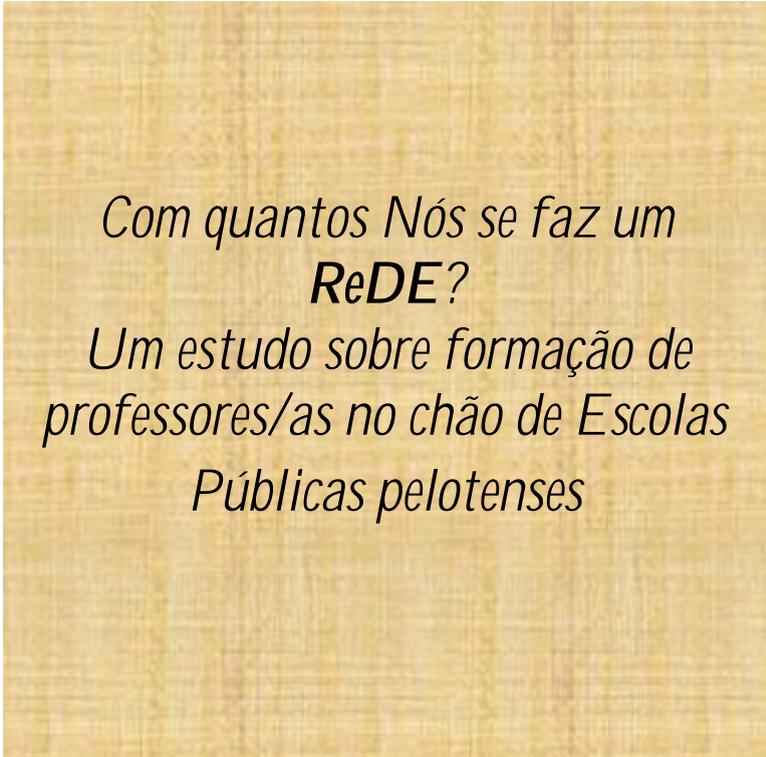


UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vânia Alves Martins Chaigar



*Com quantos Nós se faz um
ReDE?
Um estudo sobre formação de
professores/as no chão de Escolas
Públicas pelotenses*

São Leopoldo, RS

2008

Vânia Alves Martins Chaigar

*Com quantos **Nós** se faz um
ReDE?
Um estudo sobre formação de
professores/as no chão de Escolas
Públicas pelotenses*

Tese apresentada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para obtenção do título de doutora em educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha

São Leopoldo, RS

2008

Revisão: Prof^a. Msc. Jaudete Jardim Meireles Bonow

C434c Chaigar, Vânia Alves Martins
Com quantos Nós se faz um ReDE?: Um estudo sobre formação de professores/as no chão de escolas públicas pelotenses / Vânia Alves Martins Chaigar. – São Leopoldo: UNISINOS, 2008.
258f.; 29 cm.

Tese (doutorado) – Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.
“Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha”

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Escola Pública. I. Título

CDU 371.13

Catálogo na fonte: Vania da Costa Machado CRB 10/1570

Vânia Alves Martins Chaigar

*Com quantos **Nós** se faz um ReDE?
Um estudo sobre formação de professores/as no chão de Escolas
Públicas pelotenses*

Tese apresentada à Universidade do Vale do Rio dos
Sinos como requisito parcial para obtenção do título de
doutora em educação.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2008.

Banca Examinadora

Prof.^a. Dr.^a. Maria Clara Bueno Fischer - UNISINOS

Prof.^a. Dr.^a. Maria Isabel da Cunha - UNISINOS (orientadora)

Prof.^a. Dr.^a. Mari Margarete dos Santos Forster - UNISINOS

Prof. Dr. Nelson Rego - UFRGS

Prof.^a. Dr.^a. Terezinha Azeredo Rios - PUC/ SP

Para os sujeitos-atores desta pesquisa e os que lutam para valorizar e dignificar nossa profissão.

A G R A D E C I M E N T O S

Falar em agradecimentos é reforçar a dimensão do “eu-e-nós”, da percepção sobre o “legítimo outro” que me constitui e referencia. Agradecer é, para além da simples formalidade, o reconhecimento das pegadas do coletivo em cada gesto, ato ou pensamento que me tem atravessado ao longo da vida. São muitas as histórias que fizeram e fazem a minha trajetória. Entretanto, nesse percurso especial, de quatro anos, que culminaram nesta tese, gostaria de destacar alguns agradecimentos especiais.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel da Cunha, pela confiança depositada, incentivo permanente e segura orientação que geraram um exercício de autonomia, belo e complexo.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UNISINOS, pela acolhida carinhosa e exemplo de profissionalidade.

Aos colegas da “turma 2004” que me fizeram rir, refletir, questionar, duvidar, aprender na generosidade da partilha de seus saberes e de suas pessoas.

À querida amiga e colega Prof^ª. Elena Lídia Sol (in memoriam) que me acolheu em Porto Alegre, durante o período das aulas, repartindo comigo abrigo, afeto e conhecimento.

Aos sujeitos-atores desta pesquisa pela disponibilidade, mesmo com grandes cargas horárias nas escolas, revelando-me para além do ReDE, respeito e esperança pela profissão professor/a.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida, à Escola Municipal de Ensino Fundamental Brum Azeredo e ao Colégio Municipal Pelotense, escolas públicas, para onde dirigi olhares investigativos, amorosos e cheios de esperança.

À Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), pelo apoio e liberação ao longo desta investigação.

Ao Estado brasileiro que, através da CAPES, financiou e possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Silvio, companheiro e co-autor deste trajeto, com quem compartilho a vida, potencializo resistências e divido muitos e felinos amores.

R E S U M O

A investigação foi realizada na cidade de Pelotas, RS, em três escolas públicas da rede municipal de ensino que, durante um período de três anos, entre 2000 e 2002, deram vida ao projeto ReDE – **Repensar a Docência em Exercício**. O Projeto destinado à formação (continuada) de professores/as buscou aproximar diferentes escolas, mediante encontros organizados sob a forma de relatos de experiências, complementados por oficinas e palestras. Esses encontros, que ocorriam uma vez ao ano, refletiam processos formativos desenvolvidos pelas respectivas escolas em seus contextos educativos. A pesquisa teve como referência principal entrevistas com onze docentes que participaram do ReDE e possuiu dois objetivos principais: o primeiro, registrar a experiência formativa promovida por escolas públicas, dando visibilidade à produção escolar, sobretudo, a resultante do trabalho coletivo e seus atores; o segundo destinou-se a refletir os significados do ReDE e prováveis desdobramentos na constituição de docências em cada escola. A metodologia investiu no diálogo com colegas professores/as e do percurso de suas memórias, cruzadas com as da investigadora e registros documentais, surgiram os Nós que teceram esta tese. Neste sentido, o caráter biográfico da investigação e da produção de conhecimento, foi plenamente assumido, assim como a busca por epistemologias emancipatórias, vistas através de olhares do Sul. O processo ReDE foi influenciado pelo contexto histórico, tanto externo quanto interno às escolas. Nas instituições pesquisadas, Projetos Políticos Pedagógicos ganhavam vida e ações de suas equipes diretivas no sentido de valorizar o trabalho coletivo, por sua vez, produziram as condições para a interlocução interescolar. Dessa interlocução, destacaram-se a valorização e alteração de fazeres pedagógicos dos/as professores/as, o reconhecimento e a valorização de conhecimentos produzidos pela escola, a produção de uma memória afetiva e identitária entre colegas, as desmistificações de representações sobre as escolas parceiras, o contágio pela troca e o convívio, o enfrentamento de novos desafios e a mudança de paradigmas, tanto no que tange às práticas pedagógicas, quanto à concepção de formação realizada nas escolas. O ReDE, definido por um de seus sujeitos-atores como “uma obra inacabada”, apontou ser possível experimentar autonomias, arriscar autorias, fortalecer subjetividades, como parte de exercícios emancipatórios, realizados através de processos formativos, no chão de escolas públicas pelotenses.

Palavras-chave: ReDE. Formação de professores. Escolas públicas. Memória. Relatos de experiência. Emancipação.

A B S T R A C T

An investigation, during a period of three years, between 2000 and 2002, was carried out in the city of Pelotas, RS, in three public schools from the municipal network of education, work which gave life to the project ReDE – Rethinking In-service Teaching. The Project, destined to continued teacher development, had the intention of making different schools get nearer to each other through meetings organized in the form of reports on experience, complemented by workshops and lectures. These meetings, which occurred once a year, reflected formative processes developed by the respective schools in their own educational contexts. Interviews with eleven teachers who participated in ReDE were performed, being considered the main reference, as well as the research having two principal objectives: the first, to register the formative experience promoted by public schools, making the school production visible above all, the resulting collective work, and its actors. The second objective was destined to thinking about the meanings of ReDE and the probable unfolding in the constitution of teaching examples in each school. Methodology invested in dialogues with teacher peers and in the path taken by their memories, crossed with those of the researcher, as well as documental registers, from which emerged the Knots that make up this thesis. In this sense, the biographical character of the investigation and of the production of knowledge was completely taken responsibility for, as well as the search for emancipatory epistemologies, seen through the view of the South. The ReDE process was influenced by the historical context, both external and internal to the schools. In the institutions researched, Political-Pedagogical Projects took on life and actions from their administrative teams by giving value to collective work that in its own way produced the conditions for inter-school interlocution. From this dialogue the following actions can be underlined: appreciation and alteration of the pedagogical work of the teachers, recognition and appreciation of knowledge produced by the school, production of an affective memory of identities among peers, demystification of representations made about partnership schools, learning through exchange and social contact, and facing new challenges and changing paradigms, as much in relation to pedagogical practices as in the conception of teacher development happening in the schools. ReDE, defined by one of the participants as “unfinished work”, pointed to the possibility of experimenting autonomies, risking authorships, strengthening subjectivities, as part of emancipatory exercises realized within formative processes on the floors of schools in Pelotas.

Key-words: ReDE. Teacher Development. Public Schools. Memory. Reports on Experience. Emancipation.

S U M Á R I O

ReDE: O QUE É O ReDE? p. 09

1 FAZENDO REDES : ESCOLAS, CONTEXTOS E GENTES : p. 23

1.1 REDE BIBIANO: p. 32

1.1.1 Alice: p. 33

1.1.2 Aline: p. 35

1.1.3 Lúcia: p. 36

1.2 REDE BRUM: p. 39

1.2.1 Andréa: p. 39

1.2.2 Débora: p. 43

1.2.3 Denise: p. 46

1.1.4 Margarete: p. 51

1.3 REDE PELOTENSE : p. 54

1.3.1 Ana Cláudia: p. 55

1.3.2 Dilson: p. 59

1.3.3 Mariza: p. 64

1.3.4 Susele: p. 69

2 DESTRANÇANDO FIOS : p. 77

2.1 FIO CONTEXTO: p. 82

2.2 FIO ESCOLA: p. 91

2.2.1 fio escola & lideranças: p. 97

2.2.2 fio escola & Projeto Político Pedagógico: p. 104

2.2.3 fio escola & formação de professores/as: p. 110

2.3 FIO GENTES: p. 126

3 O TEMPO NA RODA DO ReDE: p. 140

3.1 NA RODA DO TEMPO... CIDADANIA E POLITICIDADE: p. 151

3.2 NA RODA DO TEMPO... CULTURA E CONHECIMENTO: p. 160

3.3 O ReDE NA RODA DO TEMPO: FOI POSSÍVEL “SER MAIS”? p. 184

3.3.1 valorizando e alterando fazeres pedagógicos: p. 185

3.3.2 reconhecendo e valorizando os conhecimentos produzidos pela escola: p. 186

3.3.3 permanecendo na memória afetiva e gerando elos identitários: p. 189

3.3.4 desmistificando representações sobre escolas parceiras: p. 190

3.3.5 contagiando pela troca e o convívio: p. 191

3.3.6 enfrentando novos desafios: p. 192

3.3.7 mudando paradigmas: p. 193

4 REDES, PESCAS E PESCADORES : p. 197

4.1 RECANTOS, ENCANTOS E ABANDONOS: p. 202

4.2 IMAGENS DO ReDE E AS REDES DE IMAGENS: p. 230

5 COM QUANTOS NÓS SE FAZ UM ReDE? p. 239

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS : p. 248

ANEXOS : p. 260

ANEXO A – Programa I ReDE: p. 261

ANEXO B – Programa II ReDE: p. 262

ANEXO C – Relatos II ReDE: p. 263

ANEXO D – Carta II ReDE: p. 265

ANEXO E – Projeto III ReDE: p. 266

ANEXO F – Carta III ReDE: p. 269

ANEXO G – Programa III ReDE: p. 270

ANEXO H – Relatos III ReDE: p. 272

ANEXO I – Carta de Denise: p. 274

ReDE: O que é o ReDE?

... Amo tanto as palavras... As inesperadas... as que avidamente a gente espera, espreita até que de repente caem... vocábulos amados... Brilham como pedras coloridas, saltam como peixes de prata, são espuma, fio, metal, orvalho... Persigo algumas palavras... São tão belas que quero colocá-las todas em meu poema... Agarro-as no vôo, quando vão zumbindo, e capturo-as, limpo-as, aparo-as, preparo-me diante do prato, sinto-as cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetais, oleosas, como frutas, como algas, como ágatas, como azeitonas... E então as revolvo, agito-as, bebo-as, sugo-as, trituro-as, adorno-as, liberto-as... Deixo-as como estalactites em meu poema; como pedacinhos de madeira polida, como carvão, como restos de naufrágio, presentes na onda... Tudo está na palavra...¹

O amor do poeta pela palavra, tão belamente traduzido no excerto acima, sua perseguição e captura “no vôo” anunciam também que não é fácil lidar com elas. “Limpo-as, aparo-as”, diz Neruda, para depois libertá-las. Uma vez livres, forjam identidades, tomam um rumo próprio, tornam-se donas de si e, às vezes, acontecem coisas estranhas, pois voltam-se contra quem as adotou. Ocorre de entrarem em desacordo – criador e criatura – gerando, até mesmo, arrependimentos por ter-lhes dado vida, tal o incômodo provocado pelas intempestivas palavras. A palavra escrita, essa “estalactite” feita de mineral calcificado, petrificada no teto de cavernas, fica ali sob nossas cabeças como monumento à contemplação, mas também à atenção. “Tudo está na palavra...”

Reflico sobre a palavra ao dar início à escrita deste trabalho por entender que o processo da sua captura é o processo da libertação desta tese. Capturar para libertar, como disse o poeta, é uma coreografia particular e complexa, atenta e apaixonada, imprevisível e incerta.

Gosto da palavra meandro e desejo para esta escrita um caminho de meandros como aqueles de alguns rios, imensas “cobras de vidro” como diz Manoel de Barros, a serpentearem preguiçosos por entre braços aquecidos de terra. A serpentear, por meandros, a palavra que gerou esta investigação: ReDE. Afinal, o que é o ReDE?

Guilherme Augusto Araújo Fernandes, o menino amigo de Dona Antônia, pôs-se a indagar sobre o que é memória, quando ouviu que sua amiga idosa a havia “perdido” (FOX, 2006). Escutou muitas respostas, como: “É algo de que você se lembre”, disse-lhe o pai. “Algo quente”, afirmou a Sr^a. Silvano que tocava piano. “Algo bem antigo”, afirmou o

¹ NERUDA, Pablo. A palavra. Disponível: <http://www.releituras.com/p.neruda_menu.asp> Acesso: 04/01/2008.

contador de histórias “arrepiantes”, o Sr. Cervantes (id.). Essas foram algumas das idéias apresentadas, todas diferentes umas das outras. Tomando-as como parâmetros, lá se foi o Guilherme Augusto a recolher, entre seus pertences, objetos que pudessem ajudar Dona Antônia a recuperar suas lembranças. E foi isso que ocorreu!

A delicadeza do gesto do menino “*que nem era tão velho*” (ibid.), presenteando a velha senhora com objetos que lhe eram caros, serve de inspiração para encontrar as pistas ou escolher as palavras para recolher um pouco da memória do ReDE. “Repensar a Docência em Exercício” é seu nome completo e ganhou corporeidade em meio a grandes desafios de vida. Sim, vida porque, embora tenha nascido na Escola, o que é ela senão o lugar onde exercitamos uma das versões de nossos modos de ser?

Pensando melhor, não sei bem sobre sua origem, e talvez seja parte de uma viagem em que idéias, pessoas, bichos, árvores, coxilhas, arroios cruzam-se e *cochicham* como companheiros de tempos e contextos. Atribuo sobretudo às pessoas que comigo cruzaram e impactaram pela força das suas presenças. Gosto de imaginar que foram aqueles que insistem em dar sentido à vida, mesmo quando tudo leva a crer que este inexistia, dos que lutam consigo mesmos, como disse Freire, nos momentos de desesperança por entendê-la anormal, contrária ao movimento histórico dos homens e das suas possibilidades e devires. Daqueles, que na interação com nossas vidas, nos encharcam de beleza, saberes e possibilidades tornando-os, desse modo, nossos também.

Do ponto de vista da objetividade dos fatos, essa história começou ao final da década de 90. Em 1999, após nove anos como professora do Colégio Municipal Pelotense, fui eleita pelos meus pares, coordenadora pedagógica da escola para um período de três anos, conforme a legislação eleitoral da rede municipal de ensino de Pelotas, RS.

Fazia, na época, mestrado em educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e as discussões promovidas pelo curso foram relevantes para a decisão de enfrentar o desafio. O Colégio Municipal Pelotense que, em 2002, comemorou cem anos, figura entre os mais importantes educandários do município. Criado pela Maçonaria pelotense, para contrapor-se ao ensino religioso do lassalista Colégio Gonzaga (privatizado em 2003), o Colégio construiu, ao longo do século, uma certa mística de qualidade em ensino e ousadia política.

Tornar-se a coordenadora pedagógica do Pelotense, às vésperas do seu centenário, e do peso dessa mística, mexeu profundamente com meus referenciais. Tive de fazer uso de tudo um pouco do que aprendera, num exercício de profissionalidade e humanidade, inédito e profundo.

Nossa Escola já vinha, desde 96, debatendo e construindo um Projeto Político Pedagógico (PPP), numa perspectiva que incluísse as imensas complexidades inerentes a um grande Colégio. Grande em todos os sentidos, afinal nele também estudavam em três turnos cerca de quatro mil alunos (incluindo educação infantil, ensino fundamental e médio, além do Curso Normal). Caberia ao nosso grupo dar continuidade ao mesmo e, sob o ponto de vista dos prazos legais, em 2000 concluir o PPP e, em 2001, o Regimento Escolar e os Planos de Estudos, estes últimos uma novidade muito grande na Escola.

Com esses compromissos agendados no calendário e com alguns diagnósticos (já realizados) na *manga*, elaborei, juntamente com os demais companheiros de direção, uma proposta para a coordenação da escola. Essa proposta sintetizava-se no slogan “*Por uma escola em movimento*” e deixava claro que, para o grupo, “*é o projeto pedagógico institucional (e não individual) que confere uma “cara” à escola*”. Esse anúncio, explicitado em documento, sinalizava a importância do papel da coordenação pedagógica nesse processo, no sentido de promover ações no âmbito do coletivo.

A proposta, defendida em assembléia de professores, inaugurou na Escola uma forma aberta de assumir compromissos político-pedagógicos. Foi um desses momentos que não conseguem ser apagados da memória, pela força que contêm. Eu, uma mulher tímida e pequena, no enfrentamento da mais completa exposição perante uma instituição centenária!

Na simultaneidade desse tempo, no Bairro Fragata, a oeste da cidade, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Brum Azeredo também vivia um processo educativo de intensa renovação e criatividade.

Algumas de suas práticas eu já vinha acompanhando desde o período em que fora coordenadora pedagógica de Geografia da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas (1993-1996). Mais ou menos na mesma época, o *Brum* tornou-se campo de estágio para alunas do Magistério, do Colégio Pelotense, onde atuava como professora e orientadora de estágios, o que me levou para dentro dessa instituição.

Aproximei-me dela também pelos laços da amizade, já que minha irmã Denise tornou-se, a partir do ano de 1996, coordenadora pedagógica dessa Escola. Inquieta e criativa, Denise é uma educadora profundamente envolvida com seus “*que fazeres*”, como diz Freire, e vinha acompanhando e estimulando a escola no processo de construção do seu Projeto Político Pedagógico, envolvendo-a com a comunidade escolar e a instituição Universidade. Nesse sentido, por exemplo, construíram um projeto para um Laboratório de Informática². Já

² Juntamente com o Colégio Municipal Pelotense, constituíram as duas primeiras escolas da rede municipal de ensino a possuírem Laboratório de Informática (LABI), com financiamento do governo federal.

possuíam um projeto diferenciado para o ensino noturno, através da ênfase nas práticas coletivas de ensino, e proporcionavam formação de professores no chão da própria escola, coisa rara, ao menos, na rede municipal de ensino da qual fazíamos parte.

Denise que fazia mestrado em educação na Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS), analisou trajetórias de vida de colegas da sua escola e entendia que era necessário fortalecer o trabalho coletivo, como princípio formativo/educativo, e que aproximações com outras escolas precisavam ser buscadas (MARTINS, 2000) para tal fim.

O ReDE foi-se constituindo nesses movimentos do Brum e do Pelotense, dessa amizade entre irmãs, da parceria entre duas coordenadoras pedagógicas e das interlocuções com suas respectivas instituições e colegas, impulsionadas pelo desafio de refletir a docência num momento histórico de crise paradigmática. Foi produzido o desejo de aproximar as escolas em encontros para trocas e reflexões, como parte da formação “em exercício”, atendendo aos Projetos Políticos Pedagógicos, além de aprofundar a dimensão do significado do trabalho coletivo nas Escolas.

Alguns autores nos serviam de referência e ajudavam a construir o aporte teórico do ReDE. Em parte configuravam as leituras *cruzadas* que fazíamos, trocando textos estudados nos respectivos mestrados. Entre eles: Larrosa (2001, 2002) e a ressignificação do conceito de experiência, Nóvoa (1988, 1992, 1997) e a problematização do saber docente ou a “epistemologia de formação”, Freire (1997, 2001a, 2003a, 2003b, 2004) e a dialogicidade como condição para a alteridade e Sousa Santos (2002a e 2002b) por uma nova epistemologia com gosto de vida e feição de humanidade.

Foi, entretanto, profundamente impulsionadora (e inspiradora) nossa participação no I Congresso Ibero Americano de Educação, realizado em Santa Maria, RS, com a participação de António Nóvoa, em abril de 2000. A organização do evento e seu formato, que incluía performances e poesia, além das reflexões promovidas pelas interlocuções tocaram-nos e saímos dali com o ReDE na cabeça, ainda que sem saber muito bem como viabilizá-lo.

Em maio do mesmo ano, o Colégio Pelotense organizou o Seminário “A Escola e o Aluno Trabalhador”, *“destinado à reflexão sobre as alterações produzidas pela globalização econômica, pelo acelerado desenvolvimento tecnológico e as conseqüências na organização do ensino do aluno trabalhador”* (CHAIGAR e MARTINS, 2001, p.7). Buscava, também, debater e promover interlocuções com outras escolas da rede municipal que desenvolviam ações diferenciadas (ou preocupações diferenciadas) no ensino noturno e instituições, como a Universidade Católica de Pelotas, onde existiam projetos de apoio à organização de trabalhadores, como incubadoras de trabalho, a Secretaria Municipal de Educação, a Escola

Municipal de Ensino Fundamental Cecília Meireles e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Brum Azeredo, além do Colégio Municipal Pelotense.

O evento transcorreu ao longo do mês, uma vez por semana e, no seu encerramento, numa noite de chuva torrencial, confraternizamos com um arroz à carreteiro. Na roda da mesa, sob o perfume da comida e o calor das identificações, brotadas dos sonhos comuns, mais alguns fios surgiam para tecer o ReDE.

Escreveríamos, mas tarde, sobre a importância desse encontro:

A confraternização, ao final, ao redor de cheirosos e suculentos pratos de arroz à carreteiro, a despeito do temporal que transformava Pelotas numa legítima Veneza, teve muitos risos, abraços, olhos marejados e reflexões surpreendentes, como a do colega Marcos que filosofou mais ou menos assim: "*Precisamos no noturno de muitos que sonhem e de alguns que mantenham os pés no chão...*"

O colega professor reconhecia a importância da categoria *sonho*, no interior da escola, para que se possa projetar além do aqui e agora, ao mesmo tempo que apontava a necessidade de considerar-se a categoria *realidade* como base fundante da caminhada desejada.

Ficaram dessa noite, em nós, sementes ansiosas por brotarem... (CHAIGAR e MARTINS, 2001, p. 8)

Começávamos a entender, na prática, a epistemologia da formação proposta por Nóvoa, na qual é impossível dissociar a pessoa do profissional professor. Compreendíamos que qualquer projeto de formação deveria considerar, em seu aporte, essa dimensão pessoal e que os professores (ou pelo menos alguns) sabiam que o sonho, ou o movimento, precisa de sustentação, esta é dada pelas condições históricas e contextuais da escola, assim como o conhecimento escolar produzido.

Nesse sentido, parece-me que cada escola tem o seu tempo: não podem ser padronizadas ou homogeneizadas como se fossem a mesma coisa. Dentro de uma mesma escola são muitos os tempos: o tempo de quem se permite ousar, o tempo de quem tem medo de ousar, o tempo de quem não quer ousar, o tempo de quem quer tempo para ousar... Enfim, a escola é um caldeirão de sentimentos, saberes e conhecimentos. A essa condição há a exigência da sensibilidade, de uma estética feita da qualificação das relações sociais produzidas, de um conhecimento de feição humana produzido por “gentes-roda”, como disse Denise.

Ficar na profissão pressupõe o vício e a armadilha de pensar sobre ela, vivê-la, "*artefazer-se*" como fala Cintia. Começa de dentro da gente, mas é inequivocamente uma ação que envolve outras gentes-roda, grande de preferência!

Começa com uma brincadeira de menina: - Mamãe posso ir? Quantos passos? Para depois se agigantar na projeção de imagens, das sombras na parede, perante nós mesmos: Quem somos afinal? Que envolvimento queremos com nossa prática? Quantos passos permites andar teus/tuas alunos(as)? Neste jogo, texto, palco estamos todas juntas? (MARTINS, 2000, p. 242).

Como coordenadoras pedagógicas, queríamos dar esses passos de braços cruzados com os/as nossos/as colegas professores, para ver que brincadeira resultaria desse jogo de “*se agigantar...perante nós mesmos*”. A nós, caberia a promoção das condições objetivas, a organização do *jogo* e do seu processo para saber, então, se *estariamos todas juntas*.

Na entrepassagem das estações do ano, quando o inverno se anunciava através de ventos frios, dias cinzentos e umidade excessiva, cafés fumegantes aqueciam nossos corpos e almas, proporcionando aos nossos cérebros uma chance para idéias calorosas. Desejávamos que fosse um espaço prazeroso e belo e investimos toda nossa força criativa na tarefa.

Pensávamos que deveria tratar-se de um momento de encontros, de sujeitos unidos pela profissão e pelo desejo da troca. O fundamental deveria ser as trocas dadas pela fala de quem exerce a docência nas escolas públicas de ensino básico. “*Valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas*” (NÓVOA, 1992, p. 53).

