias Data: 08/04/2013 Local: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
CG 06	1 DVD com 16 min. de gravação e 04 páginas de transcrição PARTE 1	Conversa com: Kátia Ferreira Moreira Data: 10/04/2013 Local: Faculdade de Formação de Professores/UERJ
CG 07	1 DVD com 65 min. de gravação e 21 páginas de transcrição PARTE 2	Conversa com: Denise Lima Tardan Data: 12/04/2013 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)
CG 08	1 DVD com 32 min. de gravação e 09 páginas de transcrição PARTE 3	Conversa com: Denise Lima Tardan Data: 22/10/2013 Local: Universidade Federal Fluminense/ UFF
CG 09	1 DVD com 49 min. de gravação e 13 páginas de transcrição PARTE 2	Conversa com: Flávia Ferreira de Castilho Data: 01/10/2013 Local: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO

CG 10	1 DVD com 48 min. de gravação e 10 páginas de transcrição PARTE 2	Conversa com: Denise Lima Tardan Data: 01/10/2013 Local: Universidade do Estado do Rio de Janeiro /UERJ
-------	---	---

TEXTOS PRODUZIDOS PELOS PARTICIPANTES DO GEPPAN/ 2012-2013		
REFERÊNCIA	MATERIAL	DESCRIÇÃO
TP 01	CAPÍTULO EM LIVRO	Livro: Exercícios de Autoria: História de Vida, narrativas de formação do/no GEFEL Título do capítulo: <i>Quanto pode o coletivo?</i> Ano: 2013 Autora: Margarida dos Santos
TP 02	CAPÍTULO EM LIVRO	Livro: Exercícios de Autoria: História de Vida, narrativas de formação do/no GEFEL Título do capítulo: <i>No escrever, o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo: Eu, de ser professora</i> Ano: 2013 Autora: Ana Paula Venâncio
TP 03	CAPÍTULO EM LIVRO	Livro: Exercícios de Autoria: História de Vida, narrativas de formação do/no GEFEL Título do capítulo: <i>Marcas de uma caminhada</i> Ano: 2013 Autora: Renata Alves
TP 04	CAPÍTULO EM LIVRO	Livro: Políticas de formação inicial e continuada de professores Título do capítulo: <i>Dez dias e além! O estágio supervisionado como entrelugar e possibilidades de formação: experiências e estéticas no fazer com a escola básica</i> Ano: 2012 Autores: Igor Helal e Maria Luiza Sussekind
TP 05	CAPÍTULO EM LIVRO	Livro: Educação, Diversidades e Políticas de Inclusão Título do capítulo: <i>Lá fora ele pode ter a opção sexual que quiser: gênero no</i>

		<i>currículo, narrativas de formação e os muitos sentidos que produzimos no entrelugar universidade-escola</i> Ano: 2013 Autores: Tiago Ribeiro, Victor Junger e Maria Luiza Sussekind
TP 06	CAPÍTULO EM LIVRO	Livro: Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio (7ª edição) Título do capítulo: <i>Ambiente alfabetizador na educação infantil: uma construção</i> Ano: 2012 Autora: Carmen Sanches Sampaio
TP 07	CAPÍTULO EM LIVRO	Livro: Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo Título do capítulo: <i>Conversas sobre aprenderensinar a ler e a escrever: (nos) alfabetizando com as crianças e sem cartilhas...</i> Ano: 2012 Autoras: Carmen Sanches Sampaio e Carmen Lúcia Vidal Perez
TP 08	CAPÍTULO EM LIVRO	Livro: Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições Título do capítulo: <i>Diferença, alteridade e aprendizagem: desafios infantis ao saber docente</i> Ano: 2012 Autoras: Carmen Sanches Sampaio e Maria Teresa Esteban
TP 09	CAPÍTULO EM LIVRO	Livro: Vozes da Educação: Formação de Professores, Narrativas, Políticas e Memórias Título do capítulo: <i>Sentidos da infância: contribuições para a formação de professores</i> Ano: 2012 Autora: Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
TP 10	CAPÍTULO EM LIVRO	Livro: Educação, Docência e Memória: desa(fios) para a formação de professores Título do capítulo: <i>Histórias e memórias docentes: a escrita de si como possibilidade de autoformação</i> Ano: 2012 Autoras: Jacqueline de Fátima dos Santos Morais e Mairce da Silva Araújo
	CAPÍTULO EM LIVRO	Livro: Diálogo e Conflito: por uma escuta alteritária