Quem sabe lá por meados de setembro, perto da primavera, para renovar como vento bom os desgastes, inevitáveis, produzidos pela docência do dia-a-dia na sala de aula, conferindo novo fôlego ao professor?

Definimos a princípio dois dias, 11 e 14 de setembro, uma segunda-feira (manhã e tarde) e uma quinta-feira (tarde), para favorecer a participação dos professores, já que as aulas nas instituições continuariam normalmente. Da mesma forma, para manter a idéia de que os protagonistas eram os professores e suas falas, refletimos que os relatos de experiências deveriam constituir o fio condutor do ReDE, entremeados com algumas oficinas temáticas e palestras, cuja finalidade deveria ser a de *arremate*, ou seja, costurar teoricamente os relatos, ajudando a produzir movimentos nas práticas pedagógicas.

Afeitas a metáforas, Denise havia trabalhado em sua dissertação com a idéia de *tessitura de um tapete* (MARTINS, 2000), eu estudava o caráter artesanal da docência sob a metáfora da *professora cata-vento* (CHAIGAR, 2001)... Dessas inspirações e imagens, pouco a pouco a figura da rede foi emergindo e dela o ReDE: *Repensar a Docência em Exercício*. A rede e o ReDE: na dança desses fios, tramas e mãos tecia-se o corpo do projeto e o seu nome!

Considerando que se tratava do primeiro encontro entre as escolas e que talvez tivéssemos dificuldades em mobilizar os grupos, pensamos num encontro para cinquenta professores: vinte para o Brum e trinta para o Pelotense, buscando uma certa proporção em relação ao número de professores de cada escola.

Segundo Contreras (2002), "*o autor cria sua obra*" e isto exige uma certa autonomia, permitir-se experimentar como diz Larrosa (2002). Para Charlot (2000), é o ato de colocar-se em movimento a partir de uma "*razão de agir*", chamado por ele de "*móbil*". Ações que dependem, primeiramente, de movimentos internos não se fazem de um dia para outro.

Na *rega* da dimensão pessoal, no investimento da pessoa do professor, entendíamos que seria viável a experimentação, assim como a apropriação de formas mais coletivas de ensinar e aprender. Ela também poderia levar à percepção do movimento do conhecimento, do *giro*, do estabelecimento de nexos e sentidos profissionais e existenciais, conforme testemunha Carbonell.

...Estabelecer nexos de conexão e integração entre a cognição, a sensação, o desejo, a razão e a ética que nos permitam compreender um pouco melhor o mundo e também as outras pessoas e a nós mesmos; que nos ajudem a ser e a estar para sentir e saber. Uma aposta contra todos os analfabetismos: cultural, ético, sentimental e social (2002, p. 59 - 60).

É também no combate a esses analfabetismos que, talvez possa ser dito, duas escolas públicas municipais, puxadas por suas coordenadoras, resolveram experimentar, relatar e refletir sobre os próprios movimentos. O I ReDE ocorreu, com a presença de cinquenta professoras e professores, cuja programação (anexo 1) registrava duas palestras, quatro oficinas e oito relatos de experiências. Sobre esses, em artigo escrito pouco depois, foi notado:

Os relatos de experiências apresentados foram os seguintes: "Programa de atualização interdisciplinar (PAI)", "Trabalhando o erro ortográfico através do computador", "Temas geradores no laboratório de informática", "Aula NET" e o "Eu interior", apresentados pela escola Brum de Azeredo; "Experiências no ensino de história através do laboratório de informática", "A Cara do Brasil" e "O Jornal no ensino de Estudos Sociais", relatadas pelo Colégio Municipal Pelotense (CHAIGAR e MARTINS, 2001, p. 12).

Pelo menos quatro relatos do Brum estavam associados ao Laboratório de Informática, revelando a caminhada da instituição no LABI, ao passo que o Pelotense apresentou apenas um trabalho realizado no Laboratório.

Outra observação do documento é a de que quase todos *“tinham como característica, além da diversidade de linguagens, a aproximação entre diferentes áreas de saber, indicando já haver na escola, algumas atitudes interdisciplinares ou a superação da compartimentalização do currículo em áreas estanques”* (id., ibid.). Essas pistas foram muito importantes para nós, que coordenávamos as escolas, porque nos forneciam dados sobre o grau de abertura à descompartimentalização curricular, o uso de linguagens comunicacionais para além da escrita, assim como a possibilidade do investimento em trabalhos coletivos.

O trabalho teve continuidade nos anos seqüentes de 2001 e 2002 e foi, em sua caminhada, ganhando legitimidade e adesões. Como parte dos projetos das Escolas, era alimentado, ao longo do ano, cada qual do seu jeito e em seu contexto, mas o momento do encontro era esperado como acontecimento.

No II ReDE, outros atores passaram a fazer parte da trama. Denise fora para o norte do país, deixando-nos sem a sua amorosa e dinâmica presença. A colega Andréa Feijó assumiu a coordenação do Brum e, logo nos nossos primeiros encontros, brotou o desejo de ampliar o ReDE, trazendo outras escolas, da rede municipal, com as quais tivéssemos sintonias pedagógicas. Resolvemos convidar uma escola do bairro Três Vendas (zona norte da cidade) e outra do bairro Areal (zona leste).

Mais uma vez, foram as relações interpessoais que deram o tom e predominaram nessas escolhas. Trabalhávamos com professores, no Pelotense, que também lecionavam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Fernando Osório, e alguns manifestavam o desejo de ter a Escola no projeto.

No Areal nós, tanto do Brum quanto do Pelotense, tínhamos relação de amizade e simpatia pedagógica pelo trabalho desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida. Alice Montardo, sua diretora, junto com a equipe de coordenadores e professores, estava realizando um trabalho importante junto à comunidade, inclusive de recuperação de crédito em relação à Escola que passara, anos atrás, por graves problemas de legitimidade. Esse trabalho nos encantava.

Fizemos os convites e logo nosso grupo se ampliara. Agora éramos quatro!

Nessa segunda edição, contamos com maior apoio da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, que nos forneceu boa parte da infra-estrutura necessária como reprodução de materiais, confecção de folder, tecnologia, divulgação, pastas e os registros fílmicos do evento. Esse apoio credenciou o ReDE como proposta de formação de professores na Rede Municipal e levou-o, inclusive, a representar o município no Primeiro Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre, em outubro de 2001. A vivência do Fórum talvez tenha

proporcionado a nós, coordenadoras, uma maior dimensão sobre o que estávamos fazendo e alertado sobre como as experiências em formação de professores em exercício, a partir do lugar escola, ainda eram tímidas.

Decidimos, ao longo da organização do II ReDE e conferindo o calendário escolar de cada escola, pelo período de 28 a 30 de agosto. Cuidadosamente, pensamos numa metodologia que possibilitasse a participação do maior número possível de professores, face à grande carga horária dos mesmos, muitas vezes, divididas entre diversas escolas de diferentes redes de ensino.

Assim, a abertura ficou para o turno da noite do dia 28, sob a forma de palestra; dia 29, à tarde, colocamos relatos de experiências e, à noite, a primeira edição de oficinas; dia 30, pela manhã, a segunda edição de oficinas e, pela tarde, relatos de experiências e a segunda *palestra-costura*, como denominávamos a atividade que tinha como objetivos estabelecer elos entre os trabalhos docentes apresentados e a teoria.

Pelo folder do evento (anexo 2) contabilizo duas palestras e catorze oficinas assim distribuídas. Da mesma forma, na programação contendo os relatos de experiências, observo que foram apresentados dezenove trabalhos (anexo 3), sendo doze na quarta-feira e sete na quinta-feira.

O salto de oito relatos no primeiro, para dezenove no ano seguinte, dá mostras do fortalecimento das trocas interinstitucionais e do respeito à dimensão e à possibilidade de cada escola. Tanto a divisão do número de vagas por escola, quanto as inscrições de relatos foram proporcionais ao número de professores e interesses manifestados ao longo do processo de intercâmbio e organização do encontro. Nesse II ReDE, disponibilizamos 150 vagas, que foram totalmente preenchidas.

Como coordenadoras, ao chegarmos ao evento, propriamente, já havíamos consolidado diálogos, produzido saberes e compartilhado afetos que podem ter gerado movimentos internos nas respectivas escolas e professores, refletindo-se na qualidade das relações sociais e dos relatos desse ReDE.

Entre os materiais da pasta dos participantes do II ReDE havia dois textos: um constituía-se num excerto de uma entrevista de Humberto Maturana sobre “O que é ensinar?... Quem é o professor”, e o outro se tratava de uma carta (anexo 4) que exprimia um pouco nossos sentimentos coletivos naquele contexto e os desejos de regas em epistemologias emancipatórias.

Nenhuma reunião, que eu lembre, entre as escolas, chegou a ser feita após o encontro, mas de alguma forma ninguém duvidava de que, no ano seguinte, voltaríamos a nos encontrar.

No III ReDE, o contexto histórico pós-derrubada das Torres, em Nova Iorque, gerava incertezas e medo. Sensações múltiplas e ambíguas de que um determinado tipo de mundo estava se esgotando somavam-se a uma certa perplexidade, pois muito do que parecia fazer sentido há tanto tempo, de repente não parecia fazer sentido algum.

No âmbito local, o Colégio Municipal Pelotense completava seu centenário e o ano todo foi de intensas comemorações, mas também de algumas tensões, pelas eleições para direção que se avizinhavam e que acabaram dividindo e colocando em pólos opostos a equipe diretiva da qual fazia parte.

Nesses contextos, tanto externos quanto internos, e no turbilhão dos acontecimentos de 2002, que foram de tirar o fôlego, mais um ReDE se fez.

No final do ano de 2001, nós já enviáramos à Secretaria Municipal de Educação, o projeto ReDE. O projeto apresentado (anexo 5) em nome das quatro escolas que constituíram o ReDE em 2001, inicia afirmando que *‘falar do ReDE é, antes de mais nada, falar de parceria. Em solidariedade!’*. Esse parecia ser um motivo fundamental que o colocava na condição, pelo menos intencional, não apenas de qualificador profissional, mas também como qualificador de relações sociais escolares.

Estávamos mais maduros em relação à experiência, mais exigentes com a organização, assim como também mais próximas umas das outras – as coordenadoras – especialmente do Brum, do Bibiano e do Pelotense. Nesse sentido, haviam-se consolidado algumas parcerias em detrimento de outras. Aparentemente, nas escolas onde os Projetos Políticos Pedagógicos estavam mais consolidados ou em construção, as identificações produziam-se com maior facilidade, já que os interesses pedagógicos também se aproximavam. Era o caso dessas três escolas.

Já na primeira reunião, lá por abril, das quatro escolas de 2001, foram essas que se fizeram presentes. Avaliamos, pelo que me lembro, fazendo uma retrospectiva do II ReDE, e optamos pela manutenção dessa configuração de atores e formatação. No decorrer do processo, não sei em que momento, foi sugerido convidar a Escola Municipal João da Silva Silveira, localizada no distrito de Monte Bonito, zona rural do município. Como nos demais casos, conhecíamos muitos professores que lá trabalhavam, assim como a diretora prof^a. Venilda Lopes. A Escola já era conhecida na Rede Municipal pelo trabalho realizado junto à comunidade, assim como seus projetos escolares. Feito o convite e a Escola tendo aceitado, uma nova geografia do ReDE se construiu.

Passamos a organizar nossas reuniões em locais alternados. Em 2002, as reuniões, que ocorriam no Pelotense nas edições anteriores, passaram também a se realizar no Brum e, mais

freqüentemente, no Bibiano. Penso hoje que foi uma decisão importante pois, ao circularmos por dentro das escolas, inteirávamo-nos também dos seus processos internos e peculiaridades. Passávamos, de certo modo, a conhecer e compreender melhor a cultura escolar desses espaços educativos. Assim como era importante circular pelo Pelotense e desfazer alguns mitos, como o de que no Colégio havia recursos mais abundantes, ou até mesmo, de que os professores ganhavam mais do que nas outras escolas.

Entre cafés e bolinhos, risadas e muitas conversas, laços foram sendo criados, muitos “eu-e-nós” foram sendo amarrados e a estética do III ReDE ganhava corporeidade.

Olhando para os documentos, vejo que há uma supremacia absoluta desse ReDE em relação aos demais. É o que possui maior número de registros, deixando mais perceptível o processo da sua criação. São eles, por exemplo, que me permitem lembrar as dificuldades de cada escola naquele contexto; cada uma vivia circunstâncias especiais, como a de João da Silva, na qual a coordenadora, prof^a Gorete e a diretora, buscavam convencer os professores a apresentarem seus trabalhos docentes. Elas iam às reuniões e diziam: - *Eles querem participar mas não apresentar trabalhos. Não se sentem seguros* (como lembro!).

Fatos como esse nos levavam a refletir sobre os tempos das escolas, assim como a necessidade de se respeitar alguns limites, para podermos avançar em nossos projetos e intenções pedagógicas. Foi o que aconteceu, respeitamos a Escola, embora a mesma tenha participado intensamente de toda a organização e programação.

No terceiro dia do evento, à tarde, no intervalo cultural, o Coral de alunos da escola João da Silva Silveira apresentou-se para o ReDE. Um lindo espetáculo de canções populares nos foi apresentado. Na emoção daquele instante e observando as crianças, junto comigo, um amigo depois comentaria: - *Fiquei pensando na coragem dessas crianças enfrentarem toda essa gente nesse colégio imenso!*

Essa observação é importante, porque ajuda a dimensionar o fato de que talvez não fosse fácil ser parceiro do Pelotense, um Colégio centenário com o peso da sua história. Quantas representações estariam em jogo nessa relação? Quantas superações foram necessárias?

Parece que o imenso desconforto e frieza que invadiam nossas casas, pelas telinhas das TVs, apresentando um mundo um tanto inóspito produziam, naquele inverno de 2002, uma certa vontade de fazer diferente, de olhar modos de convivência mais vivos e cheios de calor e de encontrar, em redes coletivas de exercitar a docência, motivações e afirmações sobre o sentido de ser professor.

Sobre o trabalho com outras racionalidades escreveu Freire que

nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou da adivinhação (1997, p. 51).

Freire esclarecia ser importante essa dimensão, porque o professor não poderia ser indiferente “à *boniteza e à decência*” de estar e conviver com os outros no mundo. Para ele, ética e estética caminham juntas, como tantas vezes enfatizou. Isso pode ter auxiliado na definição do tema dessa edição: Afeto, emoção e imaginação na educação! A carta do III ReDE (anexo 6) explicita uma certa “*urgência de que repensemos outros modos de vida e convivências, num mundo cujas interações estão sendo baseadas na obediência, exclusão, preconceito e negação do outro*”.

Quando escolhemos o tema “Afeto, emoção e imaginação na educação”, sabíamos que teríamos de correr atrás, *suar muita camiseta*, para darmos conta da dimensão dessa proposta. Nossa aposta, mais uma vez, voltava-se para as redes que nos constituíam, às nossas humanas pegadas nos diferentes espaços por onde circulamos, talvez ao que Certeau (1998) denominou, numa reapropriação muito livre da minha parte, de *retórica da caminhada*.

Nesse espaço vivido, novos atores foram colhidos pela nossa rede que, uma vez fartada, pode assim se fazer o ReDE.

Novamente o levamos para setembro, dessa vez entre os dias dezesseis e dezenove. Sabíamos que era meio um limite; se não o fizéssemos em setembro, dificilmente o faríamos depois pois, além do centenário do Pelotense em outubro, tradicionalmente no último bimestre ou trimestre do calendário escolar, os professores estavam mais cansados e menos motivados a reflexões.

Observando o programa (anexo 7), vejo que fizemos uma distribuição de atividades ao longo de quatro dias, entre os turnos da tarde e da noite, pois havíamos percebido, pelos anteriores, que pela manhã eram maiores as dificuldades de participação dos professores. Da programação constaram três palestras e doze oficinas, além de vinte e um relatos.

Os relatos que eram a mais completa tradução do ReDE, como bem poderia ter cantado Caetano, deixaram marcas bastante profundas na minha memória tatuada, sobretudo, sob a forma de encantamento. Isso me faz lembrar Manoel de Barros, ao entender que, o que confere importância às coisas é o encantamento que elas são capazes de produzir em nós.

Desses encantamentos, embora perceba que eles possam prescindir de números porque falam por si, vinte e um relatos foram apresentados por cinquenta professores (anexo 8). Cabe

rememorar que o I ReDE teve esse número como total de participantes e é bom também esclarecer que isso corresponde a 33% dos participantes do III ReDE, que foi aberto para cento e cinquenta pessoas.

Não gosto de me animar demais com números, nem me deixo seduzir muito por eles, mas como posso deixar de citar que desses vinte e um relatos, onze foram sobre trabalhos coletivos, ou seja, cerca de 52% do total?

Amei demais esse III ReDE, suas tramas, cores, fibras e... poesias.

O ReDE talvez seja melhor de ser descrito do que explicado e tenha sido atravessado por palavras *“tão belas que quero colocá-las todas em meu poema”*, como bem disse Neruda. Na efemeridade de sua breve vida, múltiplas instituições de distintos espaços puderam se encontrar numa rede. Elas compuseram uma geografia diferente que tinha como centro um lugar-ReDE que reuniu histórias, trajetórias e gentes.

Na condição de uma de suas artesãs, escolhi dar-lhe testemunho, registrando-a como acontecimento e refletindo sobre seu processo. Segundo Freire (2004), testemunhar é uma ação e não simplesmente “um gesto no ar”. Testemunhar envolve problematizar, tensionar, fazer enfrentamentos mesmo, como o fazem todos os dias milhares de colegas professoras e professores, anonimamente em suas escolas. Eu o testemunhei por treze anos, no ensino básico de uma Escola pública brasileira, e nela me fiz um pouco mais gente.

É com esperança, pois, que este estudo não se trate apenas de um gesto no ar mas que ajude, pela recuperação de pedaços de memória, na reflexão sobre possibilidades da escola pública, em meio a crises e descréditos, a se (re)pensar também como espaço de formação de professores e professoras e de exercícios emancipatórios.

Desejo, desta forma, que as palavras escolhidas possam tecer um ReDE...

Capítulo 1
Fazendo redes: escolas, contextos e gentes

Contempla o teu viver que corre, escuta
 O teu ouro de dentro. É outro o amarelo que te falo.
 Enquanto faço o verso, tu que não me lês
 Sorris, se do meu verso ardente alguém te fala.
 O ser poeta te sabe a ornamento, desconversas:
 “Meu precioso tempo não pode ser perdido com poetas”.
 Irmão do meu momento: quando eu morrer
 Uma coisa infinita também morre. É difícil dizê-lo:
MORRE O AMOR DE UM POETA.
 E isso é tanto, que o teu ouro não compra,
 E tão raro, que o mínimo pedaço, de tão vasto
 Não cabe no meu canto³.

Li, num jornal local, que nesta época do ano, chamada defeso, na qual o peixe é escasso, pescadores ocupam parte de seu tempo, costurando, remendando e tecendo suas redes. Estão à espera do tempo de lançar barcos na Lagoa, já não tão fértil, mas ainda gentil fonte dessas espécies viscosas que fazem parte do invertebrado mundo aquático. As redes - “buracos que se amarram em nós” - como diria Guimarães Rosa, ocuparão lugar privilegiado neste cenário: dos bastidores, no inverno, passam ao palco, no verão, sob a forma de enormes lençóis abertos e vazados, sobre o leito das calmas e doces águas da Laguna dos Patos.

Esse ritual já faz parte da vida de pescadores artesanais como os que vivem na colônia Z3, na praia do Laranjal: há o tempo de ir às águas e o tempo de ficar em terra. No continente, não deixam de ser pescadores; preparam-se, esperam, projetam... Nesses ritos, a sabedoria do pescar, conhecer ventos, velas, barcos, redes, peixes, águas, gente. A combinação de elementos reunidos pela experiência, sobrevivente na memória e na história que constitui cada nova safra e os homens que a fazem. No entrelugar da entressafra produzem-se parte das possibilidades da pesca. É o conhecimento sendo refeito entre mãos e agulhas, narrativas e pensares...

São distintos os tempos: tempos das águas; tempos dos homens. Cada um influenciando o destino do outro. Hoje sabemos melhor, temos uma resposta a cada ação que desenvolvemos, nada passa em branco ou despercebido e nossas vidas, cada vez mais, colherão “respostas” às perguntas que foram deixadas de fazer. Ou que foram mal formuladas.

³ HILST, Hilda. Poemas aos homens do nosso tempo – XVI. Disponível:
 <<http://www.angelfire.com/ri/casadosol/hhilst.html>> Acesso: 01/8/2007

Há que se pensar então em boas perguntas, em observar com cautela os saberes que temos à nossa disposição, ouvir bem respostas, mesmo que não gostemos delas, rememorar desejos e sentimentos, demorar olhares sobre redes, ter à mão fios e agulhas...

Diria que este é um desses momentos, uma espécie de entretempo que, para Brandão (1998, p. 298), citando Bergson, é “*matéria da memória, além do corpo*”, em que busco um diálogo entre tempos distintos, numa espécie de preparação para colher conhecimentos que, nem de longe suponho, poderão ser construídos.

Neste sentido, tentarei colocar-me no lugar do artesão pescador que está a olhar a Lagoa, a sonhar com sua pesca, com barcos balançando ao luar, com o vento sul a salgar o enorme “mar de dentro”⁴, entretanto tendo os pés, ainda, no continente e as mãos a prepararem redes.

As palavras aqui lançadas têm, um pouco, o sentido desse preparo: são agulhas e linhas no compasso da espera. Não espera vã, como diria Freire, mas a espera que se constitui como movimento, como devir e possibilidade. Também é uma espera a serviço do rigor e do compromisso pois, sabendo possível rica pesca, não se lança impulsivamente antes da hora ou contenta-se com a sorte e/ou ocasião. É uma tentativa em *domesticar* a disciplina a serviço do rigor, na medida do (im)possível.

Olhando assim para minha rede, pergunto-me o que nela precisa ser arrumado. Antes disso porém, indago-me sobre a própria constituição dessa rede, sobre processos e contextos que ajudaram a tecer essa malha: sobre mãos, fios, agulhas, saberes e histórias constituintes e constituídos desse artesanato que, tendo se atravessado comigo no tempo, passou a fazer parte das minhas impregnações, sonhos e devaneios. Capturada em suas malhas, dela agora sou também um de seus nós. É ela, eu e nós. Juntos, muitos e muitos eu-e-nós.

No recorte escolhido para esta pesquisa, três escolas serviram de porta-vozes e holofotes para meus ouvidos, olhos e outros órgãos dos sentidos dirigirem sua atenção. Nos três anos em que o projeto ReDE – Repensar a Docência em Exercício – ganhou vida e visibilidade, cinco escolas públicas municipais passaram por suas malhas. No ano de 2000, quando ganhou corporeidade, o ReDE foi Colégio Municipal Pelotense e Escola Municipal de Ensino Fundamental Brum Azeredo; em 2001, além das duas escolas, participaram também a Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Fernando Osório; em 2002, esta última não participou e o ReDE

⁴ Denominação dada à Laguna dos Patos, pela sua dimensão.

constituiu-se pelas Escolas Bibiano, Brum, Pelotense, ganhando a adesão também da Escola Municipal de Ensino Fundamental João da Silva Silveira, esta uma escola rural.

À exceção do Colégio Municipal Pelotense, que possui do ensino infantil ao médio, as demais, atualmente, possuem terminalidade no ensino fundamental; na época do ReDE, a Escola Bibiano de Almeida possuía até a 5ª série somente.

A escolha das escolas a serem pesquisadas teve como critério fundamental as permanências e os envolvimento percebidos por mim. Daí o grupo selecionado, para se constituírem sujeitos, estar sendo formado pelo Pelotense e Brum, escolas parceiras desde a primeira edição e formuladoras do projeto e o Bibiano, o querido “Bibi”, pelo envolvimento a partir da segunda edição, tendo inclusive suspenso aulas para que os professores pudessem participar do evento que dava culminância ao *processo ReDE*.

O que estou denominando de processo ReDE é o primeiro destaque que gostaria de dirigir a esse trabalho, uma obra que se construiu num e como processo, no qual as escolas apresentavam muitas similaridades, assim como também muitas singularidades.

Para essas escolas, os anos 90 foram muito especiais (assim como para seus sujeitos). Vou assim chamar esta fatia do tempo de Chronos já que, para muito além do caráter sucessivo, o tempo é um conceito carregado de simbologias.

Para Elias, embora o relógio de Chronos, ou o tempo como instrumento, não faça parte dos genes dos homens, foram inventados por eles e servem de referência aos mesmos no mundo. Mas, não se trata apenas de uma invenção humana, nem deve somente assim ser tratada já que “*ele é também uma instituição cujo caráter varia conforme o estágio de desenvolvimento atingido pelas sociedades*” (1998, p. 15). Acrescentando que “*em seu estágio atual de desenvolvimento a noção de tempo representa uma síntese de nível altíssimo, uma vez que relaciona posições que se situam, respectivamente, na sucessão dos eventos físicos, no movimento da sociedade e no curso de uma vida individual*” (id., p. 17).

Para uma parcela significativa das sociedades humanas, os anos 90 foram símbolo de uma passagem. De certa forma, é como se o tempo tivesse sido acelerado, já que a reorganização do processo produtivo capitalista envolveu grandes contingentes humanos, na chamada globalização econômica, dissolvendo e alterando profundamente relações locais com o tempo. O artista plástico Walmor Corrêa, em entrevista recente⁵, apresentou uma obra na qual o relógio *Cuco* tem a hora marcada a cada meia hora, e quinze minutos correspondem à meia hora, numa alusão à rapidez dessa sucessão temporal.

⁵ Entrevista a Túlio Milman. Programa Estúdio 36. TVCOM, 07/08/2007.

O marco dessa passagem deu-se pela realização do Consenso de Washington, no início dessa década, cujas orientações – a partir da ótica do G7 - serviriam para realinhar o sistema econômico no mundo, incluindo na chancela do mercado áreas como da cultura e educação, ainda não completamente capitalizadas até então.

Nesse interstício, embora a tecnologia disponível tenha sido enormemente desenvolvida, o que poderia liberar o homem de alguns afazeres, disponibilizando-o para outras atividades, que não as econômicas, ocorreu um pouco o avesso: Hoje mesmo em férias, muitos trabalhadores não podem deixar de acessar seus e-mails eletrônicos e de cumprirem determinadas tarefas. No outro lado desse desenvolvimento, houve foi a “liberação” de trabalhadores com a extinção e/ou redução de postos de trabalho, produzindo desemprego e empurrando para a marginalização, atividades econômicas informais, ou ainda ilícitas, enormes faixas populacionais. Vocábulos muito comuns nesse período (presentes até hoje) como desregulamentação, flexibilização entre outros, significavam, na prática, a retirada do Estado dos investimentos sociais e, portanto, de sua função de provedor, além das perdas de direitos trabalhistas, já conquistados.

Nesse sentido, penso que a década de 90 foi um período em que ficou mais clara do que nunca a vulnerabilidade a que estávamos expostos, como trabalhadores, no sistema capitalista. Expansão do papel regulador do Estado, reformas, perda de direitos, reordenação da vida social, maior poder da mídia além de novas necessidades que se produziram em profusão.