TP 11		Título do capítulo: <i>Diálogos universidade-escola básica: contribuições para a produção de uma ecologia dos saberes</i> Ano: 2013 Autoras: Jacqueline de Fátima dos Santos Morais, Mairce da Silva Araújo e Aline Gomes da Silva
TP 12	CAPÍTULO EM LIVRO	Livro: Memória, dimensões socio-históricas e trajetórias de vida Título do capítulo: <i>Diferença e alteridade no cotidiano escolar a partir de narrativas (auto)biográfica</i> Ano: 2012 Autoras: Jacqueline de Fátima dos Santos Morais, Anelice Ribetto e Regina de Fatima de Jesus
TP 13	CAPÍTULO EM LIVRO	Livro: Políticas de formação inicial e continuada de professores Título do capítulo: <i>Formação de professoras alfabetizadoras em rede: a experiência do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita</i> Ano: 2012 Autora: Jacqueline de Fátima dos Santos Morais
TP 14		Título: <i>E se escrevêssemos uma carta para Wilton?' - a produção de cartas como ação coletiva em uma turma do ensino fundamental</i>
	TEXTO COMPLETO	Ano: 2013 Onde: Educere et Educare (Impresso) Autoras: Jacqueline de F. S. Morais, Mairce da Silva Araújo e Aline Gomes da Silva
TP 15	TEXTO COMPLETO	Evento: V SEMINÁRIO VOZES DA EDUCAÇÃO: Formação docente, experiências políticas e memórias polifônicas Título: <i>Coletivos docentes: em redes colaborativas, possibilidades para (trans)formações</i> Ano: 2013 Local: Faculdade de Formação de Professores/UERJ Autoras: Aline Lima Ramos e Aline Gomes da Silva

TP 16	TEXTO COMPLETO	Evento: VIII Seminário Educação e Sociedade Contemporânea: Desafios e Propostas Demandas Emergentes em Educação Título: <i>A instituição de um coletivo docente: uma possibilidade de formação continuada?</i> Ano: 2013 Local: Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/ CAp UERJ Autoras: Aline Gomes da Silva e Jacqueline de F. S. Morais
TP 16	TEXTO COMPLETO	Evento: VIII Seminário Educação e Sociedade Contemporânea: Desafios e Propostas Demandas Emergentes em Educação Título: <i>A instituição de um coletivo docente: uma possibilidade de formação continuada?</i> Ano: 2013 Local: Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/ CAp UERJ Autoras: Aline Gomes da Silva e Jacqueline de F. S. Morais
TP 17	TEXTO COMPLETO	Evento: IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos Título: <i>Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo: investigando narrativas e práticas pedagógicas</i> Ano: 2012 Local: Universidade Federal Fluminense/UFF Autoras: Jacqueline de F. S. Morais, Aline Gomes da Silva e Naila Portugal
TP 18	TEXTO COMPLETO	Evento: V SEMINÁRIO VOZES DA EDUCAÇÃO: Formação docente, experiências políticas e memórias polifônicas Título: <i>Diferentes modos de aprenderensinar no cotidiano escolar</i> Ano: 2013 Local: Faculdade de Formação de Professores/UERJ Autora: Denise Lima Tardan
TP 19	TEXTO COMPLETO	Evento: IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos Título: <i>(In)scribendo-se em redes de formação docente: narrativas e/de experiências alfabetizadoras</i> Ano: 2012 Local: Universidade Federal Fluminense/UFF Autora: Denise Lima Tardan e Igor Helal