Nos anos 90, novos artefatos passaram a fazer parte do cotidiano de um contingente significativo de pessoas. Gostaria de destacar dois ícones que considero marcos nas novas formas dos relacionamentos em constituição em nossas sociedades.

O primeiro são os telefones celulares que com a privatização do sistema telefônico no Brasil, introduziu na vida social do país esse novo *ator*. Aos poucos, essa nova “necessidade” estará presente, primeiramente, nas cinturas sob a forma de enormes *tijolos*, ostentados, às vezes, como troféus e símbolos de modernidade ou pós-modernidade, conforme a interpretação. Diminuídos significativamente em tamanho e aumentados igualmente em funções, hoje já superam em muito o número de aparelhos fixos, os antigos telefones residenciais, criando fórmulas inéditas de comunicação interpessoal a toda hora renovadas, tornando obsoletos modelos anteriores.

A segunda necessidade foi a disseminação da informática na vida cotidiana. As estatísticas demonstram que houve um crescimento vertiginoso na venda e utilização de computadores em nosso país. Da comunicação cotidiana com amigos à pesquisa, das simulações ao acesso a banco de dados gigantescos, do comando de mísseis e aeronaves à

vida virtual, tudo passou por ele nos últimos anos sendo difícil, neste momento histórico, analisar todas as potencialidades que possui e/ou ainda serão desenvolvidas. A importância dessa nova forma de ferramenta da mídia já criou, inclusive, a *second life*, uma forma virtual de vida, na qual a figura do avatar equivale ao eu virtual, capaz de visitar bancos, assistir a aulas, fazer compras, viajar por galáxias, enfim, um lugar onde o impossível deixa praticamente de existir.

Essas duas tecnologias, situadas no âmbito da comunicação e da informação, são mídias importantes nesta passagem da sociedade industrial, base do capitalismo até meados do século passado, para a capitalização do conhecimento e da cognição ora em processo. Essas tecnologias também estão relacionadas às ideias de inovação e evolução. Pensamentos que não as tenham como escopo são, em inúmeras vezes, considerados atrasados, destituídos de credibilidade e aceitação. Em meu entender, embora as tecnologias estejam presentes em nosso corpo, roupa, acessórios, etc., nem sempre representam possibilidades emancipatórias às nossas vidas. Sobre este tema diz Shiva:

Estamos hoje habituados a considerar uma inovação como positiva, somente porque coincide com a descoberta de último grito. Mas nos enganamos. Às vezes, os instrumentos tradicionais continuam sendo os melhores. E melhorariamos muito a situação do ambiente, se aprendêssemos a inverter a hierarquia: em primeiro lugar, não é colocada a última tecnologia, mas a aplicação mais útil para o homem e para a natureza com a qual o homem convive. Os **OGM**⁶, por exemplo, representam a solução tecnológica mais avançada, mas quantos danos estamos criando à biodiversidade, à nossa alimentação e ao ambiente em seu todo? (SHIVA, 2007, não paginado)

Este último grito, como diz a pesquisadora indiana, que é sempre o penúltimo, dada à produção constante da novidade, tem gerado, ao menos em mim, sensações de estranhamento e me feito refletir sobre os perigos do excesso de confiança na técnica e em algumas de suas utilizações, como as que se produzem no campo do controle e da vigilância sobre as sociedades.

Para alguns sociólogos, como Baudrillard (1999, p. 27), o tempo é quem comanda esse novo ordenamento social, já que *“o futuro da mídia consiste em tornar o presente cada vez mais presente, o tempo cada vez mais real e, portanto, de eliminar a própria questão do devir”*. O filósofo acrescenta que

⁶ OGM (organismos geneticamente modificados) corresponde a sementes estandarizadas, produzidas por grandes corporações como a Monsanto.

a mídia acabará por tornar-se imediata, ou seja, de tal modo absorvida pela vida corrente que não haverá mais fronteira entre eles. Antes, existia um domínio privado, restritivo. Hoje, mesmo quando alguém anda na rua, o celular funciona. As pessoas não se desconectam mais. Passam 24 horas por dia ligadas, mediatizadas apesar delas mesmas (id., ibid.).

Na vertente deste pensamento pós-moderno, encontra-se a maximização do valor (simbólico) do tempo em detrimento do valor do espaço, que já não teria a mesma importância, devido ao fenômeno denominado desterritorialização. Considerando alguns setores da economia, como o capital especulativo, estes, de fato, giram vinte e quatro horas pelo mundo afora, independentemente dos fusos horários convencionais e dos seus lugares. Enquanto as bolsas de São Paulo “dormem”, esse capital “acorda” em Shangai, por exemplo. Para esta forma de acumulação, não importa muito mesmo o espaço onde esteja, o importante é que ele lhe proporcione uma rápida maximização do lucro. Não há compromisso com o espaço ou com quem o produz.

A tese da desterritorialização é contestada por outros pesquisadores, como o geógrafo brasileiro Haesbaert (2006, p. 24), pois esse fim da Geografia está circunscrito aos circuitos financeiros, *“aqueles que alguns consideram o lócus por excelência da globalização. Aqui, o argumento da desterritorialização e o projeto neoliberal caminham juntos, um a serviço do outro”*. Para o autor, as *“territorialidades-redes”*, como as conceitua, embora descontínuas, formam multiterritorialidades no conjunto e fazem parte da produção contemporânea do espaço.

Santos, em estudos nos anos 90, também analisou o fenômeno, sugerindo que o vocábulo desterritorialização era *“uma outra palavra para significar estranhamento, que é, também, desculturização”* (1996, p. 262).

Concordando com os autores, todavia, o tempo adquiriu uma dimensão simbólica considerável, e o que chamamos de velocidade é parte inclusa, penso, do processo de “capitalização da pessoa”, conforme define Nóvoa, ou seja,

cada um tem a obrigação de assegurar as condições da sua própria empregabilidade. Isto é, cada um tem de saber atualizar-se e adaptar-se, tem de estar apto a mudar de emprego e a conseguir vantagens num mercado de trabalho cada vez mais competitivo. A vida está a transformar-se numa permanente capitalização da pessoa (2004a, p 02).

Neste momento forte do mercado, a pessoa é submetida a um maior ordenamento da vida privada (hábitos alimentares, estéticos, lazer, etc.), melhor dizendo a produção social da

vida privada foi intensificada e ficou mais difícil fugir de certos padrões e comportamentos, dependendo do grupo em que se está incluído. Há, paralelo a isto, embora o discurso sobre a diversidade, uma maior intolerância sobre o pensar diferente. Trata-se de tentativas de ratificar um pensamento único ou de cultivar uma “*monocultura do conhecimento*”, promotora de formas mais pasteurizadas de pensar, denominadas por Sousa Santos de “*razão indolente*” (2002b, 2007a).

Esse mesmo autor, por outro lado, defende a adoção de certas estratégias para enfrentar essa “indolência”, incluindo entre elas, outro relacionamento com o tempo, quebrando a linearidade aparente e sua unidirecionalidade que são, entre outros elementos culturais, integrantes dessa razão indolente.

Sousa Santos propõe uma “*ecologia das temporalidades*”, na qual se respeite a convivência de tempos, exemplificando que, para muitos povos, os que viveram antes também se incluem no presente, também estão conosco. Isto difere da racionalidade metonímica na qual “*os encontros simultâneos não são contemporâneos*” (2007a, p. 34). É o caso do camponês se encontrando com o empresário, por exemplo, onde o camponês é visto como “residual” e o empresário como “avançado”, pela concepção do paradigma hegemônico, da “*monocultura do conhecimento*”.

Ainda é muito comum o arquétipo do caipira servir como ratificação de saberes menos importantes e/ou atrasados em relação aos urbanos.

Nas escolas onde trabalhei, observava muito o fenômeno do encontro de tempos, constatando empiricamente que professores com idades e formações semelhantes, entretanto, carregavam distintas temporalidades como fruto de vivências, culturas, representações, religiosidades entre outros fatores. Isso por si só já indicava que o tempo não poderia ser entendido como algo natural, como comumente ocorre. Para Elias, essa “naturalização” do tempo medido, cronometrado, encerrado em um calendário, entretanto, tem impedido perguntas sobre o mesmo. “*O tempo não se deixa guardar comodamente numa das gavetas conceituais onde ainda hoje se classificam, com toda a naturalidade, objetos desse tipo*” (1998, p. 11).

Não obstante a falta de perguntas, vejo que há o incômodo, a sensação de que algo não está muito bem colocado ou está fora do lugar. A instituição tempo como controle, como regulação pareceu-me estar bem acentuada, nesta segunda metade da primeira década dos anos 2000, e saltou-me aos olhos desde as primeiras entrevistas realizadas. Numa espécie de alerta de pensamentos avessos a totalitarismos, num certo momento, parecia-me folhar a obra

de Orwell⁷, na qual o *Grande Irmão*, o celular, (quase) sempre presente, representava a vigilância ao sujeito, entretanto objeto? A grande preocupação com horários, com o tempo despendido, com o agendamento prévio, foi uma constante ao longo desse processo, que ora me ponho a tentar desvendar.

As conversas soltas, que talvez estivessem presentes em meu imaginário, para esses encontros, não puderam se efetivar, salvo em duas ou três oportunidades bem distintas.

Numa das memórias das entrevistas realizadas escrevi:

Tenho um enorme pudor em lhes tomar o tempo, este tratado por Elias como um fato social, construído socialmente e apropriado individualmente pelos indivíduos, e que na escola contemporânea, ao menos, nos lugares em que estou circulando é um ator privilegiado na condução do trabalho do professor. Tenho também muito respeito e procuro não me apropriar nada além do que o necessário das suas vidas, já com tantos afazeres e obrigações. Talvez até este esteja sendo, de certa forma, um aspecto meio frustrante nesta pesquisa. Em meu imaginário, anterior à entrada em campo, pensava que teria longos papos com os professores na informalidade de um tempo pouco contado ou medido. Isto muito longe de acontecer, com exceção de dois momentos, foi sendo acomodado segundo os humores e concessões de um deus chamado Chronós. Bem, todavia este também é um aspecto superado e eu que sou meio avessa ao relógio (tanto que não o tenho, nem sob a forma de celular) e manifeste minha insubordinação mediante atrasos sistemáticos, tenho tido uma pontualidade “britânica”, como dizem sobre os que se mantêm em dia com esse deus ordenador (Memórias, 20/7/2007, p. 01).

As escolas, palco desses encontros, mostraram-me outras faces com as quais não tinha familiaridade. O tempo de afastamento do convívio com as mesmas (embora cronologicamente representasse poucos anos) produziu outras relações e possivelmente outras culturas escolares estejam em curso, introduzidas, em parte, pela chegada de novos atores⁸, como professores, pelo reflexo de políticas públicas e contextos históricos particulares e/ou coletivos.

Percebi uma escola que corre. Os funcionários correm, os professores correm, as direções correm... Até os diálogos, a forma de conversar me pareceu acelerada, rápida. Todos estão sempre cumprindo muitos compromissos e realizando muitas e simultâneas atividades.

⁷ ORWELL, George. 1984. 29. ed. São Paulo: Nacional, 2003.

⁸ Gostaria de resgatar, neste trabalho, o conceito ator social trabalhado por sociólogos como Herbert de Souza, cujos estudos buscam em Marx algumas categorias para realizar “análise de conjuntura”. Ator é aquele que “representa um papel dentro de um enredo, de uma trama de relações” (SOUZA, 1984, p. 12).

As expressões “a gente não têm tempo” ou “faz muita coisa ao mesmo tempo” podem resumir um pouco este estado ou relação com o tempo.

Dos dez professores entrevistados⁹, oito possuem sessenta horas de carga horária semanal; apenas dois possuem quarenta horas de trabalho nas escolas. Essa carga horária para seis desses profissionais professores é cumprida em mais de uma escola, desdobrada entre a rede pública municipal e a estadual (nenhum dos profissionais atua na rede privada de ensino), para os demais ela ocorre num único local de trabalho.

De outra feita, das dez entrevistas realizadas, nenhuma delas ocorreu sem interrupção, fosse pela entrada nos locais por outras pessoas em busca de informações, alunos esperando por aula, entrega de materiais, toques de telefone, sirenes de marcação de tempo, solicitação de colegas, confirmação de encontros, lembrança de compromissos, etc.. Uma infindável lista de ocorrências que dentro ou fora da escola, me mostravam particularidades de um outro momento, cujo emaranhado de simultaneidades foram fazendo apontamentos sobre estes contextos e, ao mesmo tempo, dando dicas, pistas sobre aquele outro contexto no qual foi possível produzir o ReDE.

1.1 a rede Bibiano



Ilustração 1: mosaico, feito por alunos, retratando fachada do prédio original da escola.

Retorno então ao tempo aprisionado, sob a forma da década de 90, para levantar algumas dessas pistas sobre o processo ReDE, indicado anteriormente. Para tanto, vou procurar trabalhar tanto na dimensão do particular, quanto da totalidade, entrecruzando **escolas, contextos e gentes**, considerando os limites postos pelas memórias dos sujeitos-atores entrevistados e das minhas próprias vulnerabilidades.

O início dos anos 90 trouxe impactos para as três escolas. No rastro dos ventos democratizantes, iniciado com os movimentos sociais, dos anos 80, por Diretas Já, Constituinte e a Primeira Eleição Presidencial, pós-ditadura, a partir da metade da década seguinte começaram os processos para eleição das equipes diretivas das escolas municipais. Estas que, até então, eram indicadas pela mantenedora, a Secretaria Municipal de Educação,

⁹ Refiro-me aos professores remanescentes nas escolas parceiras do ReDE. Também foi entrevistada a prof^a. Denise Aquino Alves Martins atualmente na ULBRA/TO.

tiveram a primeira eleição em 1996. No primeiro momento, apenas o diretor e o vice eram eleitos, no decorrer do processo também passaram a compor as chapas os coordenadores pedagógicos, reconhecendo-os como parte das direções escolares.

Alguns marcos surgiram nas memórias dos professores, diferenciando a caminhada e sugerindo uma complexa trama que faz cada escola, mesmo com uma organização curricular, espacial e temporal muito semelhante, também ser distinta em suas relações sociais e epistemológicas.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida começou o período com uma intervenção da mantenedora em sua direção. Em 1989, contou Alice Maria Scerpanski Montardo, a escola quase deixou de existir, estando sob o risco de ser fechada. Faltava-lhe credibilidade por parte da comunidade; colocar um filho nessa escola era sinônimo de “irresponsabilidade”. Ela estava depredada física e moralmente, de sua capacidade em abrigar duzentos alunos, apenas sessenta estavam matriculados, o ensino noturno fora desativado e internamente estava “sem rumo”. Essa intervenção foi “uma experiência bem sucedida”, tendo “colocado o trem nos trilhos”, conforme diz Alice. Ela que se formou em 1986 em Artes Plásticas, entrou na escola a convite do diretor e por acreditar em sua proposta bastante “freireana”. Quando o mesmo se exonerou, pouco tempo depois de ter assumido, como diretor, agora eleito pelos pares, foi solicitada, pelos colegas, a assumir esse papel vago e a continuar o movimento de reorganização da escola.

Nessa metáfora do trem, o lugar de Alice passou a ser a do condutor, a de alguém que por ter criado identificações com esse lugar escola reunia, naquele momento, a legitimidade necessária para fazer “esse trem andar”, segundo suas palavras. Esse trem ia “parando nas estações” representadas pelo fim das barganhas internas, com a saída de professores que não se sentiam à vontade com esse novo tempo, com a formação de grupos de estudos na escola, com a organização de palestras, com a articulação de novos compromissos e a chegada de novos atores na instituição, como funcionários e professores.

A escola vai mudando e Alice também, pois numa dessas estações desce para fazer novas experimentações e, entre os anos de 1993 e 1996, faz parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas. A escola já fazia outras trajetórias, já estava sendo avistada uma estação chamada coletivo e, quando Alice retornou em 1997, logo após as primeiras eleições diretas da rede municipal, começou a ser construído o Projeto Político Pedagógico (PPP), muito antes de “tornar-se obrigatório”.

Foi o que denominou de começo do projeto de escola, que hoje baliza e identifica o Bibiano de Almeida. Na rede municipal, na contemporaneidade, a escola é referência

educativa. Muitas pesquisas são realizadas no seu chão, buscando compreender seu processo e seus projetos, inclusive por seus próprios docentes. Algumas idealizações também foram produzidas, e muitos professores buscam trabalhar nela porque pensam que se trata de um “oásis”, o que inclusive tem gerado problemas. Entretanto, ela não difere em problemas das demais escolas; “a forma de tratá-los é que é diferente”, analisa Alice.

Intensificaram-se os grupos de estudos, mesmo sem terem em suas cargas horárias tempo remunerado para reuniões¹⁰, encontros passaram a ser sistematizados aos sábados e entre comidas e conversas, receitas e textos, aos poucos parcela do grupo de professores começava a saborear o gosto pelo conhecimento e a sentir necessidade de mais estudos e aprofundamentos. Sabores gerando saberes, receitas das comidas (lanchadas aos sábados na escola) que “acabavam no texto”, desejos de ir além na formação, assim como a “evolução dos desejos da escola” são confirmados na opção de acrescentar nove dias a mais no calendário escolar, para poder constituir os estudos docentes.

Houve uma escolha pela formação e a construção de um espaço coletivo na escola para dar conta dessa – agora – necessidade. Dessa sistematização, professores com Magistério foram fazer licenciatura, outros foram para pós-graduações, como é o caso de Alice, que concluiu mestrado em educação recentemente. Essa escolha pela formação não foi unanimidade; havia dois grupos, em sua percepção, no período: um “estudando em ebulição”, de um lado e os que “estavam parados, estanques, com medo de ousar”, porque “estudar é se expor”, de outro.

Alice que fora eleita coordenadora pedagógica em 1999, na segunda eleição democrática da rede municipal, novamente é chamada a ocupar o lugar de diretora, quando esta aceita desempenhar uma função na Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2001. Nesse sentido, não “descartou” nenhum dos grupos constituídos. Propôs uma direção colegiada e chamou para trabalhar, junto a ela, dois professores que entendia possuírem legitimidade junto aos respectivos grupos. Ambos com “história no Bibiano”!

Ao reconhecer a história das pessoas, suas trajetórias individuais e que história não se faz sem dissensos, parece-me que mais um marco foi delimitado com a ratificação do coletivo, mas a proteção e valorização do indivíduo (FULLAN e HARGREAVES, 2001). Valorizando as diferenças de idéias, é provável que as criatividade tenham ganhado em expressão, pois é no plano do individual que se desenvolvem com maior propriedade (id.). Os

¹⁰ A partir do ano de 2002, todas as escolas da rede municipal de ensino passaram a contar com duas horas semanais para reuniões. Antes desse ano poucas escolas na rede, como o Colégio Municipal Pelotense e o Brum Azedo, contavam com esse horário.

autores citados acima lembram que o coletivo também pode oprimir, quando por exemplo, impede o indivíduo de se expressar.

Reconhecendo e integrando diferentes perspectivas e a convivência de “tempos distintos” pode ter sido ampliada, inclusive, a própria identidade coletiva dos professores, na escola. Identidade, segundo Nóvoa (1997, p. 34) “*não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão*”.

A identidade profissional, para Perez Gomes, envolve um corpo de conhecimentos em permanente evolução (conhecimentos estes percebidos como um conjunto parcial e provisório sobre hipóteses do trabalho) e uma autonomia, concebida como “*relativa ao processo complexo, dialético e democrático de elaboração do conhecimento prático*” (2001, p. 192).

É também nos anos 90 que Aline Vianna Lacava, outro sujeito-ator dessa rede, formase em Educação Física no ano de 1994 e começa sua trajetória docente. Após passar por algumas experiências em outras escolas públicas, cujo ingresso se deu em 1995, ela chegou à Escola em 1998. Sua memória, em relação a esse período, dá conta de um PPP em andamento e de que muitas mudanças ocorriam. Um exemplo que registrou foi em relação aos alunos recebidos pela instituição: dos meninos e meninas rejeitados por outras instituições, devido a reprovações e/ou a questões disciplinares, outras demandas passaram a chegar na escola, alterando seu perfil discente.

Sua formação e a relação dos alunos com a Educação Física, na escola, podem ter colaborado para essa memória sobre os estudantes. A corporeidade, tão negada, aos jovens, é objeto do trabalho de Aline e nessa proximidade de corpos em movimento, pode ter-se estabelecido uma lembrança que fez muita diferença. Sim, os alunos eram outros e o Bibiano, suponho, tenha deixado de ser “depósito” das crianças indesejadas por outras instituições de ensino.

Uma mudança de mentalidade? Maior credibilidade?

É sempre bom lembrar que as políticas de inclusão, em parte contempladas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), também foram produzidas nos anos 90, tendo sido enfatizadas a partir de 1996, com a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) brasileira. Entretanto, esse fato pode estar apontando para uma retomada da confiança da comunidade local na escola, antes preterida.

Nesse contexto, Aline elabora um projeto de Dança Escolar e, em 2001, o coloca em prática, contando para isso com cerca de três a quatro horas semanais e atendendo crianças de primeira à quinta série (na época não havia terminalidade). Com apoio da direção, que teve

iniciativa e ampliou sua carga horária para dez (10) horas semanais, hoje ela atende da primeira à oitava série.

Penso ser particularmente importante reconhecer que havia espaço para proposições docentes que, através de “apoio”, puderam ganhar a corporeidade da ação

Aline lembra também outro suporte importante, no período, para a escola: o Clube de Mães, que tinha um papel muito ativo e cooperativo com as atividades e projetos escolares, inclusive com a Dança. Foram essas mães, por exemplo, que juntamente com a professora “batalharam” um ônibus e a acompanharam, quando da apresentação do grupo de dança, durante o III ReDE¹¹.

A professora, embora tenha sua memória bastante fragmentada/misturada, num outro indicativo da fluidez e circularidade do tempo desta contemporaneidade, e não tenha muitas certezas, pensa que essa apresentação no ReDE foi a primeira realizada fora do âmbito da própria escola. Também rememora que havia incentivo à participação e à apresentação de trabalhos fora da escola, nas trocas interinstitucionais, como a que se concretizaria através do ReDE.

O terceiro laço/nó, dessa rede Bibiano, também chegou na escola nos anos 90. Em 1990, dois anos após ter entrado para a rede municipal de ensino, Lúcia Elena Xavier Moreira, começava a fazer parte dessa tessitura. Ela havia terminado o curso Magistério e tinha experienciado a docência com segundas séries e classes de apoio numa outra escola municipal. A professora faz uma opção solicitando, à SME, transferência para o Bibiano (mais próxima da sua residência) e então é recebida por Alice, na época substituindo o diretor que se exonerara.

A professora logo reconheceria as diferenças concernentes ao trabalho docente. Ela relata que já começou com “autonomia”, em relação às possibilidades de planejar e executar seu trabalho com as crianças pois, ao contrário da sua vivência anterior, os professores da mesma série não faziam os planejamentos juntos e/ou da mesma forma, as particularidades eram vistas como importantes na alfabetização. O estímulo ao abandono à rigidez dos planos, suas seqüências, o seguir “passo a passo” de cada etapa, independente da prontidão ou desejo e da curiosidade dos alunos, foi visto por ela como um “espaço para a liberdade”.

Lúcia viveu todo o período em que o *trem* foi *colocado nos trilhos* e depois começou a andar. Ela foi-se constituindo professora também nessa trajetória. Vivenciou diversas experiências na Escola: passou pela biblioteca, alfabetizou, trabalhou com pré-escola,

¹¹ LACAVA, Aline Vianna; BORGES, Tânia Mara O. R. Dança e teatro na escola. *Anais III ReDE: Afeto, emoção e imaginação na educação*. Pelotas, p. 34-35, 2002.

elaborou um projeto de apoio para as crianças com dificuldades, estudou. Em relação a esse projeto, conta que quando chegou na Escola, o apoio era algo “solto”, não estando vinculado a nenhum projeto escolar. Então a partir de experimentações, estudos e conversas com outros colegas o elaborou, juntamente com a professora Edelvira Silva, também alfabetizadora, atualmente uma das coordenadoras pedagógicas da escola.

Este trabalho de apoio é o que chama de “menina dos olhos” do Bibiano (e é como lembra de o ter apresentado aos colegas participantes do III ReDE), pois foi pioneiro na rede municipal e, juntamente com a progressão, tem ajudado a escola a situar-se entre os menores índices de reprovação nos anos iniciais, entre as escolas públicas municipais. “Para dar aquele tempinho a mais ao aluno que, às vezes, precisa”.

A progressão, denominada por alfabetização continuada, é uma experiência na qual o professor acompanha os alunos na série seguinte. Mesmo tratando-se da organização em séries (e não em ciclos de aprendizagem), o professor da primeira acompanha a turma na segunda e o da terceira faz o mesmo processo na quarta série.

Como o nome geral de “reprovação zero”, ambos foram apresentados durante o III ReDE¹², em 2002. No período, estavam em fase de implantação na escola, encontrando-se hoje regimentados.

“O que é bom, torna regimental”, lembro-me de Alice ter aconselhado sobre as estratégias criadas para tentar dar continuidade aos bons trabalhos escolares. Acrescentou que a escola, com 79 anos, já foi quase destruída e quem participou dessa reconstrução tem preocupações com seu futuro.

Esse trilhar de Lúcia na/com a escola levou-a a desejar saber mais, passando a cursar Licenciatura em Pedagogia, na turma dois (02), na fase inicial do projeto da Faculdade de Educação, da UFPel, de formação de professores *leigos*. Esse projeto, cujo início se deu também na década passada, tem parceria com municípios e redes, funcionando no turno da noite, de forma presencial. Essa volta aos estudos foi destacada por ela como “marcante”, foi um momento em que se deparou com o valor da teoria na compreensão do seu trabalho, como alfabetizadora, assim como a contribuição dada pelo exemplo de professores do curso, citados por ela, e tidos como referências na sua formação.

¹² SILVA, Edelvira; OLIVEIRA, Márcia; AMARAL, Isabel do; MOREIRA, Lúcia; SCHWARTZ, Niviane. Projeto de alfabetização continuada. Anais *III ReDE*: Afeto, emoção e imaginação na educação. Pelotas, p. 36-37, 2002.
MOREIRA, Lúcia Elena Xavier. Projeto de estudos de recuperação. Anais *III ReDE*: Afeto, emoção e imaginação na educação. Pelotas, p. 38-39, 2002.

Nesse período, os colegas e a direção da escola foram fundamentais no apoio e estímulo, pois foi muito difícil trabalhar quarenta horas e estudar à noite. Esse apoio fez a “diferença”, conforme diz. Essa espécie de parceria entre a professora e a escola, essa troca mobilizadora, parece gerar um tipo de “satisfação psíquica”, que segundo Fullan e Hargreaves (2001), tem de ser considerada nos processos formativos. *“Pelo fato de o ensino ser um ofício moral, ele tem um propósito para aqueles que o realizam e existem coisas que os docentes valorizam e que querem concretizar através da sua profissão”* (id., p. 44).

Pode ser por isso que Lúcia diz sentir-se muito bem no Bibiano e que a escola “faz parte da minha vida”. Ela e o Bibiano têm projetado suas vidas entremeadas, um fazendo parte da história do outro, o que fica muito claro (ao menos a mim) quando a escutei dizer com os olhos brilhando: “O Bibiano está em todas!”

Muitas vezes, contou, quando os professores da escola são chamados para reuniões, pela mantenedora, passam por “os mentirosos do Bibiano”, pois assuntos como pareceres descritivos, que a escola já faz desde o início dos anos 2000, não lhes são novidade. Quando dão seus depoimentos sobre essas experiências, às vezes, ouvem sussurros proferidos por colegas de outras escolas: - Ah, o pessoal do Bibiano... Ou nas entrelinhas, “os mentirosos do Bibiano”. Mas “a gente tem argumentos”, disse ela, sorrindo, sobre episódios desse tipo.

Nos relatos dessas professoras, também se fazem presentes as aprendizagens e produção de conhecimento da escola, construídas sob *trilhos* e *estações*, e a vontade delas socializarem suas descobertas e experimentações. Os professores, constantemente, participam de eventos e submetem seus trabalhos à apreciação e à crítica de pares e outras instituições. Aline, por exemplo, citou os encontros de Dança Escolar, realizados no município, tendo mostrado, inclusive, uma coleção de troféus guardados sobre um armário na escola. São os registros da memória da participação do grupo “Movimento”, como é chamado, nas interações e reflexões que ajudam *“a tornar real a dança e o teatro na escola, fazendo-se deixarem de ser um “conteúdo-fantasma” que só apareciam em “festinhas comemorativas” e passarem a ser uma proposta pedagógica...”*¹³

Nessa história, numa estação estava o ReDE. Ele faz parte desses trilhos, tendo sido “um divisor de águas”, conforme descreveu Alice. O ReDE “foi fundamental nisso”. “Se hoje a escola participa, é reconhecida e apresenta sua produção foi porque expôs no ReDE antes”. Ali se viu que era possível fazer diferente, reconhecer suas potencialidades e autorizar-se a contá-las em outros eventos, como tem feito desde então, depreendi pela sua fala.

¹³ LACAVA, Aline Vianna; BORGES, Tânia Mara O. R. Dança e Teatro na escola. Anais III ReDE – Afeto, emoção e imaginação na educação. Pelotas, p. 34, 2002.

Alice, Aline, Lúcia, Bibiano... Três mulheres, um lugar... Todas três têm o Bibi como o único local das suas docências e práticas pedagógicas. Muitos espaços entremeados por um tempo: de reconstrução, credibilidade, auto-estima, estudo, trocas, lutas, consensos, dissensos, possibilidade, negociação, investimentos... Fios e agulhas deslizando entre muitos dedos e sonhos amarrados em nós.

1.2 a rede Brum



Ilustração 2: Andréa, à esquerda, eu e o frio – jun. 2007

O primeiro laço que recorro e evidencio dessa rede vem da expressão “que saudade”! Em muitos momentos na constituição destas memórias, na escola, ela surgiu destacando-se sob duas formas principais: saudade como sinônimo de perda e saudade como sinal de reencontro. Neste caso, em específico, foi de reencontro manifestado alegremente pelo primeiro sujeito-ator, com quem conversei no Brum. Em meio a uma tarde pavorosa de

fria, como dizemos, foi o que escutei, logo após chegar na escola: *“Que saudade!” Foi exclamando enquanto me abraçava. O tempo que me afastara dela quase havia apagado essa imagem que renasce agora: De uma moça muito sorridente e faladeira, conforme diria depois: “Depois que começo é difícil fazer parar”* (memórias, 25/6/2007, p. 01).

Foi no ano de 1996, que Andréa Feijó Correa Torres ingressou no Magistério Público Municipal de Pelotas e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Brum Azeredo. Ela já trabalhava em outras redes, como do município do Capão do Leão, vizinho à cidade. Sua formação inclui o Magistério, Licenciatura em Ciências Biológicas (realizada no início dos anos 90), na UCPel e Especialização em Educação Ambiental, esta concluída recentemente no CEFET/Pelotas. “Trabalho desde os dezesseis anos”. Há alguns anos, trabalha também na rede estadual de ensino, da qual é concursada.

Na escola, ao chegar, trabalhou com anos iniciais e, posteriormente, na área de Biologia, de quinta à oitava série, no turno da manhã, conforme ratificou. Andréa é coordenadora pedagógica do Brum desde o ano de 2001.

Do contexto recordado, três projetos ganharam destaque, em sua memória, desse pedaço da década passada, em que conviveu com a escola.

O primeiro marco foi um seminário, realizado no início do ano letivo de 1997, que teve a duração de uma semana e discutia o PPP da escola e suas relações com a sociedade. Ela não lembrava bem o nome, contudo, mais tarde eu retornaria a meus antigos arquivos e o recuperaria. O nome do seminário era “O Papel da Escola na Construção da Cidadania”, fui uma de suas convidadas e o tema de minha fala foi “Globalização e Cidadania”.

O projeto talvez expressasse um pouco da inquietude, já sentida, frente às novas relações que se destacavam no cotidiano da escola e dos professores. Começava a *fazer água* dentro da escola os reflexos das mudanças nas políticas públicas instauradas a partir de 1994, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso.

Nessa lembrança *cruzada* com a de Andréa - ou da memória “*de vida compartilhada*”, como identifica Abrahão (2007), esse tipo de imbricação entre a trajetória do outro, que narra, com a do pesquisador, que escuta – colocou-me na condição de produtora de memória sobre a escola. Recorrendo ao texto¹⁴ elaborado para a ocasião, revejo a preocupação que tive ao destacar os conceitos de cidadania ao longo de parcela da história ocidental, através de alguns marcos, como as revoluções burguesas, a guerra fria, o capitalismo, o socialismo e a globalização contemporânea.

Numa reflexão feita à época, Dreifuss entendeu que estava ocorrendo um tensionamento ou o esgotamento de fenômenos históricos como Estado e Classe. Para ele, as classes econômicas e sociais deram lugar a grupamentos de indivíduos “*reunidos em articulações esporádicas ou tópicos de interesse, e em comunidades virtuais de interação eletrônica à distância, que se reconhecem (e agem) enquanto usuários e consumidores de cidadania, ou como perdedores de bem estar e de perspectivas*” (1995, p. 17).

Nesse contexto de consumidores de cidadania, na qual o consumidor ganhou espaço em detrimento do cidadão (Código de Defesa do Consumidor, por exemplo) ou de perdedores de bem estar e perspectivas, a escola passou a ser reivindicada por setores ligados ao mercado, para fazer uma intermediação, preparando crianças e jovens para o consumo. A disciplina educação para o consumo, ou algo do tipo chegou a ser sugerida, não sendo de meu conhecimento, entretanto, se ganhou espaço em alguma agenda escolar pública local, pelo menos sob a forma regular.

Sob esses dilemas e impactos, o Brum foi fazendo suas escolhas, sendo uma delas o investimento no ensino de Jovens e Adultos, no noturno, também destacado por Andréa. Embora ela não tivesse participação docente, pois trabalhava no turno da manhã, recorda das

¹⁴ CHAIGAR, Vânia Alves Martins. *Globalização e cidadania*. Pelotas, mar. 1997. Paper (arquivo digital).

produções desse grupo. Contrariando talvez a lógica de cidadania em edificação, pela agenda liberalizante, houve uma aposta na qualificação do ensino para jovens trabalhadores, valorizando o trabalho coletivo na escola. Nessa perspectiva, a escola procurou disponibilizar o melhor da sua estrutura para esse projeto, colocando aulas de educação física à noite, além da alterar a própria organização curricular, aproximando disciplinas e quebrando suas compartimentalizações, ao promover aulas com vários professores juntos.

O terceiro projeto rememorado foi a chegada na escola do Laboratório de Informática Educativa, o LABI.

O Brum Azeredo, juntamente com o Colégio Municipal Pelotense, foram pioneiros em laboratórios de informática educativa na rede municipal pública de ensino. Ambos elaboraram projetos e, com recursos federais do PROINFRO em 1999, tiveram os laboratórios instalados. O projeto teve a participação dos três níveis: o federal, fornecendo os computadores, o estadual, fazendo a formação de professores e o município, responsabilizando-se pela construção das salas e sua manutenção.



Ilustração 3: Primeiras filas ocupadas por professores do Brum e NTE – I ReDE, set. 2000.

Esses laboratórios constituíram-se nos primeiros pacotes tecnológicos, chegados à cidade, destinados à inclusão digital, ao menos na rede pública e ainda estão em constituição, pelo que pude observar, já que no Bibiano por exemplo, existe a sala, mas ainda não foram instalados os computadores. Segundo notícia divulgada no jornal Diário Popular¹⁵, dos “91 educandários municipais, quatro possuem

laboratórios equipados e com sinal de Internet”.

Andréa contou que ele começou a funcionar de maneira experimental com trabalhos junto às terceiras séries dos anos iniciais, e que ainda eram poucos os professores que se animavam em incursões até o LABI. Ela, entretanto, no ano de 2000, durante o I ReDE apresentou o trabalho “Programa de atualização interdisciplinar” (PAI)¹⁶, realizado com alunos no Laboratório nessa sua fase inicial.

Em meio às novidades tecnológicas, que a direção da escola empenhou-se em disponibilizar no Brum havia, segundo Andréa, grupos de professores bastante mobilizados,

¹⁵ POSSA, André Dala. Pé na Escola motiva alunos da Edmar Fetter. *Diário Popular*, Pelotas, domingo, 12 de agosto de 2007. Educação, p. 07.

¹⁶ TORRES, Andréa Corrêa Feijó. Programa de Atualização Interdisciplinar – PAI. Relato de experiência. *I ReDE: Linguagens de comunicação na escola*. Pelotas, set., 2000. (Programa)

sobretudo os do turno da manhã, que correspondiam aos docentes de quinta à oitava série. “Posicionavam-se, discutiam, envolviam-se bastante nas questões da escola”, reflete ela. Destacou, também, a horizontalidade das relações de poder que preponderavam na escola, que provavelmente tenham auxiliado a construir o I ReDE pois, *“não foi algo de cima para baixo”, diz. Foi uma proposta pensada “lateralmente”, onde os colegas eram vistos como um par. Não foi um projeto pensado pela Universidade em parceria com a mantenedora e outras agências educativas, como é o caso do Poder Escolar... (memórias, 25/6/2007, p. 04).*



Ilustração 4: Prof^a Andréa relatando PAI - I ReDE, set. 2000

Essas novidades tecnológicas, juntamente com os projetos da escola, os estudos e debates, a horizontalidade e a mobilização dos professores podem ter sido algumas das razões que levaram o Brum a participar maciçamente do I ReDE, como Andréa confirma e destaca ao olhar as fotografias do evento, nomeando colegas reconhecidos, assim como a si mesma.

Os professores do Brum constituíam a imensa maioria dos participantes, assim como dos trabalhos relatados.

Essa participação expressiva era constituída por dois grupos, distinguidos por Andréa: o que foi para apresentar trabalho e o que foi para ouvir. Os que foram relatar já estavam envolvidos com projetos na escola e os que foram ouvir, voltaram percebendo que talvez também tivessem o que apresentar, passando a dar mais valor a seus fazeres pedagógicos, e isto gerou mudanças nesse período, sobretudo no turno da tarde, nos anos iniciais, “inclusive nas práticas pedagógicas”. Pequenas coisas, como diz, mas que indicavam uma apropriação, um aprendizado. Houve “mudança de comportamento” dentro da escola. “Mexeu com o Colégio”, acrescentou!

A professora observa, também, que a partir do II ReDE, houve grande participação dos docentes dos anos iniciais no projeto, reconhecendo e apontando novamente os colegas nas (poucas) fotografias recuperadas desse evento.

Os anos pós- ReDE têm sido de bastante alteração no interior da escola, segundo a professora. De lá para cá, houve cerca de 60% de renovação no quadro docente e a “crise que atinge toda a sociedade” também atua no Brum, produzindo “desmobilização, descrédito, desilusão” e a toda hora é preciso dar uma “injeção de ânimo” no grupo. Esses movimentos que são recorrentes, também, junto à parcela de profissionais professores em outros locais, possivelmente sejam indicativos dos contextos inóspitos para a emergência do *“ator coletivo*

portador de uma memória e de representações comuns” (NÓVOA, 1999, p. 19) considerado pelo autor “*faceta essencial de uma nova cultura profissional*” (id., *ibid.*). Refletem também a falta de consenso em torno do papel dos professores na atualidade.

Nesses novos contextos, a formação continuada, na escola, tem encontrado dificuldade para ser organizada. Não quer dizer que não ocorra, mas o tipo de investimento agora está diferente, segundo interpretei. Andréa diz que seu principal projeto é trabalhar a afetividade em todos os seguimentos do Brum (professores, alunos, familiares) ou um “olhar de atenção e observação sobre o todo”.

A observação sobre o todo, ainda que o todo seja uma parte - a que conseguimos identificar - revela um esforço e um desejo de investir na pessoa-professor, nessa inseparável identidade feita por biografia e ação profissional, como os estudos de Nóvoa (1988, 1992, 1997, 1999) vêm demonstrando



Ilustração 5: Prof^o Henry e Prof^a Débora (ao centro). À direita prof^a Tânia - I ReDE, set. 2000

já há algum tempo. Neste, sentido a afetividade pode ter o significado do prestar atenção ao outro ou ainda, da sensibilização perante o outro,

uma espécie de distração do nosso – um tanto quanto - anestesiado sentir. Restrepo, citando Pessoa, entende que *sentir é distrair-se* e complementa: “*Para as redes de poder que capturam nossos desejos a fim de vinculá-los à grande máquina produtiva em que se converteu o mundo, é pecado grave podermos distrair-nos nos encantos da sensibilidade*” (2000, p. 28).

Bem, mas em meio a este *pequeno* desafio aos *herdeiros de Alexandre*, segundo denomina Restrepo (id., p. 21), o duro e masculino conhecimento emanante da ciência moderna, que causa “*endurecimento da pele e postergação das necessidades afetivas*”, outra narrativa vai-se instalando e ajudando a compreender melhor esta rede Brum.

Seu nome é Débora Müller Oliveira e, neste 2007, completa vinte anos na profissão professora. Desses, dezenove no Brum. Ao longo da sua formação, ela fez o Magistério, no Instituto Assis Brasil, Licenciatura em Matemática, Especialização em Educação e também em Matemática, todas na UCPel, além de ter cursado Meteorologia, na UFPel. Débora parece, em seu processo formativo, procurar conciliar o gosto pelas chamadas Ciências Exatas (sob o paradigma da modernidade) com o das Ciências Humanas, mais especificamente a Educação.

Da mesma maneira que Andréa, também já conhecia Débora anteriormente. Fui colega de sua mãe, igualmente professora, Íris, no período em que trabalhei na Secretaria Municipal

de Educação de Pelotas, entre 1993 e 1996. Lembro-me, vez em quando, das visitas de suas filhas Débora e Dalila à instituição. Denise, minha irmã, tem um apreço especial por Débora, tendo sido ela um dos sujeitos de sua pesquisa realizada no mestrado. Além disso, ambas tiveram seus filhos, Teresa e Otávio respectivamente, em datas próximas, levando suas vidas então a possuírem elos e corporeidades visíveis no espaço.

A caminhada de Débora no Magistério passou por uma pequena experiência, de menos



Ilustração 6: Escola Brum Azeredo, vista da rua.
Fotografada por Andréa – ago. 2007

de um ano, em outra escola da rede municipal, no Passo do Salso (local situado na periferia à oeste da cidade) e de lá foi direto para o Brum.

Em 1988, estava sendo promulgada a nossa atual Constituição, chamada de Constituição Cidadã, em função do alargamento que deu à cidadania. Lei maior, como alguns gostam de dizer, lá se foram

quase vinte anos e muitos dos direitos promulgados, mal começaram a *engatinhar*.

Nesse ano, assim tão emblemático, Débora chegou à escola e passou a ter seu desenvolvimento profissional, “*continuum entre a formação inicial e a continuada*”, de acordo com Nóvoa (2004a), fortemente enraizado nela.

Trabalhou com anos iniciais mas sobretudo com o ensino da Matemática, no noturno, onde tem atuado com maior acentuação. Atualmente, há cerca de um ano, foi nomeada para a rede estadual de ensino, onde trabalha com alunos do ensino médio. Em meio a uma grande jornada de trabalho ela vai conciliando, com a ajuda da família, conforme explica, a docência e a sua maternidade.

Débora destaca enormemente as experiências, vividas pela escola, a partir de meados dos anos 90, quando ocorreram as eleições para direção. A diretora eleita, prof^a. Noris Eunice Casané Kirst, fazia “pressão” para que o papel do coordenador pedagógico fosse voltado para uma ação pedagógica, junto aos professores. A professora relata que a diretora não legava ao coordenador funções burocratizantes, para que esse pudesse desenvolver a ação pretendida. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico era forte e alia va desafios, propondo e instigando projetos educativos, aos professores, com subsídios, organizando estudos, reuniões, debates, etc. Ela recorda que, pelo menos uma vez na semana, reuniam-se, além de lerem com

frequência. Tudo ocorria “naturalmente”. Os professores iam conversando e, quando viam, tinham alternativas às suas questões.

Esse período foi o que denominou de processo de “discussão coletiva”. *Ela lembra, inclusive, da pesquisa de mestrado de Denise, voltado ao trabalho coletivo, que era aproveitado no interior da escola. Compreendo que os estudos de Denise, permeados por histórias de vida, mexeu com os professores, envolvendo-os num processo de discussão coletiva, onde tudo ocorria “naturalmente”* (Memórias, 05/7/2007, p. 02).

Débora, tendo vivido esse momento, sente falta desse coletivo, percebendo as discussões de hoje como pontuais, neste outro contexto do Brum. Nóvoa (2004a, p. 7), entretanto, nos ensina que *“aprender a relativizar as idéias e as propostas educativas, e a percebê-las no tempo, é uma condição de sobrevivência de qualquer educador na sociedade pedagógica dos nossos dias”*. A memória sobre essa discussão coletiva, de outro lado, habilita os atores de hoje a interpretarem a história da educação da escola, a compreenderem seus processos, limites e possibilidades, assim como enfrentarem os desafios que lhes são postos. É novamente Nóvoa quem reflete:

Na área da educação e da cultura nada faz sentido sem a consideração do passado. Somos seres carregados de memória. Uma das tarefas principais da escola (e também dos programas de formação de professores) é trabalhar esta memória. Na verdade, a memória por si só não constitui um elemento de compreensão. Muitas vezes, caímos num “excesso de memória”, que nos leva a alimentar visões nostálgicas do passado. Outras vezes, caímos numa “ausência de memória”, que nos conduz pelos caminhos do esquecimento. Nem nostalgia, nem esquecimento. Temos de trabalhar a memória, de produzir uma memória construída da educação, pois é ela que nos dará a lucidez para enfrentarmos os desafios do presente (2004a, p. 8-9).

No trabalho dessa memória, surge o que chamei, logo de início, de categoria saudade. As ausências, inclusive físicas, constituídas pelos corpos, nomes, vozes, cheiros e abraços de colegas que já não estão mais no Brum. Companheiros que entravam uns nas salas de aula dos outros, juntavam turmas, faziam festas, “gincanas lúdicas”, ouviam o outro... É a saudade da perda.

É no vão desse vazio, feito o buraco da rede, mas sem estar amarrado no nó, que Débora a define: *“Às vezes a gente diz: - Gente que falta faz a Denise. Ela nunca nos largava, nos subsidiava”* (Memórias, 05/7/2007, p. 03). É a falta dos “nós” da rede?!

Ano passado, no noturno, o grupo de professoras remanescentes, tentou relembrar coisas que faziam “naquela época”, como as gincanas lúdicas. Depois de um certo descrédito e/ou dúvida sobre a aprovação dos alunos, já que são formados por grupos bem distintos dos anteriores, para algumas surpresas, eles foram *rendidos* pelas atividades que envolviam, sobretudo, prazer. Débora diz que foi um sucesso e que até alunos bem mais velhos, de 40 anos, se envolveram. Reflete a professora que, embora os alunos sejam outros, as respostas foram similares às anteriores, porque todos buscam prazer.

Essa pequena experiência, relatada por ela, no âmbito do coletivo (ao final de uma única reunião tudo estava organizado, mostrando que o grupo de professores se mobilizara) dá um pouco a dimensão da importância desse coletivo na construção da sua docência. Para Débora, o trabalho em sala de aula é bastante afetado pela falta desse coletivo. “Afeta bastante”, testemunha! Para Amiguiño et al (1997, p. 108), são exatamente os “*hábitos de trabalhos conjunto*”, a “*condição fundamental para alterar um exercício profissional tradicionalmente caracterizado pelo isolamento*”.

Nos entremeios dessa narrativa, é provável que tenha capturado vestígios de um traço biográfico importante, o da abertura. Ela pareceu bastante receptiva ao que chamou de desafios, mesmo reivindicando subsídios. A professora gosta de conhecer pessoas, outras escolas, outros saberes, traço que possivelmente tenha favorecido sua participação no ReDE, identificado por ela como um trabalho de parceria, tanto entre os coordenadores, quanto entre estes e os professores das respectivas escolas. Acrescentando que “*de nada valeria a parceria entre os coordenadores, se não houvesse também uma parceria com os professores*” (Memórias, 05/7/2007, p. 03).

Linha sinuosa essa do tempo, às vezes parecendo um pouco o movimento de uma rede sob as águas da Lagoa, sobretudo em dias de vento. Uma espécie de balançar que avança e recua sob os caprichos de deuses, brincando de soprar barcos e *morrendo* de rir. Movimentos como os observados na escola e seus atores, ora se lançando, ora recuando na escrita de uma certa história...

A professora que deixou a saudade mencionada por Débora, chama-se Denise Aquino Alves Martins. Sua formação inicial foi em Educação Física, pela UFPel, concluída no ano de 1986. É nesse ano que ela entra para a rede municipal de ensino de Pelotas, tendo suas primeiras experiências docentes na zona rural, na antiga Vila Lange, hoje município emancipado com o nome de Turuçu. Paralela às atividades docentes, organiza, junto com outros colegas da Educação Física, a Associação de Profissionais da Educação Física de

Pelotas, a APEF, ao final dos anos 80 e faz parte do Sindicato dos Municipários de Pelotas, o SIMP, no início dos anos 90.

Nesse período, o Sindicato realiza importantes experimentações no campo formativo organizando discussões e seminários, intercambiando com outros sindicatos e universidades. A militância política anda junto com sua docência assim como uma ativa curiosidade epistemológica, que a leva a dar continuidade aos estudos, primeiramente na Especialização em Educação, quando ainda não havia mestrado na área na UFPel e, posteriormente, Mestrado também em Educação, na PUC/RS. Esses estudos são entremeados por participações em eventos educativos, que alimentam e reforçam seus desejos por emancipação através de processos formativos, na própria escola.

Denise não lembra bem o ano em que começou a trabalhar na Escola Brum Azeredo, mas foi na primeira metade da década de 90. Em 1996, ela começou a exercer o papel de coordenadora do ensino noturno, pois a Escola possuía coordenadores por turnos. A experiência é marcante, dando início à discussão sobre avaliação, originando uma série de trabalhos inovadores, como os trabalhos coletivos em todas as séries. Disse a professora:

Começou mais forte o trabalho no noturno... Nós tínhamos uma idéia de contribuir na avaliação dos alunos, organizando alguns trabalhos que fossem coletivos, entre professores, por série. Esses seriam avaliados e pontuados. (...) Foram dois ou três anos trabalhando com adolescentes do Brum, com debates, nos quais os professores trabalhavam de uma forma bem coletiva. (...) O noturno era formado por um grupo que não mudava, que ficou bastante tempo junto... Isso faz diferença... (Memórias, 30/01/2006, p. 05-13).

O período iniciado pela primeira eleição direta para direção também é marcado por um forte trabalho, como disse, que envolveu professores, estudantes e familiares. O Conselho Escolar tem presença de destaque e, junto com docentes e a direção, elabora o Projeto que possibilitou ao Brum, receber o Laboratório de Informática, um dos dois primeiros da rede municipal de ensino pelotense. Era a repercussão de um movimento interno da escola. *Em 97 a gente começou a discutir num Seminário o que se fazia internamente... Levantando idéias sobre o que a escola precisava construir. Isso vem de um tempo permeável, no qual os professores tinham ansiedade de fazer um trabalho diferente* (id., p. 11).

As tentativas de envolver o grupo de colegas nas discussões sobre os rumos da Escola, refletem as lutas do coletivo, que naquele período eram vividas por Denise e muitos dos

colegas professores, inclusive os da direção. A idéia da transformação, incluindo o lugar escola parece bem presente em sua narrativa:

A coordenação pedagógica foi a grande mudança profissional na minha vida. Acho que nos faz pensar muito mais, não é um trabalho simples de ser executado, não é simplesmente um caso a coordenação pedagógica. Ela envolve muitos compromissos, muitas ações que são necessárias e também trabalhar com a formação dos professores, que é uma coisa que nós tínhamos presentes, mas nem todos tinham. Ainda hoje, na cidade onde vivo, percebo que os coordenadores e supervisores continuam com uma visão de fiscalização do trabalho, entende? (Memórias, 30/01/2006, p. 24-25)

A professora acreditou na viabilidade da mudança, mediante compromissos assumidos com colegas, sem ter a ilusão de que seria fácil ou de que seria compreendida por todos. A crença foi regada, fortemente, pelo contato com experiências educativas, na perspectiva emancipatória, que estavam ocorrendo nos anos 90. *Observamos outros trabalhos, principalmente em Porto Alegre, em Belo Horizonte... Esse material ia servindo de alimento, contou-me.*

Dentre os compromissos assumidos, estava o de escutar os colegas, mediante reuniões sistemáticas, que proporcionavam aos docentes relatarem e refletirem sobre seus trabalhos. Denise lembra que a prática das reuniões pedagógicas já estava na tradição tanto do Brum, quanto do Pelotense, que as haviam colocado na carga horária semanal de seus profissionais, o que ajudava na construção dos grupos. Sentar com as pessoas, saber o que está acontecendo, *“mesmo não aceitar algumas coisas, mesmo que seja para discutir avaliações que são bem complicadas”* (id., p. 24). Além disso, para a professora, é importante que o professor goste do que faz, assim como da escola pois, *se o professor não está bem na escola, não tem iniciativa, não tem ninguém por ele, ninguém fazendo nada, o professor tem um desgaste muito grande. Seu próprio trabalho já é desgastante* (id., ibid.).

A escuta e o apoio da direção e coordenação podem gerar credibilidade que, por sua vez, *“incentiva as pessoas a investirem nas suas vidas profissionais”* (Memórias, 30/01/2006, p. 09). Salienta-se o embricamento entre o pessoal e o profissional, como tem destacado Nóvoa (1988, 1992), reforçando a importância dos processos formativos atentarem para a dimensão biográfica dos envolvidos.

O entendimento sobre esse atravessamento entre a história de vida e a profissão, acabou levando à pesquisa que desenvolveu no mestrado, na qual investigou “Trabalho coletivo, professoras e identidades na trajetória da investigação escolar”, baseada nas histórias de vida de seis professores do ensino noturno da Escola Brum Azeredo. Por força desse trabalho - um

coisa leva à outra - reuniões começaram a se realizar para discutir “o que estava acontecendo”, diz referindo-se à pesquisa.