TP 20	TEXTO COMPLETO	<p>Título: <i>Escribir sobre la propia práctica: una experiencia compartida de formación docente</i> Ano: 2012 Onde: Entre Maestr@s Autora: Carmen Sanches Sampaio, Dina Maria Amorim Vieira, Kátia Ferreira Moreira e Denise Lima Tardan</p>
TP 21	TEXTO COMPLETO	<p>Evento: V SEMINÁRIO VOZES DA EDUCAÇÃO: Formação docente, experiências políticas e memórias polifônicas Título: <i>A narrativa das práticas como possibilidade de reflexão e resignificação dos saberes e fazeres docentes</i> Ano: 2013 Local: Faculdade de Formação de Professores/UERJ Autora: Kátia Ferreira Moreira</p>
TP 22	TEXTO COMPLETO	<p>Evento: VII Encontro Brasileiro da Rede Estrado - Trabalho Docente e Políticas de Responsabilização Título: <i>'Dar-se como um texto a ser lido': a narrativa das práticas docentes como processo de formação contínua</i> Ano: 2013 Local: Universidade Federal do Espírito Santo /UFES Autora: Kátia Ferreira Moreira</p>
TP 23	TEXTO COMPLETO	<p>Evento: VII Seminário sobre a produção do conhecimento em educação - Política educacional do século XXI: paradoxos, limites e possibilidades Título: <i>Autorias infantis como horizonte de possibilidades na prática escolar</i> Ano: 2013 Local: Pontifícia Universidade Católica/ PUC - Campinas Autoras: Kátia Ferreira Moreira e Denise Lima Tardan</p>
TP 24	TEXTO COMPLETO	<p>Título: <i>GEFEL: uma história de resistência e luta por autoria na docência</i> Ano: 2012 Onde: Curriculistas Autores: Ana Paula Venâncio, Livia dos Santos Pimentel, Margarida dos Santos, Maria da Penha Eloy, Renata Alves ; Zilda Chaves, Lenita Ferreira e Daniel de Oliveira</p>

TP 25	TEXTO COMPLETO	Título: <i>Percursos de Formação de uma Aluna-Pesquisadora</i> Ano: 2013 Onde: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira Autoras: Jacqueline de F. S. Morais e Naila Portugal
TP 26	TEXTO COMPLETO	Evento: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino Título: <i>Nascimento e a vida de um grupo de estudos e investigação da própria prática na Educação Básica</i> Ano: 2012 Local: Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP Autores: Margarida dos Santos, Renata Alves e Daniel de Oliveira
TP 27	TEXTO COMPLETO	Evento: IV CAIS – Congresso Acadêmico dos Institutos Superiores da Faetec Título: <i>Práticas extensionistas do GEFEL: espaço tempo de aprender ensinar</i> Ano: 2012 Local: Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro Autores: Margarida dos Santos, Lenita Ferreira e Daniel de Oliveira
TP 28	TEXTO COMPLETO	Evento: VII Congresso da Rede Latino-americana pra Transformação Docente em Linguagem - Pedagogia, Linguagem e Democracia Título: <i>Buscando aproximações com as múltiplas linguagens em nossas práticas alfabetizadoras e nas ações extensionistas</i> Ano: 2013 Local: Universidade Estadual Paulista – UNESP /Rio Claro Autores: Renata Alves, Margarida dos Santos, Lenita Ferreira e Daniel de Oliveira
TP 29	TEXTO COMPLETO	Evento: I SICEA Inter-Regional Sudeste Sul/ II SICEA Regional Sudeste de Institutos , Colégios de Aplicação das Universidades Brasileiras Título: <i>Infância esgarçada: entre políticas públicas locais e regionais.</i> Ano: 2012 Local: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ UERJ. Autores: Ana Paula Venâncio, Margarida dos Santos, Florisvalda Oliveira, Luis Sergio Moura, Sandra Santos, Suzana Silva
TP 30	TEXTO COMPLETO	Evento: III Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro

		<p>Título: <i>A História da Escrita: Imagens e Comunicações</i> Ano: 2013 Local: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ PUC-Rio Autora: Gisele de Oliveira Silva</p>
TP 31	TEXTO COMPLETO	<p>Evento: V SEMINÁRIO VOZES DA EDUCAÇÃO: Formação docente, experiências políticas e memórias polifônicas Título: <i>Leitura Dramatizada: uma possibilidade outra no processo de formação de leitores</i> Ano: 2013 Local: Faculdade de Formação de Professores/UERJ Autora: Gisele de Oliveira Silva</p>
TP 32	TEXTO COMPLETO	<p>Evento: VII Congresso da Rede Latino-americana pra Transformação Docente em Linguagem - Pedagogia, Linguagem e Democracia Título: <i>Cartas para Mikael: Histórias dentro da história</i> Ano: 2013 Local: Universidade Estadual Paulista – UNESP /Rio Claro Autora: Gisele de Oliveira Silva</p>
TP 33	TEXTO COMPLETO	<p>Evento: IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos Título: <i>Cartas para Mikael: uma história vivida em sala de aula</i> Ano: 2012 Local: Universidade Federal Fluminense/UFF Autora: Gisele de Oliveira Silva</p>
TP 34	TEXTO COMPLETO	<p>Evento: IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos Título: <i>Formação Continuada: Teoria e Prática na Formação do Educador Reflexivo</i> Ano: 2012 Local: Universidade Federal Fluminense/UFF Autoras: Gisele de Oliveira Silva e Regina Lúcia Ribeiro da Silva</p>
TP 35	TEXTO COMPLETO	<p>Evento: V SEMINÁRIO VOZES DA EDUCAÇÃO: Formação docente, experiências políticas e memórias polifônicas Título: <i>Registros (em diário) das crianças: O que nos dizem sobre as avaliações praticadas na e pela escola?</i></p>

		Ano: 2013 Local: Faculdade de Formação de Professores/UERJ Autoras: Flávia Ferreira Castilho e Aparecida Camargo Araújo
TP 36	TEXTO COMPLETO	Título: <i>A participação de crianças na aprendizagem ensino da leitura e da escrita: experiência, alteridade, diferença(s) e dialogicidade como constitutivos desse processo</i> Ano: 2012 Onde: Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação Autores: Carmen Sanches Sampaio, Igor Helal e Tiago Ribeiro
TP 37	TEXTO COMPLETO	Título: <i>Fotografias docentes: pistas sobre fazer e saberes de professoras alfabetizadoras</i> Ano: 2012 Onde: Revista Leitura. Teoria & Prática Autores: Carmen Sanches Sampaio e Igor Helal
TP 38	TEXTO COMPLETO	Evento: VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL: As redes educativas e as tecnologias: transformações e subversões na atualidade Título: <i>Pesquisando com fotografias: reflexões sobre práticas alfabetizadoras</i> Ano: 2013 Local: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ Autor: Igor Helal
TP 39	TEXTO COMPLETO	Evento: VII Congresso da Rede Latino-americana pra Transformação Docente em Linguagem - Pedagogia, Linguagem e Democracia Título: <i>Notas sobre aprender e ensinar: Alfabetização, Experiência e Desejo</i> Ano: 2013 Local: Universidade Estadual Paulista – UNESP /Rio Claro Autores: Ana Paula Venâncio, Igor Helal e Carmen Sanches Sampaio
TP 40	TEXTO COMPLETO	Evento: IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos Título: <i>Educação em Ciência na Educação Infantil: resgatando memórias, práticas e saberes docentes através de fotografias</i> Ano: 2012 Local: Universidade Federal Fluminense/UFF Autores: Igor Helal e Angela Maria Ribeiro

TP 41	TEXTO COMPLETO	Evento: V Simpósio Internacional em Educação e Filosofia Título: <i>Experiência, diálogo e indagação: a formação docente como experiência filosófica.</i> Ano: 2013 Local: Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF Autores: Carmen Sanches Sampaio, Igor Helal e Tiago Ribeiro
TP 42	TEXTO COMPLETO	Evento: VI Colóquio Internacional de Filosofia da Educação Título: <i>Por uma filosofia da e com a imagem: fotografias como fragmentos de infâncias(s), cotidiano(s) e alfabetização</i> Ano: 2012 Local: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ Autor: Igor Helal
TP 43	TEXTO COMPLETO	Evento: X Colóquio sobre questões curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de currículo: desafios contemporâneos no campo do currículo Título: <i>Um relato dos relatos de (auto)formação: práticas e experiências curriculares nos dias com os cotidianos de pesquisa em uma escola pública.</i> Ano: 2012 Local: Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG Autores: Igor Helal e Maria Luiza Sussekind
TP 44	TEXTO COMPLETO	Evento: V SEMINÁRIO VOZES DA EDUCAÇÃO: Formação docente, experiências políticas e memórias polifônicas Título: <i>Alfabetização e formação de professoras/es: narrativas, experiências e a construção de fazeres cotidianos tecidos em rodas de conversa</i> Local: Faculdade de Formação de Professores/UERJ Autores: Carmen Sanches Sampaio, Tiago Ribeiro e Lucia Teresa Romanholli
TP 45	TEXTO COMPLETO	Evento: VII Congresso da Rede Latino-americana pra Transformação Docente em Linguagem - Pedagogia, Linguagem e Democracia Título: <i>Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita: notas sobre experiência e formação docente</i> Ano: 2013 Local: Universidade Estadual Paulista – UNESP /Rio Claro Autores: Carmen Sanches Sampaio, Tiago Ribeiro e Jacqueline F.S. Morais
TP 46	TEXTO COMPLETO	Evento: IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos Título: <i>Velhas perguntas, atuais questões: nos meandros da prática, novos</i>

		<p><i>caminhos a (re)descobrir</i> Ano: 2012 Local: Universidade Federal Fluminense/UFF Autores: Carmen Sanches Sampaio e Tiago Ribeiro</p>
TP 47	TEXTO COMPLETO	<p>Evento: VI Colóquio Internacional de Filosofia da Educação Título: <i>Aprender ao ensinar e ensinar ao aprender: reflexões sobre alfabetização no diálogo com Rancière/ Jacotot.</i> Ano: 2012 Local: Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG Autor(es): Carmen Sanches Sampaio, Tiago Ribeiro e Lucia Teresa Romanholli</p>
TP 48	TEXTO COMPLETO	<p>Título: <i>Conversa com Carlos Skliar...provocações para pensar em uma educação outra</i> Ano: 2012 Onde: Revista Teias (UERJ. Online) Autoras: Carmen Sanches Sampaio e Maria Teresa Esteban</p>
TP 49	TEXTO COMPLETO	<p>Título: <i>Cotidiano na alfabetização: a tessitura de algumas lições</i> Ano: 2013 Onde: Revista Contrapontos (Online) Autora: Jacqueline F.S. Morais</p>
TP 50	TEXTO COMPLETO	<p>Título: <i>L écriture chez Walter Benjamin: un regard sur enfance berlinoise vers 1900</i> Ano: 2013 Onde: Educere et Educare (versão eletrônica) Autora: Jacqueline F.S. Morais</p>
TP 51	TEXTO COMPLETO	<p>Título: <i>Pesquisando concepções de Educação Física no cotidiano escolar.</i> Ano: 2012 Onde: Cadernos da pedagogia (UFSCar. Online) Autores: Jacqueline F.S. Morais e Renato Poubel de Sousa Assumpção</p>

TP 52	TEXTO COMPLETO	Título: <i>Pesquisando o cotidiano: conversas de crianças em uma escola de educação infantil</i> Ano: 2012 Onde: Revista Teias (UERJ. Online) Autoras: Jacqueline F.S. Moraes, Mairce Araújo e Deylla Wiviane Caetano
TP 53	TEXTO COMPLETO	Título: <i>Sentidos da leitura: encontrando pistas na série Harry Potter.</i> Ano: 2012 Onde: Revista Educação Pública (Rio de Janeiro) Autora: Jacqueline F.S. Moraes
TP 54	TEXTO COMPLETO	Título: <i>Olhares para a produção bibliográfica sobre educação física escolar: algumas reflexões a partir de um levantamento bibliográfico.</i> Ano: 2012 Onde: Acta Scientiarum. Education (Online) Autores: Jacqueline F.S. Moraes e Renato Poubel de Sousa Assumpção
TP 55	TEXTO COMPLETO	Título: <i>"Meu texto não é literário?": colonialidade do saber, formação em rede e tensionamentos sobre a escrita docente</i> Ano: 2012 Onde: Revista Leitura. Teoria & Prática Autores: Jacqueline F.S. Moraes, Aline Lima Ramos e Tiago Ribeiro
TP 56	TEXTO COMPLETO	Título: <i>Centro de Memória: possibilidades de pesquisa e extensão na escola</i> Ano: 2012 Onde: Revista Conexão UEPG Autora: Jacqueline F.S. Moraes
TP 57	TEXTO COMPLETO	Evento: VII Congresso da Rede Latino-americana pra Transformação Docente em Linguagem - Pedagogia, Linguagem e Democracia Título: <i>E se escrevêssemos uma carta para Wilton? - a produção de cartas como ação coletiva em uma turma do ensino fundamental.</i> Ano: 2013 Local: Universidade Estadual Paulista – UNESP /Rio Claro Autoras: Jacqueline F.S. Moraes, Mairce Araújo e Aline Gomes da Silva
TP 58	TEXTO COMPLETO	Título: <i>História e Memória das Práticas Alfabetizadoras no CAP-UERJ</i> Ano: 2012 Onde: Revista E- Mosaico