Cabe destacar que durante o período em que esteve no mestrado, Denise ficou afastada das suas funções na Escola, tendo retornado em 2000, após o término dos estudos, desta feita assumindo a coordenação do turno da manhã. No retorno já havia sido implantado o LABI, e a escola desafiava-se e empenhava-se em ocupar esse espaço. O Laboratório favoreceu o trabalho coletivo, porque para entrar nele todas as séries tinham de ter projetos. “Isso ajudou a construir o projeto dos professores”. Denise lembra-se das primeiras experimentações pelas professoras dos Anos Iniciais, por exemplo, assim como das de área. Esses trabalhos, entretanto, não eram conhecidos pelos demais colegas da escola.

Parte do marco, desse novo momento, deu-se a partir de um questionamento que ouviu da banca, durante a apresentação da sua pesquisa. Ela recorda que a prof.^a Cleoni Fernandes perguntou-lhe o que ela iria fazer. *Isso me desafiou muito a pensar o que seria possível fazer resgatando uma coisa que eu sabia que já estava sendo feita: essa responsabilidade e afetividade com o grupo. Mesmo sabendo que nem tudo é perfeito, era necessário discutir, observar outros trabalhos, sem esperar pela política pública* (Memórias, 30/01/2006, p. 05). Responsabilidade e afetividade que muito provavelmente tenham sido sementes do ReDE. O Brum vivia um momento de “maturidade”, na direção, grupos haviam-se constituído e trabalhos estavam prontos para serem mostrados. *Foi a maturidade completa, num grupo de trabalho, não sei se em outro momento teve isso, porque foi em peso* (id., p. 27).

Uma coisa foi alimentando outra e, quando assumi a coordenação do Pelotense, em 2000, potencializaram-se as possibilidades do encontro das Escolas como decorrência, em parte, do nosso próprio encontro como coordenadoras, irmãs e amigas e que acreditavam ser viável a transformação (em muito inspiradas pelas experiências da Escola Plural, de Belo Horizonte e da Escola Cidadã, de Porto Alegre). Denise compreende também que a aproximação inicial entre Brum e Pelotense deu-se “pela credibilidade conosco”.

Esses elementos indicados pela professora realçam o papel das direções ou do que denomina por “gestão da escola”, como fundamentais na concretização de qualquer projeto que exija participação docente. Disse: *Para nós é uma coisa de princípio que todos os trabalhos têm de partir dos professores, mas temos de estar perto, temos de estar orientando. Não é uma coisa que vai partir dos professores sem ser alimentado... isso não aconteceria em outro contexto se não tivesse essas direções no momento propício* (Memórias, 30/01/2006., p. 26).

Parece então que foi num desses momentos propícios que o ReDE, como acontecimento, ocorre: como fruto de muitas sementes lançadas em solo fértil, num processo em que investimento e credibilidade andaram juntos. Quem confia, se lança com mais facilidade, constatou Contreras (2003). À medida que a equipe diretiva ganhava a confiança de seus pares, professores lançavam-se em projetos e experimentações na Escola.

Denise recorda-se do encontro promovido pelo Pelotense em 2000, para debater o Ensino Noturno como um dos momentos que alavancou o ReDE. Dessa aproximação com outras escolas da rede municipal, trocando experiências e idéias, *valorizando o trabalho dos professores ficou marcada a possibilidade de um encontro elaborado a partir das próprias escolas* (Memórias, 30/01/2007, p. 07). Ao mesmo tempo, recorda que nós também estávamos desejosas, já que vínhamos do Encontro Ibero-americano de Educação em Santa Maria, RS, nesse mesmo ano, no qual houve todo um envolvimento com a arte, poesia, afetividade, que muito nos tocou. *Falávamos muito sobre essas coisas e do jeito que poderíamos fazer um encontro diferente também* (id., p. 13). Pessoas e idéias foram se concatenando. Disse:

Tem a questão da arte. Nós já estávamos cansadas de ir a Congressos que não tinham a "roda", a hora de discutir... Uma coisa que lembrei desse encontro é que as pessoas que convidamos, participaram por amor, por querer também afetivamente a proposta. Então não era algo só nosso... eles queriam participar, trocar idéias e se envolver conosco, pois tinham histórias de rede também... (id., p. 16)

As pessoas redes, que acabaram sendo os sujeitos ReDEs parecem ter em comum gestos de solidariedade, abertura ao outro, generosidade para trocar. Envolvida com essa narrativa, já em outro tempo, não consigo deixar de pensar na complexidade da simplicidade, pois são coisas muito simples, mas que requerem um conjunto de condições nada fáceis para se concretizarem. Quanta fartura olhos viram ao puxarem essa rede! É possível dizer que a "Lagoa estava para peixe"! É mesmo uma estética da boniteza, como diria Freire (1997, 2003b).

Sobre essa estética, Denise, ao observar os folders e imagens do ReDE, também a reconhece bela:

É uma imagem bonita, se tu te deres conta ficou a idéia que tínhamos da rede que foi construída. Eu lembro bem desta questão porque no mestrado teve uma das falas das professoras do noturno, que se assemelha à nossa: como se estivéssemos fazendo um tapete, algo artesanal. Tanto que no meu trabalho coloco a

imagem do tapete. Estar junto daquele espaço da escola não pode ser pesado pois, nossa vida está ali. Então, fazer escola é fazer nossa vida... (Memórias, 30/01/2006, p. 17-18)

Nossa vida está na escola, ao fazer a escola também estamos fazendo nossa vida! São sentimentos profundos e por isso mesmo, penso, deixaram sua marca no Brum impressa nas pessoas que viveram o processo no qual Denise, junto com os demais colegas da equipe diretiva, estiveram *fazendo vida*. No movimento intenso dessa coordenadora pedagógica também é muito presente a categoria esperança feita, entretanto, na ação como recomendou Freire (2003b). *Exatamente isso, nós temos de ter esperança. Enquanto tiver gente mexendo com gente a esperança existe* (Memórias, 30/01/2006, p. 31).

Foram alguns sinais como os colhidos acima que conferiram ao Brum Azeredo um lugar destacado na autoria do ReDE e na memória de suas professoras.

Da rede Brum e seus movimentos sinuosos, também faz parte Margarete Inêz Xavier dos Santos. A professora que se formou em Educação Física, em 1980, é a responsável pela coordenação do Laboratório de Informática Educativa - LABI, da Escola, desde sua implantação. Ela, no entanto já está na rede municipal desde o ano da sua formatura. Primeiro através de contrato, depois concurso público. Teve experiências em várias escolas municipais e passou pela Secretaria Municipal de Educação, entre 1986 e 1988. Na sua experiência formativa é parte integrante sua atuação na rede estadual como membro do Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE, onde ajuda na capacitação de professores para o trabalho com a informática educativa, o que a levou a fazer Especialização em Tecnologia Educacional, na modalidade à distância, organizado pela UFRGS, ainda em curso.

Ao Brum, ela chegou em 1995 a convite da então diretora. Esse período foi especialmente “conturbado”, houve uma transição meio conflituosa na escola, culminando com a saída da diretora e sua vice, além de “grande” parte dos professores. Ocorreram eleições e, sob a nova direção e coordenação, sucederam-se muitos estudos, questionamentos, reuniões pedagógicas. Era “forte o lado pedagógico” na escola, ressalta a professora, destacando que havia estímulo para desenvolvimento de práticas “não tradicionais”, embora houvesse poucos recursos tecnológicos disponíveis no colégio. A direção desejava organizar uma videoteca, uma sala de estimulação/expressão, além do LABI, implantado ao final da década. Essa sala de expressão hoje está organizada na escola, tratando-se de um espaço não-convencional de sala de aula, sem a presença das tradicionais classes e contando com colchonetes, almofadas, DVD, vídeo, som, etc., voltadas à experimentação dos professores e seus alunos.

Dentre esses esforços, Margarete recorda que, para uma das professoras apresentar trabalho, realizado em Arte, a direção esvaziou uma sala e ajudou a criar a atmosfera necessária para que os alunos mostrassem o “Eu interior”, produção esta apresentada durante o I ReDE¹⁷.

O exemplo de Margarete ajuda a perceber o valor dado por ela a este tipo de trabalho, ao mesmo tempo em que dá visibilidade a algumas continuidades pedagógicas como é o caso da sala de expressão e seu caráter inovador. Além delas, este ano estão sendo experimentadas as salas temáticas, no turno da manhã, destinadas para cada área de ensino e equipadas com materiais específicos, sendo que os alunos circulam por elas, durante o turno. Há também som ambiental nas salas de aula, instalado para que os professores possam trabalhar com fundos musicais, se o desejarem.

As considerações da professora ratificam seu posicionamento de que “há iniciativas interessantes na escola”; estas partem da direção do Brum. Em sua opinião, entretanto, falta envolvimento, “os professores não vestem a camiseta”, cada um está voltado à sua especificidade e não compreende por que deve ajudar a organizar uma festa junina, se o seu papel é de “alfabetizadora”. Nesse sentido, os novos professores, os recém-formados são mais individualistas e *embora saibam muito sobre tecnologia, por exemplo, não têm humildade para aprender com o outro, seja colega professor ou responsável pelo LABI (...) dominar a tecnologia não é tudo* (Memórias, 09/7/2007, p. 02-03).

No período em que havia essa ênfase no coletivo, entre final dos anos 90, começo dos 2000, a escola envolvia-se também em movimentos políticos, como o sindical. O Brum sempre participava dos movimentos reivindicatórios, na rede municipal, e juntamente com o Colégio Pelotense, estava “à frente dos movimentos sindicais”. Isto, da parte do Brum, ao menos, segundo Margarete, não existe mais.

Parecem ser dois lados da mesma moeda: coletivo e envolvimento, grupo e profissão, pensando em Castel e suas reflexões sobre autonomia, nas quais analisa que o indivíduo só é independente na medida em que pertence ou sente-se pertencido a coletividades e solidariedades. Diz o autor:

Talvez seja um paradoxo, mas, me parece que ser verdade, é através do pertencimento a coletividades e solidariedades que o indivíduo pode atingir sua independência. Se ele está só, e isolado, corre o risco de ser como uma rolha sobre um rio,

¹⁷ COSTA, Flora Leonor Leite da. Eu interior. *I ReDE* – Linguagens de comunicação na escola. Pelotas, 2000. (Programa)

levado como um indivíduo isolado e sem proteção. É preciso, portanto, separar a discussão da autonomia e da independência da discussão do individualismo. O indivíduo precisa pertencer a coletividades, a formas de solidariedade (CASTEL, 2007, não paginado).

Para Margarete, havia “um todo” que talvez possibilitasse que ela não se sentisse como *uma rolha sobre um rio*. Em meio desse aparente rio de individualismos, contemporâneo, ela percebe “rupturas” entre os professores mais antigos e os mais jovens. Cada um está fechado em suas posições: os mais antigos não querendo mudanças, e os mais jovens achando que esses são muito tradicionais. Não deixa de ser, conforme avalia Azevedo (2007, p. 12), um “*esvaziamento do sentido político da ação comunitária*”.

Em contraponto ao atual “fechamento” de parcela do grupo, a professora entende que “no nosso tempo” “todo mundo abraçava e pegava junto”, mesmo que muitos dos professores não tivessem ainda, na época, cursado faculdade. Esses entretanto, tinham abertura “a coisas novas, a inovações”. Esse nosso tempo revelará uma outra saudade? De certa forma penso que representa sim. Uma saudade da partilha, em pegar junto, como ela diz, em conhecer e reconhecer o que era feito pelos colegas, cuja socialização era estimulada pela direção e pela coordenação pedagógica. É dela o depoimento: *No período em que o ReDE ocorreu havia uma ênfase no coletivo no dia-a-dia da escola. Os trabalhos eram feitos como parte do trabalho pedagógico da escola e não para serem apresentados só no ReDE* (Memórias, 09/7/2007, p. 04).

É saudade do coletivo, cujo projeto talvez tenha sido bastante enfraquecido ao longo destes anos 2000 por múltiplos fatores, nos quais a escala local e a escala global passaram a intercambiar com maior intensidade e frequência. Não penso ser possível ignorar a imensa importância simbólica, que teve para o planeta, a derrubada das Torres Gêmeas em 11 de setembro de 2001 em Nova Iorque. A partir desse acontecimento que, na expressão de Baudrillard (2003), “*foi um ato fundador do novo século*”, os espaços da solidariedade foram reduzidos e os esforços para recompor formas alternas nas relações sociais cotidianas enfrentam grandes obstáculos. A banalização da violência ou da indiferença, a crise da democracia, o crescimento da distância entre representantes e representados, a corrupção, aliados a uma “razão indolente”, que aceita o mundo como ele está, que se acomoda na superficialidade das coisas, segundo Sousa Santos (2007, não paginado), estão a exigir outras formas de relação com o saber e as teorias produzidas.

Uma contraposição a esta razão indolente, e noutra vertente, é a do “pensamento fraco” explicado por Zabala (2007, não paginado) como “*a emancipação da autonomia, porque nos*

ajuda a compreender ou, ao menos, duvidar das nossas próprias instituições. Mas, contrariamente a outras filosofias, ele faz isso sem violência”.

Na escola, parte dessa crise é sentida através dos tensionamentos ou fechamentos, mencionados pela professora, reflexos também de uma transição da qual somos todos passageiros e embora estejamos em viagem, não sabemos bem aonde vamos chegar. Nessa viagem do Brum é notável a dimensão do tempo. Todas as entrevistadas possuem sessenta horas de carga horária semanal (divididas com mais de uma escola), assim como boa parte dos colegas professores, afetando seriamente o trabalho docente, pois este “não tem como assumir mais nada que lhe dê mais trabalho”, analisa Margarete.

Andréa, Débora e Margarete são três professoras vivendo um cotidiano de transição, cada uma revelando, pelos fios de suas narrativas, limites e viabilidades tensionadas como num *cabo de guerra*, onde cada lado tem sua força. É de se reparar, entretanto, ao menos sob minhas lentes, as brechas por onde a escola *respira e oxigena* sua ação educativa: É por entremeios do prazer, como na gincana lúdica, viabilizada na ação coletiva, nas continuidades e proposições da direção, valorizando os espaços por onde pode desabrochar a inovação pedagógica, na resistência de quem quer o afeto, como motor da sua coordenação pedagógica, que a escola pulsa.

Denise, há alguns anos, já havia sentido e escrito isto sobre o Brum Azeredo: “A escola pulsa”! - Sim, Dê, continua a pulsar...

1.3 a rede Pelotense

O Colégio Municipal Pelotense já fez cem anos. Foi em 2002. O imenso prédio todo pintado de verde, com suas pequenas duas palmeiras à frente, é parte da história da educação do Município. Essa história, de rico acervo, só recentemente tem sido fonte de pesquisas acadêmicas, e os vestígios dessa instituição, que nasceu para ser laica e pública, como desejava a Maçonaria, sua fundadora, ainda têm muito a revelar e ensinar.

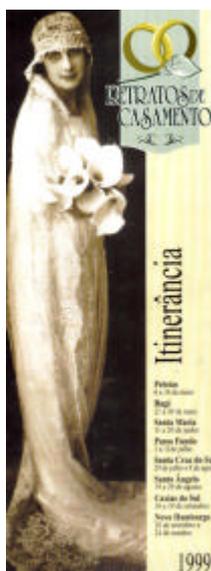
Em educação, entretanto, nunca há histórias demais a serem contada, conforme afirma Nóvoa:

Em educação, nunca há história a mais, nunca há cultura a mais. E não é a história nem a cultura que nos desviam das nossas atenções ou dos nossos compromissos com o presente-futuro. Bem pelo contrário. Elas são a condição necessária para uma transformação, que não seja puramente cosmética e

ilusória, das nossas práticas escolares e das nossas concepções pedagógicas (2004a, p. 09).

É no rastro dessa história, ao longo de mais de um século, e no *compromisso com o presente-futuro*, citado pelo autor, que centenas de memórias docentes se processaram e processam por entre verdes salas e corredores, como a destes sujeitos-atores do ReDE. Segundo Artières (1997, p. 07), o arquivamento dessas memórias, especialmente o que chama de “arquivamento do eu”, referindo-se a documentos pessoais, servem “*para recordar e tirar lições do passado, para preparar o futuro, mas sobretudo para existir no cotidiano*”, e Certeau (1998) denomina esses arquivamentos de “*artes de fazer*”, compreendendo as pessoas como praticantes, que agem e atuam como “*poetas dos seus negócios*”, numa referência à produção da resistência das pessoas comuns, as “*ordinárias*”.

Neste sentido, capturar fragmentos de histórias, dadas por memórias produzidas na



“vida” de uma escola centenária também se reveste de um “*dispositivo de resistência*”, pois “*provoca na realidade um processo notável de subjetivações*” (ARTIÈRES, 1997, p. 30).

Ana Cláudia Lacau de Macedo é uma dessas praticantes, segundo Certeau, ou uma arquivadora do eu, conforme Artières, e um dos sujeitos-atores do Pelotense. Seus olhos de artista - é formada em Artes Plásticas, na UFPel - reverenciam estéticas de beleza e miram contextos e tempos de forma pouco convencional. Os registros, que ela trouxe consigo e me presenteou, guardados numa pasta bem recheada de materiais, talvez a expressem melhor (e contem mais) do que respostas a

Ilustração 7: folder da Mostra inspiradora de Retratos de um Casamento – CMP, 1999

perguntas, que por demais tangíveis, como diria Drummond, puderam proporcionar. “*As coisas tangíveis tornam-se insensíveis à palma da mão...*” escreveu o poeta. Mas se “*arquivar a própria vida é querer testemunhar*” (ARTIÈRES, 1997, p. 25), eis um pouco do Pelotense e seu contexto, pelos sulcos de uma memória analógica.

Ana foi para o Colégio Pelotense no ano de 1997. Anteriormente, ela estivera em outras escolas municipais como a E. M. Cecília Meireles e E. M. Bibiano de Almeida. Pouco antes da sua chegada, três anos atrás, havia sido implantado o Curso Magistério (atual Normal) no Colégio, e foi nesse curso que Ana começou sua docência na instituição. No ano de 2000, assumiu a coordenação pedagógica do Laboratório de Informática Educativa, equipado um ano antes, e mesmo sem ter a carga horária contabilizada em sua carreira

durante todo esse ano letivo, iniciou o que denominou de “trabalho de conquista”, junto aos professores da escola, divulgando e explicando os objetivos do Laboratório, inclusive em algumas das reuniões pedagógicas, às terças-feiras¹⁸.

São essas experiências que alimentam sua memória, em relação aos processos vividos pelo Colégio no período investigado.

No Curso Magistério, a professora destacou as “parcerias” que se construíam, muitas vezes nos corredores da escola, numa alusão à produção dos espaços possíveis, quando existe desejo e envolvimento, como nesse caso. Entre essas parcerias, Ana destaca o projeto “Retratos de um casamento”¹⁹, coordenado por nós duas, que trabalhávamos com Didática de Arte e Didática de Estudos Sociais, respectivamente, no Curso. O trabalho, realizado no ano de 1999, deixou-nos muito *mexidas* pois, vivências foram aproximadas através das histórias de vida produzidas a partir de imagens, de cerimônias de casamento, de familiares das discentes. Foi mesmo uma realização pujante, que teve capacidade para movimentar docências, elevar auto-estimas, gestar aproximações, refletir contextos, pensamos durante a conversa.



Ilustração 8: relógio pertencente a antepassado de aluna. A Cara do Brasil – CMP, 2000

Nessa mesma perspectiva metodológica das histórias de vida, ela destaca uma outra parceria nossa:

A Cara do Brasil, realizada também a partir de leituras de imagens, objetos, documentos (como cartas, certidões e poesias), narrativas, etc., relacionados a antepassados das alunas. Esse projeto foi relatado no I ReDE²⁰ em 2000.

Ana rememora que as experiências geraram desdobramentos em sua prática docente, citando a aproximação com as alunas, *em que muitos expuseram situações de tristeza ou conflitos e precisávamos tratar com delicadeza e ética. Ao terem suas faces mais humanas expostas, reavaliavam histórias, tinham suas auto-estimas elevadas e se aproximavam de nós, as professoras* (Memórias, 12/6/2007, p. 01-02).

Nessas situações, percebíamos na prática o quanto de incertezas e improbabilidades eram feitas as docências e do valor do risco nas suas constituições. A professora recupera, com seu depoimento, as possibilidades das iniciativas particulares dentro dos contextos escolares, envolvendo buscas pessoais construídas com o outro, pela parceria. Esta categoria -

¹⁸ O CMP tem suas reuniões pedagógicas sistematizadas nas terças-feiras, das 17:30 às 18:45h

¹⁹ Retratos de um casamento foi um dos trabalhos estudados em minha pesquisa de mestrado.

²⁰ MACEDO, Ana Cláudia Lacau de; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. A Cara do Brasil. I ReDE – Linguagens de Comunicação na Escola, set. 2000. (Programa)

“parceria” - era apontada por Fazenda (1991), no início da década, como base da interdisciplinaridade, pois para ocorrer intercâmbio de conhecimentos, há necessidade da interlocução entre pessoas.

Para Ana, isso representava o ReDE. Aí ele estava constituído e circulava - mesmo que sem saber - “pelos corredores do Colégio”. Eram redes de pessoas ou pessoas-redes! O valor pedagógico da parceria ainda é reivindicado pela professora, que destaca o atual trabalho integrado dos professores, no quarto ano do Curso Normal, às quartas-feiras, como sendo “o ReDE sob novo formato”, ou seja, é o lugar por onde contempla a visibilidade da dimensão coletiva na contemporaneidade da escola.

O processo do Pelotense destacado por Ana é fortemente enraizado na dimensão da docência, da sala de aula, que era e é o espaço privilegiado da sua ação de profissional professora. Colocando-se claramente nesse lugar, também assume a condição de enunciadora, assim como de intérprete do emaranhado das relações sociais escolares da época. Sobre o valor dessa assunção, comentam Collares, Moysés e Geraldi (1999, p. 212-213): *“Assumir o lugar de onde se fala é constituir-se como sujeito, múltiplo, polifônico e único em sua própria organização narrativa. Constrói-se, pela linguagem, a identidade social de cada sujeito.*



Ilustração 9: Um dos primeiros trabalhos feitos no LABI – CMP, 2000.

Trata-se de tentar um movimento contrário à antropomorfização do conhecimento e à objetificação do sujeito” .

É como sujeito-ator, na contramão da objetificação, que Ana também se coloca na posição de coordenadora do LABI, para puxar alguns fios a mais dessa grande rede Pelotense.

Desse lugar, a professora observou e viveu o processo de legitimação daquele espaço educativo com o qual tinha uma “preocupação pedagógica”. Esse trabalho de conquista teve como desdobramento agendas lotadas nos cronogramas de horários do Laboratório de Informática. No seu papel, ela se punha a pesquisar para saber como poderia ajudar seu colega professor em suas atividades com a mídia. Ana tem especial recordação do trabalho organizado pela colega prof^a. Elena Lídia Sol, que foi uma das primeiras a buscar no Laboratório novas formas de ensinar, como o gráfico no Excel, construído nas aulas de Ciências Naturais, no ensino fundamental.

Brincamos, ao lembrar desse período de intensa utilização do LABI, que os professores “disputavam à tapa” um horário na agenda do local.

Como parte dessa conquista de legitimidade, Ana aponta os seminários I e II ReDE, cujos temas foram linguagens de comunicação na escola e se constituíram num dos suportes ao LABI, na medida em que proporcionava estudos e relatos sobre diferentes linguagens e abertura a outras formas de comunicação e expressão como fotografia, HQ, charge, teatro, entre outras. No I ReDE, uma das palestras principais foi proferida pelo prof. Airton Cattani²¹, da UFRGS, na época fazendo doutorado sobre informática educativa. Essa apropriação foi refletida no II ReDE, pois cinco dos catorze relatos de experiências, apresentados pelo Pelotense, foram realizados total ou parcialmente no Laboratório.

Havia produção de conhecimento na escola, regando práticas escolares que, por sua vez, levavam a novas formulações e reflexões pedagógicas. Ela analisa que hoje esse processo pedagógico está em falta e diz *é bom para meu ego, mas acho que na minha época era melhor* (Memórias, 12/6/2007, p. 01). Ana deixou a coordenação após as eleições de 2002, na Escola.

A “minha época” destacada na narrativa desta memória (e noutras) pode indicar uma oposição de significados entre tempos? Encerrará um “discurso social” sobre outras identidades docentes construídas noutro contexto? Bosi (1994, p. 421), em uma clássica pesquisa sobre memória de idosos, estranha: *“Curiosa é a expressão meu tempo usada pelos que recordam. Qual é o meu tempo, se ainda estou vivo e não tomei emprestada minha época a ninguém, pois ela me pertence tanto quanto a outros, meus coetâneos?”* Entretanto, embora o tempo contemporâneo seja de todos que estão vivos, a percepção sobre a atualidade é envolvida pela “força do passado”, das experiências e bagagens carregadas por cada um de nós, como diz Brandão:

As nossas lembranças "deslocam" (o verbo é de Bergson, traduzido por Ecléa Bosi) as "percepções reais" de tal sorte que o que nós retemos de cada viagem dos sentidos ao mundo não é uma percepção real-atual de uma imagem e/ou de uma vivência. É, antes, a maneira como a força do passado, retida em nós, seleciona o que percebemos no presente. De igual maneira, tudo o que guardamos, o que "retemos", são fragmentos selecionados do vivido-percebido-e-retido...(1998, p. 298)

Nesse vivido-percebido-e-retido percorrem sentimentos como os de Ana em relação à sua área de formação e atuação, na escola, ao dizer que “a arte está mais tímida”. No seu delicado depoimento, as revelações foram muitas vezes dadas pelos silêncios, pelas reticências e pausas. Deixaram muitos fios emaranhados, mas com a provável aproximação

²¹ CATTANI, Airton. Experiências Educativas na Internet. *I ReDE – Linguagens de Comunicação na Escola*. Pelotas, set. 2000. (Programa)

que os contextos, para ela, têm ênfase nas pessoas, numa estética de docência no qual gestos confundem-se e mesclam-se com sonho, ousadia e criação.

O segundo sujeito-ator desta rede Pelotense, o único do sexo masculino, tem por nome Dílson Ferreira Ribeiro. Ele tem trinta anos, é formado em Licenciatura em Matemática pela UFPel, tendo feito também Especialização em Matemática, na FURG. É o professor com menor tempo na docência, pois está a sete anos trabalhando com ensino e à época, do ReDE, recém havia chegado à rede municipal de ensino, assim como ao Colégio Municipal Pelotense.

O fato o coloca numa posição diferenciada em relação aos demais, pois é o único professor na fase em que Huberman (1992) diz ser de “*entrada na carreira*”, caracterizando-se por confrontos com a realidade na qual batalhas internas (e algumas externas) são travadas entre os desejos trazidos e os limites encontrados.

Dessa fase inquietante, o professor se reconhecia muito jovem. Diz ele: *Eu era um menininho, tinha vinte e três anos* (Memórias, 18/6/2007, p. 01). Sem experiências anteriores e não tendo vivido processos educacionais no Colégio, Dílson é, um pouco, o próprio processo se constituindo docente, ao puxar por sua memória. Ele tem guardado, por exemplo, o dia de entrada na escola: foi em 21 de junho de 2000 que este jovem professor deparou-se com o universo Pelotense. Nesse mesmo ano, dois meses depois, ocorria o I Seminário ReDE, do qual ele participou como ouvinte.

O que teria levado o professor recém chegado a essa participação, quando a maioria dos professores, da escola, optou por não participar?

Dílson lembra que ouviu a divulgação feita no Pelotense e *resolveu participar para ver até onde poderia ir, em seu trabalho pedagógico, já que se encontrava em início de carreira e desejava encontrar outras referências. Ele estava naquele embate entre o que vira teoricamente e o que se apresentava na prática, com muita vontade de fazer diferente* (Memórias, 18/6/2007, p.02). Neste sentido, o ReDE acabou-se constituindo numa espécie de “*especialização*” para ele, que viu no projeto a possibilidade de dar continuidade aos estudos feitos na faculdade.

Nessa outra faculdade, a da escola, ele precisava de amparos para enfrentar o “*medo*”, que ele interpreta como parte da responsabilidade docente e de desafios que o ajudassem a impulsionar a “*paixão*” que tinha pelo Colégio, ou dizendo de outro modo, colocar em prática a ousadia dos seus desejos.

Sobre a paixão depõe: *Quando ia apresentar um trabalho fora, por exemplo, a primeira coisa que mostrava era o Gato Pelado. Brigava com quem falava mal do Colégio, e insinuava que não era uma boa escola* (id.).

É provável que a paixão, pela escola, indicasse que a identidade docente, ora em constituição, via no Pelotense um modelo de referência com a qual tinha sintonia. Nessa “*fase de iniciação ao ensino*”, conforme denomina Garcia (1999, p. 113), a transição da etapa estudante para professor, costumam ocorrer “*tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos*”. Daí, a importância do papel da escola, apoiando esse professor que está aprendendo a ensinar, complementa o autor.

Dílson percebe que essa paixão estava relacionada, ao menos em parte, ao projeto coletivo da escola, fazendo com que os professores que estavam motivados - embora fosse parcela - acabassem contaminando outros colegas, puxados pela liderança da coordenação pedagógica. Essa ação pedagógica desafiava, e ao mesmo tempo, apoiava o trabalho docente. Era uma construção, na qual *não dizias façam assim; tu fazias junto*.

Esse desafio, aliado ao apoio, parece ter feito bem ao professor que contou que a prof^a. Carmen Lúcia Cardoso Gonçalves, coordenadora de Matemática, no período, às vezes lhe dizia: “- Dílson, já inscrevi teu trabalho”, meio à revelia dele. Entretanto, tomava o gesto como desafio e estímulo, impulsionando suas experimentações. Ele temia, porém tentava realizar.

Em Medo e Ousadia, Shor e Freire (2003a) dialogam e afirmam que temos de respeitar o medo dos professores, pois as transformações implicam riscos que podem ter conseqüências. Podem incluir uma punição política (Freire mesmo foi exilado), até sanções e represálias por parte de diretores e colegas, quando estes não se sentem seguros, diante de processos que ainda não dominam, pois, afinal, trata-se de outras formas de ser professor.

Entre esses modos de experimentar a docência, podem ser citados trabalhos a partir do diálogo com outras áreas de ensino, como os que integram temáticas ou possuem uma perspectiva interdisciplinar, experiências com linguagens de comunicação diversificadas, como a da poesia ou da imagem, desafios com mídias virtuais, como através de programas computacionais e Internet, a tomada de decisões em conjunto com outros colegas... Esses exemplos pinçados de algumas experiências, observadas no ReDE, são apenas algumas das possíveis maneiras do novo se apresentar aos professores e professoras.

Compreendo que não é razoável defini-las como “o novo”. Cada escola e cada docente o reconhecem de um jeito diferente. Em algumas situações, mudanças de postura como problematizar mais, ao invés de dar respostas “a perguntas que ninguém fez”, pode ser um

enorme desafio a uns, enquanto a outros é algo que já faz parte da docência. Os “*professores querem se sentir experimentados; por isso a necessidade de se recriar no trabalho intimida a muitos deles*” (FREIRE, 2003a, p.67), pois representa um risco profissional e político que acompanha a oposição ao tradicional.

Arroyo, analisando situações em que os professores estão muito presos a velhas fórmulas de ensinar e exercer sua profissionalidade, compreende que são atitudes políticas de quem se vendo sem saídas, escolhe seguir padrões por onde transita com segurança. “*Seu apego às práticas cotidianas, às escolhas possíveis que aprenderam a fazer por anos, nada mais é do que uma expressão do aumento da precarização da produção da existência. O que é um feito político, uma escolha política possível*” (2000, p. 235).

Recriar, portanto, exige algumas condições objetivas além de suportes subjetivos.

Essas recriações não se faziam sem tensionamentos, e Dílson recorda que a área da Matemática sofreu perdas, quando da mudança curricular no Pelotense, durante a elaboração do Regimento Escolar em 2001. No processo, houve enfrentamentos da área, na tentativa de manutenção do antigo *status* da disciplina, que possuía as maiores cargas horárias, entre as demais. Com o crescimento das Humanas e da Arte, em função do Projeto Político Pedagógico, houve uma redução nessas cargas horárias, depois de muitos debates e embates. Isso, pelo que pude compreender, ainda se faz latente, pois o grupo atualmente teme outras perdas possíveis, devido à introdução de novas disciplinas ao currículo do Colégio (algumas obrigatórias por lei).

Em meio a tensões e conquistas, Dílson também compreende que, nesse período, o Pelotense pode integrar-se mais à rede municipal de ensino. Tido, por muitos, como uma escola à parte, com infra-estrutura e ensino diferenciados do restante da rede municipal, o professor percebeu que através das parcerias feitas, pelo ReDE, o Pelotense teve a oportunidade de se aproximar e conhecer melhor o trabalho das outras escolas. *O ReDE também foi um momento em que o Pelotense pôde se sentir parte de uma comunidade. Pôde perceber que o centro do universo não era o Pelotense, pela troca com outras escolas, ao acolhê-las em seu espaço. Pôde ver que escolas bem menores fazem trabalhos muito bons, às vezes até melhores do que os seus* (Memórias, 18/6/2007, p. 03).

De outro lado, também ocorreram desmistificações em relação ao Pelotense por parte das demais escolas, segundo o professor.

Essas aproximações e desmistificações iam auxiliando Dilson a construir sua “experiência”, conforme destaca, caminhando pelas próprias pernas. Experiência essa que o levou a outros lugares, como participar da elaboração de provas de vestibulares da



Ilustração 10: Aula de Matemática, utilizando programas no LABI – CMP, 2001.

Matemática, quando ainda havia as questões interdisciplinares, na UFPel, ou ainda apresentar trabalhos em eventos maiores²². Foi no II ReDE que ele fez seu primeiro relato²³, em 2001, sobre um trabalho coletivo que reuniu nove professores, de várias áreas de saber. Embora não tenha recordado, nesse evento

apresentou também o trabalho “Utilização de Programas Computacionais em Aulas de

Matemática”, feito no LABI.

Essa participação, já no seu segundo ano, na Escola, serão reveladores da sua confiança na Instituição? Pensando em Garcia e na importância do apoio ao professor nesse período de iniciação, pela escola, é provável que tenham ocorrido relações favoráveis à compreensão, pelo professor, sobre a cultura escolar da Instituição onde está inserido ou uma interiorização dessa na “própria personalidade” (1999, p. 115). O professor percebia um movimento no Colégio, passando a sentir-se ator do mesmo, na medida em que se identificava com a sua intencionalidade.

Penso que a experiência, ressaltada pelo professor, tem o sentido de acontecimento, conforme propõe Larrosa (2002), em relevante reflexão sobre o conceito. O autor entende que, na contemporaneidade, é difícil a ocorrência da experiência/acontecimento devido à velocidade, fluidez, superficialidade das atividades e relações sociais, contrárias ao afloramento da experiência, necessitada de uma certa calma para ocorrer. Muita coisa se sucede cotidianamente, mas pouco acontece. *O que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca é diferente de passar por isso. A experiência pressupõe uma espécie de transformação e movimento, porém sutil, delicado; pressupõe um estar inteiro no instante e apreendê-lo na sua*

²² Encontro sobre o Poder Escolar – evento anual de educação, realizado no município de Pelotas.

²³ RIBEIRO, Dilson Ferreira et al. Incentivo à campanha de Doação de Sangue para o resgate da vida e a satisfação fraterna que será adquirida através desse ato humano. *II ReDE – Linguagens de Comunicação na Escola*. Pelotas, ago. 2001 (Programa)

inteireza. Os excessos impedem a experiência de desabrochar, tanto quanto a fluidez e a superficialidade.

Isto nos faz pensar que passar por muitas coisas não significa de fato experimentá-las. Anos de atividades repetidas na sala de aula, por exemplo, podem não dizer muito a não ser que tenham nos capturado na delicadeza (ou na dureza) dos instantes vividos, tornando-se parte de nós e fazendo-nos diferentes.

Para que aconteça, necessita-se de uma certa calma, tempo para escutar e pensar e atentar para os “*saberes da experiência*”, aqueles que têm “*relação com sua existência, com a vida singular e concreta de um existente singular concreto*” (LARROSA, 2002, p. 27).

Baudrillard, provocador e niilista, radicaliza:

...na vida de todo mundo, tal qual ela é na atualidade, não acontece nada. Absolutamente nada. Coletivamente, desejamos ardentemente que aconteça alguma coisa. Sonhamos com algo terrível, grandioso, extraordinário, excepcional, algo que venha do além, sei lá. Um destino. Um acontecimento que quebre a rotina do não-acontecimento (1999, p. 32).

Na contramão desse pensamento pessimista, parece-me que muitos acontecimentos ocorreram na *miudeza* desses cotidianos e na vida dos *‘praticantes’*, como diria Certeau (1998), a julgar pelas narrativas. Professores como Dílson, Ana e tantos outros os estão produzindo, silenciosamente, juntamente com os alunos, nas salas de aulas de nossas instituições de ensino. Não quer dizer que necessariamente essas situações ocorram, mas sim que elas são possíveis!

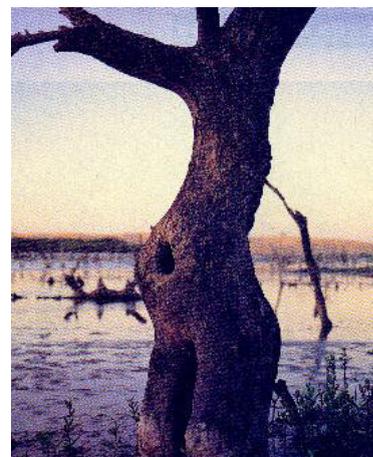


Ilustração 11: foto-arte dos Sábados Ambientais do CMP

Esses acontecimentos, descritos por Dílson, estavam amarrados por nós entre si. O ReDE era um deles, mas para além desse, havia também outros espaços servindo de amarras na formação de professores, na Escola. Entre eles, foram citados o Seminário “Por Uma Escola em Movimento”, que marcava o início dos anos letivos e os seus rumos, o projeto “Ler e Escrever Compromisso de Todas as Áreas”, proposto como forma de impulsionar o trabalho coletivo²⁴, por meio dessas duas competências básicas e o “Sábado Ambiental”, organizado nos meses de junho, para reunir e promover debates com toda a comunidade escolar.

²⁴ Embora a proposta original da UFRGS utilizasse o conceito interdisciplinaridade, na escola optamos por substituí-lo por trabalho coletivo.

Nesses processos em que os nós tencionavam, procurando estimular/desencadear a rede de trabalhos docentes, Dílson rememorou a dificuldade que fora, em 2002, agendar local, no CMP, para expor trabalhos. “Dava até briga”, conta ele, para exemplificar o que na sua opinião mostrava a força do ReDE, na escola. *Havia muitos trabalhos e quem os fazia queria mostrá-los. Hoje existem muitos trabalhos bons mas ninguém os conhece. Não são trabalhos de um coletivo; “é o meu trabalho”* (Memórias, 16/6/2007, p. 04).

Embora ele afirme que hoje os projetos que desenvolve, na sala de aula, são na esfera do individual, pensa que há resquícios desse coletivo ao preocupar-se, por exemplo, com a produção textual dos alunos na Matemática, “um reflexo do Ler e Escrever”, diz.

Foram processos e tempos distintos, uns carregando pegadas dos outros, feito pó carregado por sapatos de caminhos que já trilharam. Nessas andanças de Dílson, nesse processo de construção de si, na qual está a sua docência, ele me fala ao despedir-se: *Foi plantada uma semente e ela desabrochou nesta flor linda que sou eu* (Memórias, 16/6/2007, p. 04).



Ilustração 12: Profª. Mariza e Brida – abr. 2007

Outras sementes foram plantadas um pouco antes; Mariza Dias da Rosa é uma dessas flores que foram desabrochando no espaço escolar mediante uma intensa rega, em boa parte realizada por ela mesma, no vigor de quem se vê semente e no seu sempre provável germinar.

Mariza, eu conheço desde a infância em Pinheiro Machado, onde fomos colegas de escola e amigas por muitos anos. Foi assim que se apresentou ao iniciar sua narrativa: - Eu

sou a Mariza, amiga da Vânia... Lembro-me de, em criança, ter uma enorme admiração pela sua criatividade. Era uma festa ir à sua casa e descobrir os brinquedos inventados por ela e seus irmãos. Uma, em particular, guardo até hoje na memória: uma espécie de televisão feita em caixa de fósforos (acho), cuja idéia de movimento das imagens era dado pela colagem de figuras, em posições diferentes, junto a *prateleiras* na caixinha. Ao movimentar a caixa, as imagens se *mexiam*.

Foi na nossa cidade que ela deu início a sua docência, ainda muito jovem, posteriormente transferindo-se para Pelotas.

Ela está há trinta anos na rede pública estadual de ensino, a qual, desde logo, vai dizendo que está “muitíssimo atrás da municipal”, inclusive em relação aos apoios. Ela, por

exemplo, que possui quarenta horas no Colégio Municipal Pelotense tem, dessas, vinte destinadas a projetos e reuniões, “algo impensável na rede estadual”.

A formação de Mariza inclui Licenciatura Curta em Estudos Sociais, Licenciatura Plena em História, feitas na UCPel, e três especializações: Em Educação, Sociologia e Educação de Surdos, todas pela UFPel.

No início dos anos 90, aliás exatamente em 1990, foram realizados os primeiros concursos públicos para a carreira do magistério municipal em Pelotas, dando início ao fim dos clientelismos que predominavam até a promulgação da Constituição, em 1988. Esse foi um marco significativo no processo de profissionalização docente.

Mariza foi aprovada e, em 1993, nomeada. No ano seguinte, chegou ao Colégio Municipal Pelotense para trabalhar com a disciplina de Geografia no ensino fundamental, dando início a um processo de intenso envolvimento com a escola. Ela recorda que, no ano de sua chegada, foi inaugurado o terceiro piso do Colégio, uma obra que disponibilizou maior número de vagas à comunidade e, ao mesmo tempo, gerou outros desafios internos em função dessa grande demanda.

Logo depois de assumir, ela se deparou com o primeiro desafio: o convite da sua área para substituir o então coordenador de Geografia, prof. Antônio, que se exonerara. Mariza que gosta de “agarrar” oportunidades, aceitou e uma vez pertencendo ao Serviço de Orientação Pedagógica - SOP, passou a vivenciar experiências que a marcariam como profissional e pessoa.

Ela conta que entrou para um “grupo muito bom”, estudioso, que “pegava junto” e estava buscando mudanças para o Colégio Pelotense. Nessa fase, os diretores ainda eram indicados e por conta dessas mobilizações por mudança, Mariza, juntamente com outros quatro colegas do grupo, chegou a ser colocada à disposição da Secretaria Municipal de Educação, numa tentativa de dissolver o movimento. Entretanto, com as eleições diretas em 1996, esse grupo chegou ao poder. Nessa circunstância é eleita, pelos colegas de História, coordenadora da área, sendo mais duas vezes reconduzida, ficando na função até 2002.

Nesse período, a professora entende que “cresceu” junto com esse coletivo, começando a haver na Escola um projeto pedagógico o qual, segundo ela, teve sua culminância entre 2000 e 2002. Esse intervalo de tempo, especialmente, marca o que denominou de vanguarda em termos de trabalho pedagógico e formativo na escola.

Essa postura de “vanguarda”, entretanto, não foi assim tão facilmente entendida e imediatamente aceita. Mariza diz que houve um impacto inicial, no qual o grupo de coordenadores ficou receoso e inseguro frente às propostas, não se sentindo preparado para

dar conta de alguns desafios, talvez um pouco intimidado pelo recriar-se no trabalho, como dizem Freire e Shor (2003).

Nessa condição de ator social “*que representa algo para a sociedade (para o grupo, a classe, o país), encarna uma idéia, uma reivindicação, um projeto, uma promessa, uma denúncia*” (SOUZA, 1984, p. 12), Mariza acrescenta importantes pontos e nós à rede, sobretudo em relação à constituição do SOP, num desses momentos em que se percebeu fazendo história.

Foi o Serviço de Orientação Pedagógica - SOP - que teve a responsabilidade de conduzir, nesse breve período, discussões e projetos importantes como a elaboração do Projeto Político Pedagógico (já em processo), Regimento Escolar e Planos de Estudos, além de dar conta da formação continuada dos professores. Nesse início dos anos 2000 estava muito em voga a idéia da educação permanente, sob a ótica liberal, e os discursos sobre competências inundavam as escolas. O ensino por competências, sob forte influência do Relatório Delors²⁵, causava imenso impacto entre os professores, pois, nem bem haviam compreendido o significado de habilidades, agora se acrescentava também esse novo vocábulo às premissas do ensinar.

Para além dos discursos da autonomia presente em todos os documentos, começava a aparecer a *pontinha* do controle do trabalho docente, além da intensificação deste trabalho. Nóvoa, em entrevista em meados da atual década, diz:

Curiosamente, estas duas tendências renascem nos dias de hoje, ainda que utilizando outras máscaras. A máscara das “competências profissionais” que, mesmo recorrendo ao discurso da reflexividade e da autonomia, tende a encerrar a profissão numa lista de desempenhos técnicos ou comportamentais. A máscara da “prestação de contas” que, através de uma referência aos direitos das famílias e das comunidades, tende a instaurar uma relação de consumo entre os professores e os seus “clientes” (2004a, p. 03).

Em meio a tudo isso, as legislações faziam as mediações com a Escola, e prazos exíguos foram sendo estabelecidos para as mudanças educacionais. Como atores dessa trama, no SOP, tentávamos estabelecer estratégias no sentido de atender ao cotidiano e seus problemas, que não podiam esperar o dia seguinte, e a necessidade de pensar a escola no médio e longo prazo.

²⁵ DELORS, Jacques (ed.). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Rio Tinto: ASA, 1996.

Local e total, como diz Sousa Santos (2002a), são dimensões de um mesmo fenômeno e, nesse sentido, projetos às avessas – na contramão do neoliberalismo - iam sendo produzidos e vividos intensamente, mesmo que no enfrentamento dessas resistências e inseguranças, que se processavam internamente no Setor, e em meio ao aumento da regulação, no plano global.

Avessos como o ReDE!?

Mariza reconhece que houve pouco envolvimento de parcela dos coordenadores, entre os quais ela mesma, no I ReDE. Segundo interpreta, ela não havia compreendido o sentido interinstitucional do projeto, dado pela parceria com o Brum, além talvez de uma certa dificuldade para reconhecer “a própria voz”, perceber que tinham o que mostrar, abrindo a produção da Instituição a outros docentes.

O “sucesso” do I ReDE, entre os professores da escola, além da repercussão sobre a qualidade dos trabalhos apresentados por uma Escola “bem menor do que a nossa”, acabou gerando um outro tipo de envolvimento entre os coordenadores pedagógicos, produzindo uma espécie de sinergia com as conseqüentes repercussões no II e III ReDE. *Puxa, se uma Escola pequena está fazendo e apresentando esses trabalhos então a nossa também pode.* Serviu de motivação, uma espécie de “empurrão”, como diz, às participações que se sucederam.

Mariza entende, inclusive, que caso o ReDE tivesse continuado como projeto, hoje seria uma espécie de Poder Escolar²⁶ “paralelo”, no rastro das impressões de outros sujeitos entrevistados dessa rede, como Dílson e Andréa.

A auto-estima, revelada sob o nome ReDE, foi sendo construída entre o grupo de coordenadores e, à medida que foram se envolvendo e acreditando, iam levando junto os demais professores, das áreas. Um grupo afetando o outro, nessas simultaneidades e movimentos difíceis de serem separados: Mariza observa que a participação com maior intensidade da equipe de coordenadores, do Pelotense, também se revelou na maior participação dos professores. O grupo de coordenadores foi-se envolvendo no processo e, no terceiro, ela lembrou da intensa participação e envolvimento dos coordenadores e de “como trabalhamos todos por aquele evento e como ele era esperado”.

Embora a História tivesse apresentado relatos no II ReDE, além da participação, como ouvintes, de vários professores da área, foi no III ReDE que Mariza fez o seu próprio relato²⁷, num trabalho sobre o centenário do Pelotense. A pesquisa realizada com alunas do curso

²⁶ Evento regional, anual, organizado por um conjunto de instituições educacionais pelotenses como UFPEL, UCPEL, CRE, SME, CEFET, CEPERGS, Conselho Municipal de Educação e que reúne cerca de mil e quinhentos professores de vários municípios da região. O formato do Poder assemelha-se um pouco ao do ReDE, com relatos de experiências e pesquisas, mini-cursos e conferências.

²⁷ ROSA, Mariza Dias da. Projeto interdisciplinar - Revivendo a história de Pelotas e os cem anos do Colégio Municipal Pelotense – Anais *III ReDE*: Afeto, emoção e imaginação na educação. Pelotas, p. 40-41, 2002.

Normal foi tema de exposição no Colégio, tendo ganhado repercussão para além dele e servido de impulso para ela dar continuidade a outros projetos semelhantes. É seu o depoimento, escrito em outro momento:

O desfecho do trabalho nos trouxe resultados muito positivos pois, além das aprendizagens discentes e docentes, houve repercussão junto à mídia pelotense, e o Jornal Diário Popular, edição dia 19/10/02, dedicou no encarte "Adolescendo.com" matéria especial onde divulgou o projeto e proporcionou a manifestação dos sujeitos que dele participaram valorizando a novíssima geração de Gatos Pelados e a produção de alunos e professores do Colégio Municipal Pelotense. A reportagem, pela força comunicativa da mídia jornal, nos rendeu convite do SESC Pelotas, para participar, juntamente com a instituição, da XXX Feira do Livro de Pelotas, expondo nossos trabalhos em seus estandes na praça Coronel Pedro Osório (2002, p.01)²⁸

Ela compreende que foi esse trabalho que deu início ao Museu do Colégio Municipal Pelotense, recentemente organizado sob sua coordenação, e relata que é constantemente chamada a falar em outras escolas para contar essas experiências.

Mariza, que atua no curso Normal, na atualidade, diz que é ali que existe hoje a maior parte dos projetos da escola, sendo o grupo de colegas, em boa parte, procedente dessa época, fruto do ReDE.

Fico refletindo sobre o valor dessas memórias, sobre a necessidade que sinto de registrá-las, ao mesmo tempo percebendo o privilégio de poder partilhar delas, pois a “*memória rema contra a maré*”, pondera Bosi. Diz a autora que

quando as vozes das testemunhas se dispersam, se apagam, nós ficamos sem guia para percorrer os caminhos da nossa história mais recente: quem nos conduzirá em suas bifurcações e atalhos? Fica-nos a história oficial: em vez da envolvente trama tecida à nossa frente, só nos resta virar a página de um livro, unívoco testemunho do passado (2003a, p. 199).

A *envolvente trama tecida* vai mostrando em seus entremeios (bifurcações e atalhos), porções importantes de gentes, cujos testemunhos dão o que pensar sobre formação, docência, escola, tempos e espaços dos quais são construtores. Embora sejam anônimos, em boa parte das vezes, não parecem querer *deixar em branco a página*, como descreveu o poeta Leminski (1999), aqueles que seguem à margem. Eles a escrevem, cotidianamente, na língua e alfabeto

²⁸ ROSA, Mariza Dias da. *Projeto interdisciplinar: revivendo a história de Pelotas e os cem anos do Colégio Municipal Pelotense*. Pelotas, 2002. Paper (arquivo digital)

produzidos no interior das suas práticas sociais, mas para entendê-las melhor, entretanto, seria recomendável vivê-las.

Lembro-me, mais uma vez, de Freire (2003a, p. 40) explicando que todas as coisas que teorizou, vieram de uma “série de experiências” vividas. Da mesma forma, parece absurda a idéia de conhecer a escola, e a educação realizada, somente por intermédio da história oficial, como diz Bosi, pois é um olhar por demais longínquo... Inodoro, incolor, abstrato e banal como o são todas as coisas nas quais não encontramos porções de nossas humanidades. E vamos virando as páginas...

Os receios, inseguranças, desconfianças foram parte do processo pessoal, único e intransferível desta professora, quando se autorizou perante si e perante os outros, consigo e o outro, segundo Josso (2006). Esse caminho possui uma simultaneidade ao que estou observando: pressupõe regas internas e externas. São processos particularizados, ainda que em contextos semelhantes, que requerem tempos especiais para desabrocharem. Como prática social, o trabalho do professor não se constitui apenas a partir de receitas dadas externamente, ele vai fazendo adequações e reformulando construtos que estão, em boa medida, também atrelados às relações sociais e ao ambiente que divisa, no interior da escola. É como se houvesse “esperas” que, em dado momento, poderão desabrochar.

É dos anos 80, entretanto, o primeiro fio parte dessa trama resultante na rede Pelotense: Susele Faria Dias!

Su, como é conhecida pelos amigos, é também minha conterrânea. Como esses êxodos que ocorrem no Brasil (e no mundo), penso que a razão do nosso para Pelotas estivesse relacionada aos estudos inicialmente, e acabamos nos aquerenciando, como dizemos na região, pelas bandas de Satolep. Bem, a história não é assim tão simples, mas o fato é que nos encontramos mesmo, na vida adulta, no Colégio Municipal Pelotense, como colegas professoras.

Entre nós também estão as paixões felinas, tendo ela inclusive, adotado um dos tantos gatinhos que chegaram aqui em casa, lá pelo início dos anos 2000.

Encontrar Susele é ressignificar porções grandes de outras vivências, como as que tínhamos em Pinheiro Machado, cuja cidade inteira parecia caber em um quintal. Todos se reconheciam ou conheciam familiares, vizinhos visitavam-se e, vez em quando, batiam na porta do outro com uma xícara na mão: açúcar, óleo, leite, coisas assim, que à última hora, no instante de compor uma receita, por exemplo, faltava na casa. O troco era imediato, vindo sob a forma de pedaço de bolo, pudim ou outra iguaria. Também trocavam receitas, pontos de bordados, moldes de roupas, ferramentas, ervas de chá, sementes, mudas de plantas,

simpatias, benzeduras, além das infinitas prosas produzidas, sob janelas abertas ou muros sem grades, num tempo sem pressa de chegar ao futuro.

Como não lembrar, nesse encontro, o cheiro de madeira e de serragem da carpintaria do pai de Su? Um cheiro doce, envolvente, capaz de ativar a imaginação e a memória mesmo tendo passado tantos anos.