		Autoras: Jacqueline F.S. Morais, Milena Gomes Coutinho Pereira, Natasha Hermida Pereira Castro Silva
TP 59	TEXTO COMPLETO	Título: <i>Extensão e formação docente na escola: projetos em diálogo</i> Ano: 2012 Onde: Revista Extensio (Florianópolis) Autor(es): Jacqueline F.S. Morais, Mairce Araújo e Guilherme do Val Toledo Prado
TP 60	TEXTO COMPLETO	Evento: IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos Título: <i>A formação de professores alfabetizadores</i> Ano: 2012 Local: Universidade Federal Fluminense/UFF Autora: Dina Maria Amorim Vieira
TP 61	TEXTO COMPLETO	Evento: VII Seminário Nacional do Centro de Memória Título: <i>Memórias, narrativas e formação de professores</i> Ano: 2012 Local: Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP Autor(es): Jacqueline F.S. Morais e Mairce Araújo
TP 62	TEXTO COMPLETO	Evento: 35ª Reunião Anual da Anped Título: <i>Memoriais: documentação narrativa de práticas pedagógicas do ensino.</i> Ano: 2012 Local: Universidade Estadual de Campinas/ UNICAMP Autoras: Jacqueline F.S. Morais e Mairce Araújo
TP 63	TEXTO COMPLETO	Evento: VII Encuentro Internacional Inclusión: Avances, Retos y Propuestas Alternas Título: <i>Plano de Ensino Individualizado (PEI): medida de discriminação positiva ou fator de reforço de exclusão?.</i> Ano: 2012 Local: Universidad Pedagógica Nacional (UPN/ México) Autoras: Jacqueline F.S. Morais e Marcia Marim
TP 64	TEXTO COMPLETO	Título: <i>Literacy and illiteracy in Brazil: some reflections</i> Ano: 2012 Onde: Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa (USP) Autoras: Jacqueline F.S. Morais e Mairce Araújo

TP 65	TEXTO COMPLETO	<p>Evento: VIII Congresso Internacional de Educação e III Congresso Internacional de Avaliação Título: <i>Currículo e avaliação: uma construção ao longo do tempo</i> Ano: 2013 Local: Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Autora: Dina Maria Amorim Vieira</p>
TP 66	TEXTO COMPLETO	<p>Evento: VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL: As redes educativas e as tecnologias: transformações e subversões na atualidade Título: <i>Revoluções, Currículo e Pós-modernidade.</i> Ano: 2013 Local: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ Autora: Dina Maria Amorim Vieira</p>
TP 67	TEXTO COMPLETO	<p>Evento: V SEMINÁRIO VOZES DA EDUCAÇÃO: Formação docente, experiências políticas e memórias polifônicas Título: <i>'Por que nos encontramos para narrar a prática?' Investigando processos de formação continuada em um coletivo docente</i> Ano: 2013 Local: Faculdade de Formação de Professores/UERJ Autoras: Jacqueline F.S. Moraes e Aline Gomes da Silva</p>
TP 68	TEXTO COMPLETO	<p>Evento: IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos Título: <i>Desenho , paródia e relato escrito: 'A minha inteligência voltou</i> Ano: 2012 Local: Universidade Federal Fluminense/UFF Autora: Margarida dos Santos</p>