Ilustração 13: Peludo, Bola e Felícia em busca do sol – jun. 2007

As memórias dessas histórias ajudam, de certa forma, a repor algumas das muitas doses songadas de vida em nome de uma idéia de civilização. Para isso, deixávamos na porta da escola vocábulos, crenças, modos de vestir, sentar, comportar-se, enfim porções de saberes, que já sabíamos, para incorporar outros tantos exógenos ao nosso ser. O problema, parece-me, não estava em agregar novos saberes, mas sim em negar os anteriores. Neste sentido, sobre essas perdas diz Bosi (2003b, p. 27): “*As histórias de vida estão povoadas de coisas perdidas que se daria tudo para encontrar: elas sustentam nossa identidade, perdê-las é perder um pedaço da alma*”.

Essas identidades que, historicamente, têm sido tão pouco reconhecidas pela historiografia e pela ciência oficial estão na base de uma produção de conhecimento, cujo processo se dá na contramão desse senso comum hegemônico. Segundo Sousa Santos (2007a, p. 24) trata-se de enfrentar o desperdício de conhecimentos, que “*têm permanecido invisíveis*”, como os citados anteriormente.

Conhecimentos como os produzidos por Susele, em quase vinte e cinco anos de CMP: ela chegou à escola em 1983, dois anos após ter-se formado em Licenciatura em Língua Portuguesa, na UCPel. Nessa época, ainda não havia o curso na instituição pública local e logo após formar-se, resolveu experimentar a envergadura de suas asas, voando até Mato Grosso do Sul, onde teve seus primeiros contatos com ensino. Nos dois anos que lá viveu, conta que a ênfase no ensino era dada à gramática e foi assim que se moveu na sua docência.

Ao voltar para Pelotas, foi convidada pelo então diretor do Pelotense, prof. Wallney Hammes, a trabalhar no Colégio. Não havia eleições nem concursos públicos ainda, e foi através de contrato que seu vínculo foi construído, primeiramente, com a rede municipal de ensino.

Em 1988, Susele assumiu a coordenação da área de Língua Portuguesa, em substituição ao colega que havia ido trabalhar na Secretaria Municipal de Educação. “*Meio a contragosto*”, diz ela. Sua preocupação com o ensino da Língua adquiriu maior vigor e, na interação com os demais colegas, percebeu que algo precisava ser mudado no ensino aos jovens. Essa percepção ganhou força, quando no início dos anos 90, a UFPel promoveu alterações em seu vestibular, passando suas questões de objetivas a dissertativas e interdisciplinares.

A professora aproximou-se da Comissão Permanente do Vestibular – Coperv e, nesse processo de discussão entre as escolas e a instituição universidade, foi sendo construída sua “ruptura” com a forma tradicional de ensinar a Língua. Simultaneamente, motivadas por essa “causa externa”, como diz, discussões importantes ocorreram no interior da escola. Ela destaca, principalmente, as reuniões com professores de quarta e quinta série, buscando *suavizar* a brusca passagem entre essas séries, assim como as reuniões com os anos iniciais, para qualificá-los.

A partir de meados dos anos 90 e início dos anos 2000 ela vive, o que denomina de momentos marcantes no Pelotense: as eleições e os processos que com ela se sucederam. Num primeiro momento os que procuraram ouvir a comunidade, sobre a escola desejada, como base para a construção do Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar e no segundo, que culminou com a votação de ambos, além de uma “efervescência” da qual o SOP foi protagonista.

Na primeira fase, Su participou como professora e, na segunda, como coordenadora da área de Língua Portuguesa e Literatura, eleita em 1999. Nesse momento de efervescência, como define, ela destaca as reuniões “amplas” que ocorriam, fosse por série, turno, curso, turma, etc., as interlocuções entre colegas inclusive de diferentes áreas, as discussões e o enfrentamento sobre a des-hierarquização do conhecimento na escola e a união entre os coordenadores do SOP. Sobre o enfrentamento das hierarquias, em específico, um árduo trabalho foi organizado, do qual fez parte articulações com a Universidade e é integrante esta fala de Garcia:

Pois lhes digo: a universalidade e a validade desses saberes, dessas habilidades, atitudes e valores é contingente e produto de um processo histórico que os legitimou enquanto verdades absolutas e universais. Pensemos, por exemplo, em disciplinas entendidas como fazendo parte do que se chamam as *ciências duras* (a matemática, a física, a química, a biologia, etc.). Porque essas disciplinas têm tanto prestígio e geralmente ocupam tanto espaço e tempo escolares, poderíamos perguntar. Uma resposta é pensarmos que os processos mentais e as

competências que essas disciplinas instituem são a expressão mais fiel e próxima de um tipo de racionalidade que foi consolidada como superior na Idade Moderna: a racionalidade científica. Assim quanto mais abstratos e objetivos forem determinados conteúdos e disciplinas, maior valor e legitimidade têm esses saberes nos currículos. E maiores fatias ocupam dos espaços e tempos curriculares. Não preciso falar que o privilégio dessas disciplinas é evidente nas distribuições de cargas horárias entre os diversos saberes e habilidades a serem desenvolvidos (2000, p. 02)²⁹.

O excerto acima talvez ajude a dimensionar o significado dessas discussões na escola. Os estudos sobre currículo foram o auge das polêmicas, nas quais a partilha do poder entre as disciplinas esteve no centro das disputas. Muita negociação ocorreu, e os coordenadores pedagógicos tiveram um papel de enorme relevância ao fazerem as mediações com suas respectivas áreas.

É importante que a história do currículo nos ajude a ver o conhecimento escolar como um artefacto social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal (NÓVOA, 2001, p. 145). Compreender a historicidade do currículo é uma parte da questão, a outra é aceitá-la. Será um pouco a diferença entre tomar consciência e a conscientização Freire?

Susele relembra, por exemplo, como foi difícil a discussão na época em que a Matemática teve a sua carga horária reduzida e do sentimento dos professores que, até hoje, sentem a perda como, aliás, Dílson já havia sinalizado. Ela compreende que foi possível fazê-la, porque havia um projeto que a justificava e argumentos bem constituídos. Su emociona-se (como eu) ao recordar o grande momento que foi a votação do novo currículo do Pelotense, numa manhã de sábado. Ela inclusive narra que, após o final da reunião, que contou com todo o corpo docente da escola, foi juntamente com o prof. Paulo Renato, colega da área, tomar uma cerveja no bar da esquina, para comemorar.

O que é bonito “*dá água nos olhos*”, segundo Adélia Prado.

Também o tenho como um dos mais belos momentos vividos no Pelotense. Uma manhã na qual tinha a percepção de que eu e meus colegas do SOP éramos um grupo, apoiando-se e colaborando mutuamente. Havia, de fato, muita alegria entre nós e mesmo sob intensos debates que exigiam toda nossa atenção e geravam tensionamentos, estávamos alegres com o trabalho realizado e o movimento gerado. Alegria compartilhada por colegas como o professor Paulo Renato.

²⁹ GARCIA, Manoela. *O currículo como política cultural*. Palestra, Colégio Municipal Pelotense, Pelotas, 26 set. 2000. (arquivo digital)

Aliás consta no Manifesto Antropofágico: “A alegria é a prova dos nove”!

Infelizmente, nenhum registro fílmico e/ou fotográfico existe desse acontecimento cujas imagens capturadas por retinas *distraídas* ficaram guardadas em caixas, amarradas com laços de fitas, podendo também ser denominadas de teimosas e persistentes memórias.

Foi nesse contexto de intercâmbios, enfrentamentos e uniões que ocorreu o ReDE, assentando-se num processo de intensas regas, iniciadas como um projeto de escola nos anos 90. Para a professora, o ReDE inaugura, por assim dizer, ou se referencia como marco da educação continuada na escola. Antes, diz ela, *não havia essa clareza que era preciso estar sempre se atualizando* (Memórias, 19/6/2007, p. 03).

Essa necessidade, parece-me oportuno destacar ou hipotecar, dava-se em função do Projeto Político Pedagógico da escola, daquilo que ele se propôs a ser (e fazer) no âmbito educativo e não, como as políticas liberais estavam a insinuar, parte da obrigação pessoal do professor em manter-se “em dia” com a instrumentalização para a sala de aula, somente. *Um pouco na contramão de projetos tradicionais de formação mais preocupados em instrumentalizar para a sala de aula, apenas, como se o professor precisasse o tempo todo ser preenchido para depois esvaziar-se em sala de aula conforme diz Carvalho apud Collares et al (1999)* (Memórias, 19/6/2007, p. 08).

A educação continuada, se por um lado instituía-se para dar conta do PPP do Colégio, de outro buscava envolver as diversas dimensões dos sujeitos, que dele faziam parte, não se constituindo num projeto definido a priori, mas numa construção incerta e inacabada, povoada de dúvidas e movimentos pouco lineares, conforme o depoimento de Susele parece indicar.

Movimentos feitos pelas oficinas, parte do projeto ReDE, que segundo a professora “serviam para o dia-a-dia do professor”, mas acabaram envolvendo e seduzindo os coordenadores; os relatos que se davam em vários momentos do ano letivo, alimento e alimentado pelo ReDE; pela valorização de colegas professores no papel de oficinairos de oficinas pedagógicas e elevação de suas auto-estimas; incorporação de diferentes linguagens como HQ e charge, no ensino da Língua; pelo contato com outros saberes, como os produzidos pela oficina de “corpografia”, levando a reflexões sobre corporeidade e juventude; aproximação com outras escolas menores em dimensão, servindo para mobilização interna; contaminação de colegas perante um tipo de propaganda boca a boca, feito pelos que acreditaram na proposta.

Sobre isto reflete Susele: *Os professores que participaram se encarregaram de espalhar para os outros. Foi uma experiência de sucesso e esse sucesso foi espalhado por quem dele participou. O próprio SOP*

também passou a acreditar mais no valor do projeto e se envolver mais com a idéia (Memórias, 19/6/2007, p. 03).

O depoimento acima recupera uma idéia, na qual representantes e representados permitem-se influenciar mutuamente, caso no contexto onde ocorra existam sinais de confiança e compromisso com a democracia. O SOP “também passou a acreditar mais no valor do projeto”, no dizer da professora, e conseqüentemente a envolver-se mais. Confiança e envolvimento traçando caminhos formativos.

Em meio desses caminhos talvez de forma inusitada, por exemplo, tenha se colocado a presença de uma pequena escola definindo rumos para o Pelotense. Susele (assim como Mariza e Dílson) destaca a influência do Brum Azeredo, na primeira edição do ReDE, gerando participação e envolvimento não apenas da parte dos professores, mas também dos coordenadores pedagógicos. Penso ser particularmente importante o caso, pois é um indicativo do quanto as escolas podem aprender umas com as outras, mesmo quando se trata de uma escola com a tradição do Colégio Municipal Pelotense. A presença das escolas apresentando seus trabalhos, de igual para igual, dentro da instituição centenária mexeu com preconceitos e mistificações, promovendo uma saudável reflexão sobre práticas pedagógicas e relações sociais do CMP.

Como fazeres de gente, entretanto nada nunca está garantido e as continuidades de alguns projetos, embora desejadas, podem não ocorrer.

No decorrer desta década, Su está vendo uma nova escola constituir-se. Ela, que me sucedeu na coordenação geral do SOP, argumenta que mesmo sendo desejo dela dar continuidade ao ReDE, não conseguiu apoio interno suficiente para tal. À renovação de parcela do Setor e à falta de coesão do grupo associaram-se práticas mais solitárias, assim como um exercício mais pragmático da docência e da profissão professor.

Há, na contemporaneidade, uma grande renovação nos quadros do Colégio. Su acredita que em torno de 95% do SOP é formado por novos professores e, na sua área, cerca de 80% também são novos na escola. Entre eles, muitos são recém-formados e como não há mais trocas, não sabe-se dizer o que pensam ou trazem da Universidade. Su, também, vê com preocupação prováveis mudanças curriculares na área, pois a criação da disciplina de Literatura, feita no início dos anos 2000, visando enfatizar a leitura no ensino fundamental, na escola, hoje é colocada em discussão pelos próprios professores da disciplina que, em parte, não vêem problemas em abrir mão dessa carga horária específica.

Susele, como professora, viveu processos de intensas discussões coletivas e diz ter saudades do tempo em que professores “temiam” ir trabalhar no Pelotense, porque seriam “cobrados”. “Eu tinha orgulho quando ouvia isso, porque era verdade”, reflete a professora.

Ela entende que há também um processo de “desencanto” dos professores, sobretudo após a passagem do governo de esquerda pela Prefeitura de Pelotas. Muitas esperanças foram depositadas nessa administração e, embora reconheça que ela tenha realizado eventos e projetos importantes para a educação municipal, por outro lado, sobrecarregou os professores em suas cargas horárias.

Isto associado a intervenções externas, como a legislação que obriga a escola pública a oferecer ensino religioso no currículo e horário regular da escola, por exemplo, tem deslocado discussões pedagógicas para debates legalistas, gerando repercussões em sala de aula e, no que entende, por “decadência” do ensino da Língua Portuguesa. Segundo a professora que há anos dedica-se à correção de vestibulares na UFPel e, atualmente, também na Unipampa, é visível essa decadência, de forma generalizada.

Susele, cuja trajetória tem sido marcada pelo compromisso e pela responsabilidade, dos quais fui testemunha e admiradora por muitos anos, no Colégio, tem sentimentos de que está faltando “vestir a camiseta”, inclusive no SOP, considerado por muitos, no período em que lá estávamos, como o “coração” do CMP.

É essa camiseta que ela continua a vestir hoje sob a forma de investimento nos alunos e em seu compromisso com eles. É um tipo de resistência que se processa na sala de aula, junto com os educandos. É para eles que dirige suas energias e quando “acorda sem vontade”, conta, lembra-se de seu compromisso com esses sujeitos e de que sabe poder ajudá-los.

Da sua narrativa, fortemente enraizada no protagonismo do coletivo na escola pública, do qual destaca, justamente, as lutas por maior igualdade, entre os conhecimentos curriculares escolares, quero deixar à mostra, como quem desamarra fitas de caixas de memória, a palavra mudança! Mudança foi a sua palavra escolhida para sintetizar o processo ReDE. Foi mudança, disse rapidamente ao ser perguntada, acrescentando: *de pensamento, concepção e prática* (Memórias, 19/6/2007, p. 05).

Estamos no ano de 2007, e tudo o que aqui se aprisiona sob a forma de palavras - esse *bando de pássaros selvagens* (ALVES, 1992) - que tentam contar pedaços de histórias, é produto de memórias; como tal, profundamente regadas por imaginários, representações e emoções. Essas memórias, entretanto, são frutos também de um período em que as “subjetividades conformistas”, como as identifica Sousa Santos (2002b), foram profundamente desafiadas por intermédio de experiências-acontecimento que, segundo

Larrosa (2001), são o que confere sentido à educação, ao invés da verdade, como alguns proclamam. Diz o autor (id., p. 53): “*A experiência formativa, em suma, está pensada a partir de formas da sensibilidade e construída como experiência estética*”.

Ao escrever isto, sinto como se estivesse a fechar um ciclo, a bem da verdade, quis dizer círculo mesmo, como um compasso a girar, já que intencionalidades existiam muito claramente, em minha opinião. Em setembro de 2000, logo após o término do I ReDE, eu e Denise nos desafiamos a realizar as primeiras reflexões sobre esse projeto que levamos para o II Congresso Internacional de Educação da Unisinos. No texto que produzimos, entendíamos que estávamos processando regas nas nossas subjetividades um tanto quanto conformistas, pois daí poderiam emergir outras expressividades:

As bases do novo estão na substituição dessa subjetividade conformista por uma “*subjetividade de risco*”, por assim dizer, e na construção de uma nova epistemologia, cuja ciência tenha gosto de vida e feição de humanidade.

O sujeito é um todo que precisa resgatar sua magia, sonho, intuição, ou, como diz Santos com mais veemência, a utopia. Ela é a “mola” da transformação!

Assim, ao investirmos num projeto coletivo, nos riscos e incertezas, regamos nossas utopias... (CHAIGAR e MARTINS, 2000, p. 09)

Foi por conta de um projeto coletivo, pensado através de um diálogo interinstitucional que redes foram sendo confeccionadas por muitas e diferentes mãos. A reflexão sobre essa reflexão, tecida inicialmente em 2000, constitui-se neste trabalho ora tomando forma e corpo, tendo por referenciais as vozes, mentes e corações dos sujeitos-atores que dele participaram, e aqui se fazem representar, tão significativamente, como fatias de *gentes* ao mesmo tempo tão singulares e plurais, quanto o são as conexões estabelecidas entre eles, no fazer artesanal da produção desse processo ReDE.

Alice, Aline, Ana Cláudia, Andréa, Débora, Denise, Dílson, Lúcia, Margarete, Mariza, Suzele são como o ouro dos poetas: aquele que não pode desaparecer sob pena de empobrecer o mundo, porque *uma coisa infinita também morre*. A morte do amor de um poeta, diz a poetisa que inaugura este capítulo: *É difícil dizê-lo: É tão raro, que o mínimo pedaço, de tão vasto, não cabe no meu canto...*

Capítulo 2
Destrançando fios

Espiando por entre os dedos
 Entre fechar os olhos e ver
 Em espaço que ainda é sonho.
 Nos dedos, os olhos, toque.
 É compasso de espera.
 Tirar as mãos das janelas, luz completa,
 sem véus. Não mais a cortina.
 Sol. Só.
 E ainda assim, tudo.
 E eu, que não nasci pra poetisa
 apenas pra Artesã, e Amadora,
 por só saber amar,
 sigo construindo meu mosaico de entrelinhas.
 Teço e desteco minha renda.
 Nó a nó, o véu que se desfaz³⁰

Entre algumas de minhas lembranças da infância, na casa de meus avós, encontra-se uma espécie de emaranhado onde várias memórias se misturam, como se fossem muitos fios de colorações diferentes, porém enredados, difíceis de serem separados. Às vezes, com alguma dose de paciência até se consegue, no entanto noutras ficam assim mesmo, meio misturados uns nos outros, embora distinguíveis em seus tons. É de certa forma assim que num desses emaranhados enxergo minha avó desmanchando blusas, para poder tirar molde e costurar outra semelhante, ou desfazendo guardanapos de crochê, para melhor entender o ponto. Não sei se é bem desse jeito que ocorria, mas é assim que relembro. Crianças costumam fazer isso com frequência, desmanchando brinquedos ou abrindo eletrodomésticos, por exemplo, na tentativa de ver como é constituído, ou o que tem do lado de dentro.

Pela memória não revivemos o que foi vivido, mas o reinterpretemos permanentemente sob o foco do que somos hoje. Daí Bosi (1994) alertar que memória não é sonho; memória é trabalho. Por ela, reinventamos viagens já feitas pelos caminhos de nós mesmos. As redes produzidas pelo entrelaçamento dos fios contextos, escolas e gentes estão sob minhas vistas, como dizem os lá de minha terra, sob o desejo de destranchá-los, para tentar melhor visualizar a tonalidade de suas cores e apalpar a textura de suas fibras. Entretanto, cabe o aviso de que se trata mais de um exercício didático, posto que tramas fazem sentido porque entremeadas, do contrário seriam outra coisa.

Sendo esta narrativa fortemente ancorada em metáforas, desejo observar que as compreendo como parte de uma maneira de perceber e de se relacionar com o mundo da vida, no qual a docência é vivida intensamente. Neste sentido, reflito que as metáforas são parte de

³⁰ Disponível: <<http://versar.blogst.com>> Acesso: set. 2007

fazer docentes, sobretudo os que se processam no ensino básico em que abstrações são, muitas vezes, inadequadas ou impalpáveis a jovens estudantes. As salas de aulas são povoadas por metáforas, em todas as áreas de saber. Alguém não escutou falar, na escola, em uma “bacia” hidrográfica? E para que servem os “vasos” sanguíneos? O que é mesmo uma “cadeia” alimentar? E uma “corrente” elétrica? Além dos conceitos provenientes das ciências, propriamente, as metáforas são presenças comunicacionais importantes nas relações sociais cotidianas da escola, nos vocabulários dos professores e nas suas representações sociais.

Daí, talvez um pouco a origem das minhas predileções por metáforas que vão se instalando sem, quase, eu as perceba: os treze anos de trabalho no ensino básico, por onde circulei na docência da quinta série do fundamental ao terceiro ano do ensino médio, passando por EJA – Educação de Jovens e Adultos e curso Magistério (na época), atual Normal, além das experiências com formação de professores na própria escola e na Secretaria Municipal de Educação de Pelotas.

Outra relação com a metáfora, ou simpatia de alguns por ela, foi apresentada pelo artista plástico Vik Muniz. Em entrevista³¹, divagou que sua afinidade vinha da época da ditadura, quando pessoas não podiam publicizar seus pensamentos de forma aberta; então, faziam uso de metáforas. E os que viviam isso, tinham que fazer exercícios para decodificar esses pensamentos, levando a uma maior aproximação e gosto pela metáfora. Representante dessa geração Gil³² cantou: *Deixe a meta do poeta, não discuta. Deixe a sua meta fora da disputa. Meta dentro e fora, lata absoluta. Deixe-a simplesmente metáfora.*

Streck (2001), em sensível ensaio sobre a *trama* como metáfora para a educação, inspirado na obra de Paulo Freire, primeiramente ensina que o vocábulo metáfora expressa o que palavras comuns não conseguem exprimir sobre sentimentos e reflexões, vivências e opiniões; retrata a busca da tradução de um tempo que tenta traduzir-se, recuperar-se de vazios e da sensação sobre a inutilidade das palavras em alguns momentos.

A perplexidade, esta quase presença permanente entre nós, está a necessitar de outros parâmetros expressivos. Paradoxos por demais complexos, para caberem na simplicidade das palavras comuns, são explicitados e vividos cotidianamente.

No diário constituído para ser lado B ou o outro lado da escrita desta tese, num desses dias que nenhuma palavra é capaz de expressar e, minimamente, dar conta de sentimentos em profusão, escrevi:

³¹ Entrevista concedida ao Programa *100% Brasil*. TV Cultura, Rio, 19/9/2007.

³² GIL, Gilberto. *Metáfora*. In: *A Po. Ética do Ser*, 1982.

Ultimamente as palavras têm sido mais rápidas do que eu. Persigo-as, lançando-me, feito louca, à cata, mas raramente consigo capturá-las e então, elas seguem à frente, meio donas de si mesmas, brincando e rindo-se muito com a confusão que sua falta provoca em alguns seres incautos.

Aliás, depois desses escritos, assisti à parte de uma entrevista com Rita Lee (Multishow, 26/7/2007), onde ela se dizia um pouco cansada da palavra atualmente, o que a levava a preferir música eletrônica (Lado B, 23/7/2007).

Num outro momento, que acabou encontrando-se com este, li Baudrillard dizer que a imagem tudo soterrou, da imaginação à palavra. Essa coitada...

Estamos de fato no domínio do visual, sendo que não há mais qualquer possibilidade de autonomia para a imaginação e a imagem. Nem vale a pena qualquer referência à palavra. Atingimos o grau zero da palavra. É um pesadelo. Voltamos à questão inicial: vivemos a realização de todos os fantasmas. O problema é que não podemos mais desenvolver anticorpos contra isso (1999, p. 26).

Bem, Baudrillard faz uma provocação deveras forte, afinal atingir o grau zero da palavra parece com um abandono a qualquer possibilidade comunicativa, coisa que eu não estou a acreditar, muito menos a desejar. Pensada de um outro jeito, “*a palavra foi, e é e será, essa matéria bruta que o pensamento ao mesmo tempo cria e recria para continuar dando-lhes as formas a partir das quais nomeia e pensa o mundo*” (SOUSA NETO, 2005, p. 52).

Numa perspectiva mais esperançosa – essa palavra mágica - Streck (2001, p. 14) também avalia que dificilmente a ciência avançaria sem a metáfora, para realizar analogias entre “*aquilo que desejam explorar e áreas ou objetos já conhecidos e que fornecem elementos para exprimir o ainda inominado*”. Mas, para além de nomear o inominável, “*as imagens – entre elas as metáforas – podem ter sobre nós uma influência muito mais profunda do que conceitos definidos com sofisticados critérios de racionalidade. Elas têm o poder de despertar idéias adormecidas, de provocar relações novas e, não por último, de mobilizar para a ação*” (id., ibid.).

O autor alerta, entretanto, que a metáfora tem suas limitações, sobretudo quando se trata da educação, uma área interdisciplinar. O problema, segundo ele, não está no uso das metáforas, mas quando essas são usadas de maneira imprópria, “*geralmente procurando fixar como dogma algo que é, por sua natureza, dinâmico e que, fora do seu contexto original, perde sua força inspiradora e criadora*” (STRECK, 2001, p. 15).

Compreendo que a metáfora tem o papel de ajudar a aproximar, a traduzir, assim como encantar, levando-nos por lugares onde a razão cartesiana e seus vocabulários *precisos* não conseguem andar. As palavras comuns andam em linha reta; as metáforas circulam, espiralam, dão cambalhotas, feito malabaristas no picadeiro do circo.

Sousa Santos é outro autor que tem buscado dar destaque às metáforas, como uma das formas de chegarmos a outras racionalidades e criações. Diz ele: “*não se produz ciência sem metáforas; meu debate com os positivistas, muito duro, é precisamente porque penso que a própria ciência da vida – a biologia, por exemplo, não funciona sem metáforas*” (2007a, p. 42).

Freire, cuja obra confunde-se com sua vida e, reiteradas vezes, enfatizou que suas teorizações provinham das suas vivências, também encontrava na metáfora pontos de apoio para suas reflexões. Streck, analisando a metáfora *trama* na obra do educador, percebe-a sob três dimensões principais: da vida, do contexto e dos saberes.

Atento aos movimentos da vida e da coletividade, segundo Streck, o autor soube trabalhar com suas possibilidades sem se esquecer dos limites, encerrados em seu vocábulo. “*Na realidade não podemos fugir das tramas que, ao dar sentido à nossa existência, também lhes impõem limites*” (STRECK, 2001, p. 30).

Freire foi influenciado pelos saberes populares, como dizia, e se declarava um admirador da riqueza simbólica contida nas falas cheias de metáforas do povo e contou muitos “causos”, nos quais fora surpreendido pela profundidade das revelações contidas nessas metáforas. Um educador contou-lhe, por exemplo, que num dia de estudos entre educadores e camponeses, lá pelas tantas, um disse “*vocês aí*”, apontando o dedo para os “ilustrados”, “*fala só do sal, a gente aqui... se interessa pelo tempero, e o sal é só parte do tempero*” (2003b, p. 72). Puxa, uma lição e tanto!

Em Pedagogia da Esperança, Freire faz uma espécie de reconstrução das suas trajetórias e dos processos de criação, no qual se encontra o clássico, Pedagogia do Oprimido. Nesse processo, como se “*estivesse escavando o tempo*” não deixa de contar pedaços, mesmo os de dores, equívocos, desencontros e tensionamentos presentes em sua vida e que influenciaram nesses escritos e teorizações. Escreveu Freire:

Daí tentar encontrar em velhas tramas, fatos, feitos da infância, da mocidade, da maturidade, na minha experiência com outros, dentro dos acontecimentos, instantes do processo geral, dinâmico, não apenas a *Pedagogia do oprimido* gestando-se, mas minha vida mesma. Na verdade, é no jogo das tramas de que a vida faz parte que ela – a vida – ganha sentido. E a

Pedagogia do oprimido é um momento importante de minha vida de que ela, *Pedagogia*, expressa um certo instante, exigindo, ao mesmo tempo, de mim, a coerência necessária com o nela dito (2003b, p. 65).