TP 69	TEXTO COMPLETO	Evento: VII Congresso da Rede Latino-americana pra Transformação Docente em Linguagem - Pedagogia, Linguagem e Democracia Título: <i>Notas sobre alfabetização: aprender e ensinar como experiência no e com o mundo</i> Ano: 2013 Local: Universidade Estadual Paulista – UNESP /Rio Claro Autores: Igor Helal e Tiago Ribeiro
TP 70	TEXTO COMPLETO	Evento: 18º Congresso de Leitura do Brasil (COLE) Título: <i>Fotografias docentes: pistas sobre fazeressaberes de professoras alfabetizadoras</i> Ano: 2012 Local: Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP Autores: Igor Helal e Carmen Sanches Sampaio
TP 71	TEXTO COMPLETO	Evento: 18º Congresso de Leitura do Brasil (COLE) Título: <i>Rede de Formação Docente: ler e escrever como experiência de autoformação coletiva.</i> Ano: 2012 Local: Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP Autora: Jacqueline F. S. Morais
TP 72	TEXTO COMPLETO	Evento: 18º Congresso de Leitura do Brasil (COLE) Título: <i>"Meu texto não é literário?" - colonialidade do saber, formação em rede e tensionamentos sobre a escrita docente.</i> Ano: 2012 Local: Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP Autores: Aline Lima Ramos, Tiago Ribeiro e Jacqueline F. S. Morais
TP 73	TEXTO COMPLETO	Evento: IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos Título: <i>Alfabetização e ensino de ciências: possibilidades ao ensinar/aprender como ampliação da palavramundo</i> Ano: 2012 Local: Universidade Federal Fluminense/UFF Autores: Celso Sánchez e Tiago Ribeiro
TP 74	TEXTO COMPLETO	Evento: IV Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos Título: <i>Redes de formação docente: narrativas e experiências de professoras pesquisadoras na alfabetização</i>

		Ano: 2012 Local: Universidade Federal Fluminense/UFF Autora: Jacqueline F. S. Morais
TP 75	TEXTO COMPLETO	Título: <i>Alfabetização: reflexões sobre um conceito em transformação</i> Ano: 2013 Onde: Revista Caminhos da Educação Autor: Tiago Ribeiro
TP 76	TEXTO COMPLETO	Título: <i>Experiência, diálogo e indagação: a formação docente como experiência filosófica</i> Ano: 2013 Onde: Revista Contrapontos (Online) Autores: Tiago Ribeiro e Igor Helal
TP 77	TEXTO COMPLETO	Título: <i>Ciência como histórias do mundo: dilemas e dicotomias nas aulas de ciências para pedagogia</i> Ano: 2012 Onde: Revista Ensino, Saúde e Ambiente Autores: Tiago Ribeiro e Celso Sánchez
TP 78	TEXTO COMPLETO	Título: <i>Cartografias do cotidiano escolar: desinvisibilizando saberes para a escrita de histórias outras</i> Ano: 2013 Onde: Revista Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil) Autores: Tiago Ribeiro e Lucia Teresa Romanholli
TP 79	TEXTO COMPLETO	Título: <i>Poéticas, estéticas e produções subversivas nos/dos/com os cotidianos escolares</i> Ano: 2012 Onde: Polêm!ca Revista Eletrônica Autores: Tiago Ribeiro e Victor Junger
TP 80	TEXTO COMPLETO	Título: <i>Notas sobre diversidade sexual, escola e formação docente: um começo de conversa</i> Ano: 2012 Onde: Revista Didática Sistemica Autores: Tiago Ribeiro, Victor Junger e Juliana Damiani

PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO GEPPAN/ 2012-2013-2014		
REFERÊNCIA	MATERIAL	DESCRIÇÃO
PA 01	Dissertação de Mestrado	Flávia Ferreira Castilho Orientadora: Carmen Sanches Sampaio Título da dissertação: <i>Professoras alfabetizadoras: saberesfazerres tecidos em redes de atenção mútua</i> Ano: 2010-2012
PA 02	Dissertação de Mestrado	Tiago Ribeiro da Silva Orientadora: Carmen Sanches Sampaio Título da dissertação: <i>Pensamento, diálogo e formação de professores: a documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN</i> Ano: 2012-2014
PA 03	Dissertação de Mestrado	Igor Anderson Helal Orientadora: Carmen Sanches Sampaio Título da dissertação: <i>Fotografias docentes: saberesfazerres alfabetizadores tecidos em espaçostempos de formação de professores(as)</i> Ano: 2012-2014

OBSERVAÇÃO: as interrogações se referem a quantidades ainda não estimadas, neste momento da pesquisa.