Sendo no jogo das tramas, da qual a vida faz parte, que esta ganha sentido, posso entender que o ReDE, que também é parte desse jogo, possui em suas malhas aprisionamentos que lhe dão sentidos e limites, assim como àqueles que o produziram e se fizeram produzir no artesanal ato de manusear fios e agulhas.

Foi uma dessas gestações, não apenas do processo ReDe, mas das nossas vidas mesmo, que acontecimentos foram ocorrendo, transformando-nos e deixando transbordar porções generosas de outros e desconhecidos lados, como o excerto abaixo pode deixar transparecer:

A corporeidade ReDE, feita nas redes tecidas em sucessivos invernos sulistas, teve cor, sons, cheiros, poesia. Não consigo não me orgulhar desse movimento. Intenso, profundo, denso, no qual eu e tantos colegas nos lançamos. Puro desejo de respirar ar puro, deixá-lo, mesmo frio, entrar em nossos pulmões, estimular à adrenalina circular livremente e impulsivamente lançar-nos à vida na escola. Dentro dela. Querendo fazer de suas paredes malhas, para colher e abrigar, mas também alargar espaços, dar outros nós, fazer buracos, espernear...

Da parede à pele foi pulo rápido. Espaço, tudo é espaço... No espaço guardador de matérias e químicas, cujo nome dado é corpo, persiste um ReDE; insiste uma rede cândida e recatada... à espera... (Lado B, 10/7/2007)

Dessas malhas para colher e abrigar, mas também fazer buracos e espernear, desejo puxar alguns fios, na tentativa de desenredar alguns sentidos emaranhados ou, ao menos, distinguir suas colorações e texturas.

2.1 fio contexto

Se a década de 90, em parte, foi de restrições e cerceamento às autonomias (ou o que compreendíamos por autonomia), produzindo uma espécie de ressaca cujos sintomas são visíveis e sentidos na contemporaneidade, a década que a antecedeu foi de pura “adrenalina”. Penso ser difícil aos jovens de agora compreenderem essas euforias, fora dos contextos em que se produziram. Os dias meio melancólicos de hoje, o niilismo, a violência, a competição, a solidão, o pragmatismo, entre outras tantas questões, imagino que torne muito difícil à juventude pensar nos dias em que seus pais, ou alguns deles, iam às ruas somar-se, alegremente, a outros tantos em lutas por dias melhores.

Sobre isso, no corredor do Colégio Municipal Pelotense, enquanto esperava um dos entrevistados, conversei com a prof.^a Noris Kirst³³, querida colega da escola (ex-diretora do Brum, citada nas narrativas), sobre o ReDE e projetos coletivos. Disse-me ela: *O coletivo era parte da história e do desejo da nossa geração; hoje os projetos são individuais, esses jovens não tiveram nenhuma experiência na direção das nossas utopias e sonhos* (Memórias, 19/6/2007, p. 06). Sim, os jovens não têm compromissos com sonhos e projetos que não sonharam.

Que sonhos e projetos foram esses, afinal?

Chico Buarque, um dos poetas populares na resistência à ditadura militar, no início dos anos 80, cantou “Vai passar!”. Dizia um trecho da canção:

“Palmas pra ala dos barões famintos/ o bloco dos napoleões retintos/ e os pigmeus do bulevar. Meu Deus, vem olhar./ Vem ver de perto uma cidade a cantar a evolução da liberdade/ até o dia clarear./ Ai, que vida boa, olerê./ Ai, que vida boa, olará./ O estandarte do sanatório geral vai passar./ Ai, que vida boa, olerê./ Ai, que vida boa, olará./ O estandarte do sanatório geral vai passar”³⁴

Esse contexto do início da década, no qual se intensificavam as lutas pela redemocratização do país, era de expectativas e de uma genuína alegria. Os exilados já haviam regressado ao Brasil e, junto com os movimentos sociais, partidos de esquerda e demais setores progressistas do país, mobilizaram grande parte da sociedade em torno de um projeto comum: restabelecer as liberdades democráticas (as confiscadas) e eleger o presidente do país. *Vem ver de perto uma cidade a cantar a evolução da liberdade* era uma espécie de chamado, convite a não deixar passar em branco esse momento especial da história.

Não deixamos!

Nesse período, as mídias, especialmente a TV, começaram a dar cobertura a esses grandes movimentos. Em São Paulo, por exemplo, em 16 de abril de 1984 o comício pelas diretas reuniu 1,3 milhões de pessoas. Pela primeira vez, os canais de televisão do Brasil transmitiam esses comícios ao vivo e, logo, a emoção e a mística que os mesmos evocavam tomou conta de toda uma geração contida ao longo de tantos anos – aquela que a mídia *glamourizou* sob o nome de geração amordaçada. Muitas expectativas e a lição de Freire, de conjugar o verbo esperar, ocorrendo ao vivo e em cores...

³³ A professora, juntamente com mais seis (06) colegas em nove (09) turmas, de sétima série, realizaram um trabalho coletivo, no ano de 2002, intitulado Projeto Revista 100 anos do CMP em homenagem ao centenário do Colégio.

KIRST, Noris et al. Projeto Revista 100 anos do CMP. Anais III ReDE – Afeto, emoção e imaginação na educação. Pelotas, p. 42-43, set. 2002.

³⁴ Composição de Francis Hime e Chico Buarque. LP *Chico Buarque*, 1984.

DIRETAS JÁ, DIRETAS JÁ, DIRETAS JÁ, DIRETAS JÁ... Era o slogan ouvido de norte a sul do país.

Como não ser envolvido por esse *mantra* entoado por milhões? Como ficar indiferente a esse desejo coletivo?

Mesmo com toda a mobilização e o envolvimento de parte significativa da sociedade civil, a emenda Dante de Oliveira, restauradora do processo das eleições diretas, para presidente, foi derrotada em 26 de abril. Outras costuras ainda precisariam ser feitas, e novas etapas vencidas, até chegarmos às eleições de 1989.

Só de lembrar esses acontecimentos, meu coração fica inquieto e não tenho como evitar a emoção diante de um projeto tão belo, do qual participei com a intensidade possível a uma jovem daquela geração e de suas circunstâncias. “*Tenho que falar de mim, felizmente, porque de outrem – cabe perfeitamente aqui esta palavra – não conheço nada, o que me livra de julgar e pecar diuturnamente*”, diz Prado (1999, p. 08). Não há como pensar fora da própria experiência; de outra não conheço nada.

Como em toda história, enquanto está acontecendo, como se estivéssemos bem no “olho do furacão”, mal conseguíamos respirar: sorvíamos tudo com sofreguidão. Eu, que passei parte do período desempregada tinha, entretanto, como desejo maior votar, eleger um presidente, ver as instituições funcionando democraticamente. Toda a minha atenção e a energia, assim como a de milhões de outras pessoas, estavam voltadas para esse objetivo. Esse era o nosso projeto! Aliás, para que sonhar pequeno se é possível sonhar bem grande? Esses sonhos impulsionaram modos de vida e foram embalados por muitas e muitas canções como as cantadas por Chico.

De qualquer forma, essa retomada aos anos 80 tem o sentido de aproximar-se da dimensão do *coletivo*, tão presente nas falas dos sujeitos-atores do ReDE.

A saudade do coletivo, o pegar junto, as discussões em grupos, os trabalhos coletivos, as parcerias, enfim, fizeram parte de praticamente todos os depoimentos que, de uma forma ou de outra, enfatizaram a presença dessa dimensão na escola, naquele contexto em que o processo ReDE se constituiu.

Penso que alguns fatores podem ser acenados, além dos processos democratizantes vividos pelas escolas durante os anos 90, citados nas narrativas.

O primeiro deles diz respeito ao período de formação inicial das professoras³⁵: Oito de um total de onze, tiveram sua formação inicial nos anos 80, duas, no início dos anos 90 e apenas uma, ao seu final. Para além das estatísticas frias, que não desejo consubstanciar neste trabalho, considero que tanto na condição de ator quanto testemunha desses anos intensos, esse grupo foi impactado pelas idéias de emancipação e de transformação presentes no cerne das discussões, inclusive das formativas.

No período, as influências das teorias de resistência produzidas, no qual a teoria crítica teve um grande destaque, parece ter afetado parcela significativa do grupo em seus trabalhos e envolvimento docentes. Os processos eletivos nas escolas, por exemplo, fizeram parte da maioria das narrativas que, com maior ou menor ênfase, estiveram presentes entre recortes de memórias. Isto estaria a evidenciar o valor das escolhas diretas, recentemente inauguradas na escala nacional?

Juntamente com essa suposta valorização, também é válido assinalar a participação desses sujeitos-atores em movimentos sociais e seus engajamentos em lutas sindicais, conforme depoimento de Margarete. Segundo a professora, a Escola Brum Azeredo e o Colégio Municipal Pelotense estiveram à frente de mobilizações pró-demandas da rede municipal de ensino de Pelotas.

A intensidade de movimentos políticos como diretas já, pró-constituente, primeira eleição presidencial, impedimento de Collor e outros culturais e sociais, como a grande campanha contra a fome, liderada por Herbert de Souza, que aglutinou dezenas de intelectuais, artistas, ONGs, mídias, podem ter contribuído para gerar *comunidades de sentido*, denominação de Nóvoa (2001) a um tipo de partilha construída num mesmo espaço lingüístico, no qual eu e o outro - *eu-e-nós* - é uma unidade referencial.

A alteridade como referência na construção de identidades sociais e dos sonhos, nos quais as marcas do coletivo eram as principais impressões digitais percebidas, foi expressa pela arte como na canção citada, no filme “Eles não usam black-tie”³⁶ ou, ainda, na poesia, entre outras manifestações da cultura. Em “Para repartir com todos”, Thiago de Mello escreveu:

Com este canto te chamo,
porque dependo de ti.

³⁵ Por uma questão de coerência comigo mesma, como diria Freire, mas também por uma razão matemática, utilizarei a expressão no feminino no restante desta escrita, quando me referir aos sujeitos desta pesquisa. É simplesmente inaceitável, sob meu ponto de vista, desprezar o gênero de dez, entre as onze pessoas, no qual se baseiam estas reflexões.

³⁶ *Eles não usam black-tie*. Direção de Leon Hirszman. Brasil, 1981.

Quero encontrar um diamante,
 sei que ele existe e onde está.
 Não me acanho de pedir
 ajuda: sei que sozinho
 Nunca vou poder achar.
 Mas desde logo advirto:
 para repartir com todos (1984, p. 67)

Desejos de partilhar, de se encontrar no outro e reconhecer-se a dois eram fortes condimentos que, numa reflexão à distância, podem ter auxiliado a reduzir os espaços para a indiferença. Num contexto, ainda fortemente influenciado por dicotomias, onde se amava ou odiava, era-se de direita ou de esquerda, a favor ou contra, em boa parte de nós, a indiferença não conseguiu lograr moradia.

Uma das coisas que mais me impressionou, nos encontros dessa outra rede, *remasterizada*, foram os olhares fortes e diretos das professoras. Olhares intensos que fitavam cheios de brilhos e significações. Olhares que guardavam e sabiam experiências de participação. Olhares que ainda espelhavam esperanças construídas no caminhar de uma década dos sonhos possíveis?

Ao rememorar neste instante, essa indagação, remeto-me a Herbert de Souza, o Betinho, que ao final dos anos 80, erguia sua voz e seu frágil corpo numa jornada a favor da solidariedade, cujo cerne propunha ser buscado na força da cultura. Em um de seus belos textos, escreveu:

A cultura está entre nós, sempre. É no campo da consciência que o mundo se faz ou desfaz, é nesse universo da imagem, do som, da ação, da idéia. Tudo se resolve na criação. É na invenção que o tempo volta atrás e o atrás vai para frente. É onde o homem vira bicho, bicho conversa com gente. É onde eu sou Guimarães, você é Rosa. É onde fica como dantes ou tudo muda num átimo. É onde você se entrega de mãos amarradas ou se rebela de faca no dente. É onde o silêncio vira pedra ou o grito rompe tudo e esparrama vida por todos os poros. E onde o riso chora e o choro é o começo da cura (1994, p. 17).

A possibilidade da invenção de um jeito de viver mais fraterno - tudo se resolve na criação - onde eu sou Guimarães, você é Rosa, permeou formações, fez-se presente nos projetos pessoais e em identificações coletivas, cujas reminiscências compreendo ainda estiveram presentes na feitura do ReDE, pela maneira como se processou.

Não desejo produzir generalizações, pois percebo que a complexidade produtora da realidade é bem maior do que talvez eu, e muitos outros, tivéssemos suposto anteriormente. Também percebo outros significados atribuídos ao eu-e-nós outrora constituído. Numa

reflexão de Nóvoa para este outro tempo, o globalizado ou mundializado como prefere o autor, há o perigo do pensamento único transformar o *eu e o outro* em um - ou será nenhum? - mas sem reconhecer a singularidade de cada parte.

O debate não pode esquecer as tendências de mundialização que representam, muitas vezes, a redução a uma matriz única. No passado, a presença do *outro* justificou-se pela sua singularidade. Agora – como se prova pelos sofisticados aparatos internacionais de recolha e tratamento da informação – há a tendência para integrar numa mesma “fotografia-do-mundo”, o *eu* e o *outro*. A panóplia de rankings e hierarquias que separam os diversos mundos que existem no mundo transformam o processo de inclusão num dispositivo de exclusão e discriminação (2001, p. 141).

Há, parece-me, uma busca pela homogeneidade do eu. Algo meio esquizofrênico, porque exclui, e até mesmo elimina, todo outro que não se parece com a aparência do que o espelho me diz ser eu. Sob luzes de falsos discursos pró-diferença escondem-se, muitas vezes, como diz Nóvoa, dispositivos de exclusão e discriminação. Nessa fotografia-do-mundo haverá maior padronização do que a estética corporal? A inconformidade com os corpos, sobretudo os femininos, negam toda e qualquer diferença a julgar pela publicidade e pelas mídias.

São dispositivos semelhantes que têm levado parcela da sociedade brasileira, por exemplo, a aprovar a redução da maioridade penal. Neste caso, o outro é o jovem pobre em quem não reconheço meu filho... Contrariando estudos que apontam a maioria dos crimes ser cometido por adultos, além do flagrante desrespeito aos mais jovens, algumas camadas sociais insistem nessa discussão porque, claro, vêem o outro como sinal de perigo numa desconexão do eu-e-nós.

“*Quero a verdade, mas não muito, não toda, por partes, se puder, em pequenos torrões*” (PRADO, 1999, p. 09). Um torrãozinho pode ser provado pelo aumento da indiferença e da banalização de formas violentas nas condutas sociais, resultando em solidões e sentimentos de isolamento como as verificadas, atualmente, inclusive nas escolas e entre as professoras escutadas. É a dificuldade de ser, pois “*não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser*” (FREIRE, 2003b, p. 100).

Na contramão disso, vejo reminiscências das utopias, como salientou a professora Nóris, no início deste texto. Utopia que, para Redin (2001, p. 07) “*não são predeterminações que uma sociedade se impõe e sim horizontes coletivos que vão se redesenhando*

constantemente, inéditos, mas viáveis. Mas, então, para que servem as utopias? Elas servem para caminhar, para nos manter a caminho; o que não é pouco”.

A leitura sobre utopia, acima registrada, tenta tirá-la um pouco da vala em que foi colocada sob pás e pás de cal nos últimos anos, por muitos, especialmente os que defendem uma única forma de pensar. Diria até que a ela tem sido atribuída parte das nossas desesperanças e, para além disso como coisa de ingênuos, incautos ou ultrapassados em suas reflexões. O conceito utopia sob a perspectiva de Morus³⁷, perpassando o senso comum, não tem contribuído muito para trazer ao debate a perspectiva freireana, por exemplo, que a relaciona ao sonho possível ou aos inéditos viáveis³⁸, como bem recordou Redin.

Freitas (2007) alerta que o vocábulo utopia colocado como “projeto irrealizável”, segundo o dicionário, gera imobilidade, sendo que essa idéia (baseada no trabalho de Morus) prevaleceu até os séc. XVIII ou XIX, quando outros conceitos de utopia a sucederam inclusive os que inspiraram Freire. A autora cita a influência do filósofo alemão Ernst Bloch, cujo entendimento de utopia relacionado à esperança crítica, é a que se faz presente na obra freireana.

Para além dos imobilismos, a utopia é construção histórica e presente nos desejos de transformação nas pessoas. Segundo Freire (2001a), entre o projetar e o realizar existe algo chamado tempo histórico e também conhecimento, para que se possa denunciar, anunciar e, além disso, concretizar.

É nesta direção que se encontra o conceito utopia para o autor:

“Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (id., p. 27).

Segundo Freire, só pode anunciar quem tem esse compromisso histórico, daí a impossibilidade de os reacionários ou opressores serem utópicos, pois,

somente podem ser proféticos os que anunciam, comprometidos permanentemente num processo de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos e, portanto, não podem ter esperanças (2001a., p. 28).

³⁷ Thomas Morus, filósofo inglês. Publicou em 1516 a obra *Sobre a melhor constituição de uma república e a nova ilha de Utopia*, apud Freitas (2007).

³⁸ Sobre os inéditos viáveis ver *Pedagogia da esperança*, nota 1, p. 205-207.

A relação, portanto, utopia-esperança, na perspectiva freireana, é indissociável e é esta amarração que acredito tenha estado presente nos pressupostos de, pelo menos, algumas professoras produtoras do ReDE.

Alice, em sua narrativa, por exemplo, aponta o diálogo freireano como uma porta que a possibilitou entrar na escola Bibiano de Almeida. Foi identificando esse “diálogo freireano”, como disse, na praxe do então diretor que se mobilizou para o desafio de trabalhar numa escola desacreditada (na época). Uma busca do sonho possível na escola possível. E foi pelo diálogo aberto com a comunidade, num primeiro momento, que a escola emergiu, passando à respeitabilidade. Diálogo que é também recriação de si, segundo Freire (2003a, p. 35), um desejo de estar com o outro, de escutá-lo e com ele educar-se, para “*poder revelar a pessoa que você é*”.

Contrariando idealizações, cujo centramento em condições ideais e pessoas perfeitas têm gerado abstrações e imobilismos, além de postergações, foi num contexto histórico com condições específicas, limites e possibilidades que pessoas se encontraram e, como bem citou Alice, num gesto de “ousadia”, promoveram a concretude de uma formação de professores cuja corporeidade ganhou, na seqüência e parceria com outras escolas, o nome de ReDE.

A relação entre a escola e a ousadia vai longe, segundo pode ser observado no excerto abaixo:

Alice referindo-se a uma das ousadias do Bibiano, diz que no governo passado apresentou um projeto, na SME, e foi aprovado, de uma revista chamada Ousadia, que conteria trabalhos de professores das redes, tanto municipal quanto estadual. “Isto é ReDE”, resume: a ousadia, o autorizar-se a fazer essas proposições. Registrar a produção de conhecimento é uma forma de continuar os relatos orais do ReDE, diz.

O projeto foi engavetado, mas a escola não desistiu dele e a professora diz que : - “Ela vai sair!” (Memórias, 26/6/2007, p. 06)

Alguém duvida disso? Eu, ao menos, não!

Sem identificar, diretamente, como um dos conceitos freireanos, a professora Susele aponta o vocábulo “mudança” como síntese do processo ReDE. Para ela, ocorreu uma transição de paradigmas, porque *mostrou que é possível a mudança e que ocorre na escola pública. Houve a possibilidade do coletivo ser destaque e não apenas cada disciplina pensando em separado sua especificidade* (Memórias, 19/6/2006, p. 05). A mudança, segundo Freire (2003b), necessita de sonhos para regá-la, assim como o sonho precisa da esperança para ser sonhado. Situados no

plano das subjetividades foram considerados pelo autor como motores da história, assim como outras questões mais objetivas.

Os destaques roubados dessas narrativas põem-me, também, a considerar a influência de Paulo Freire na praxe pedagógica dessas professoras que ocupavam importantes papéis nas equipes diretivas. Não me refiro à teoria freireana, propriamente, mas à síntese de um pensamento dialético, reflexivo e amoroso simbolizado por Freire.

A “escola cidadã”, experienciada pela Rede Municipal de Porto Alegre nos anos 90, serviu de inspiração ao Pelotense, por exemplo. No primeiro ano da gestão “Por uma escola em movimento”, da qual fui coordenadora pedagógica, logo no começo do ano letivo, trouxemos a Pelotas representantes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura porto-alegrense para relatarem suas experiências educativas.

“A escola cidadã situa-se na contramão do projeto hegemônico representado pela mercoescola. Sua tarefa é tanto superar a escola tradicional como fazer contraponto à mercoescola” (AZEVEDO, 2007, p. 17).

Experiências, influências, vivências, testemunhos que somados, processados e intercambiados tanto no plano individual, quanto coletivo, podem ter sido geradores de movimentos formativos nas escolas, mesmo que o tempo de Chronós já estivesse a indicar outras problematizações não tão favoráveis assim a essas mobilizações.

Nóvoa analisa esse imbricamento entre os processos coletivos e a dimensão individual, na produção da profissionalidade docente:

Se é possível estabelecer continuidades na forma de os professores se “identificarem” com a profissão, seria inaceitável não assinalar as mudanças num processo que nunca está acabado. A fabricação identitária produz-se num jogo de poderes e de contra-poderes entre imagens que são portadoras de visões distintas da profissão; ela articula dimensões individuais, que pertencem à própria pessoa do professor, com dimensões colectivas, que estão inscritas na história e nos projectos do “corpo docente”. Os debates actuais sobre as cidadanias múltiplas, os “práticos reflexivos” ou a “nova” profissionalidade docente revelam bem o trabalho quotidiano de construção identitária a que os professores estão sujeitos (2001, p. 144).

Como processo que nunca está acabado, determinados contextos podem acelerar ou retardar movimentos, reconhecendo também que mudança não quer dizer necessariamente alterar para melhor. Sousa Santos (2007a), ao analisar a crise da emancipação social na sociedade contemporânea, compreende que um de seus elementos é a “discrepância entre

experiência e expectativas”, parte da “dupla crise”: crise de regulação e crise de emancipação (id., p. 18), gerando muitas frustrações nas sociedades. O autor dá o exemplo dos sistemas de saúde. Quando são anunciadas mudanças, diz ele, geralmente é para pior, criando restrições ao invés de ampliar acessos.

O anúncio desta mudança tem um outro sentido, portanto, daquele feito pelas interlocutoras do ReDE. Para essas professoras, a mudança está bem mais próxima da interpretada por Gil porque:

Sente-se a moçada descontente
 onde quer que se vá Sente-se
 que a coisa já não pode ficar
 como está Sente-se a decisão
 dessa gente em se manifestar
 Sente-se o que a massa sente,
 a massa quer gritar: "A gente
 quer mu-dança O dia da mu-
 dança A hora da mu-dança O
 gesto da mu-dança" (...)
 Sente-se, o que
 chamou-se Ocidente tende a
 arrebentar todas as correntes
 do presente para enveredar Já
 pelas veredas do futuro ciclo
 do ar Sente-se! Levante-se!
 Prepare-se para celebrar O
 deus Mu dança! O eterno deus
 Mu dança! Talvez em paz Mu
 dança! Talvez com sua lança³⁹.

Compreendo nesse emaranhado de fios políticos, sociais, econômicos, culturais, epistemológicos, matizando os contextos dessas professoras, que perspectivas de transformação coletiva se fizeram presentes e foram uma das marcas de seus envolvimento no/com o ReDE: O eterno Deus Mu Dança talvez em paz, talvez com lança...

2.2 fio escola

Falar ou escrever sobre a instituição escola parece-me com esfolar ou tirar pedaços da própria pele. Assim como a instituição família, cujas marcas ficam impregnadas para o bem ou para o mal, também a escola produz tatuagens, mesmo em quem por ela não passou. Não é fácil ser um não-escolarizado. Parece um pouco com ser um “adoentado”, tamanha a carga de estigma imposta a esse ser.

³⁹ GIL, Gilberto. CD *O eterno Deus Mu Dança*. Warner, 2003.

Não há dia em que não leia nos jornais análises, opiniões, sugestões, críticas à escola feitas por pessoas das mais diversas formações (a bem da verdade boa parte, atualmente, são ligados às Ciências Econômicas). Todos têm uma representação, não raro sentimentos de amor e/ou ódio e, claro, muitas e muitas demandas para que ela - a escola - dê conta.

Sob fortes pressões internacionais, sobretudo da Organização Mundial do Comércio - a OMC, que tencionam retirar o preceito do direito à educação, transformando-o num serviço, a escola tem se mercantilizado, tornado-se também um artigo desejado por muitos, um objeto de consumo a quem camadas mais bem postadas na pirâmide econômica dirigem parte de suas receitas e investimentos. Neste sentido, a escola pública tem estado em suspeição. Olhares de desprezo, não raro, lhes são dirigidos. Ainda há pouco tempo, li um artigo de um renomado educador, que dizia que um pai colocar um filho numa escola pública hoje era uma espécie (a expressão é minha) de irresponsabilidade. Falar mal da escola pública virou senso comum.

Sob o amparo da lógica mercadológica, com ênfase na competição e voltada à formação de consumidores, não de pessoas, de *gentes*, anúncios publicitários diários procuram mostrar que estudar em tal escola é

sinônimo de “bem viver”, de se “dar bem” ou, ainda, de “garantia de futuro”. Páginas inteiras ocupam o lugar de notícias, na disputa pelo mercado e o cliente.

CENAS DA ESCOLA: Os jovens estão saindo da escola. Em grupos, alguns pelo meio da rua. Um casal de namorados tenta “empurrar” um jovem, de boné azul e branco, para uma menina que caminha na calçada. – “Esse aqui de boné branco”. Dizem, entre risos, para a jovem. No carro esperando que eles passem, rimos desses momentos que só os testemunham quem vive o cotidiano escolar e sua juventude. Faz frio e tem uma nevoazinha enfiando-se por dentro da nossa roupa, mas isto só é problema para nós, não para jovens namorados... (Memórias, 09/7/2007)

Sousa Santos suspeita que contrair o presente e prolongar o futuro tem sido uma das faces da razão indolente. Nada é para o agora, para a vida presente, que na realidade é tudo o que temos; tudo é para depois, para um futuro sem fim, linear, como se nossa existência não fosse limitada no tempo. Como se possível fosse “*conhecer no presente a história futura*” (2007, p. 26). Boaventura propõe um exercício às avessas: expandir o presente (para que nele caibam mais experiências) e contrair o futuro (“para prepará-lo”). É um procedimento epistemológico, este exercício, diz o sociólogo.

A escola, em meio a disputas ideológicas, vê-se ameaçada como idéia de espaço público produtor e distribuidor de conhecimentos socialmente relevantes e mais solidários, capaz de ajudar na construção de atores sociais. Ao invés disso, muitos casos acentuam a competição e a seletividade, transfigurando-se num tipo de *mercoescola*, isto é, uma

instituição educadora da cultura do mercado, formadora de “*cidadãos clientes, produtores e consumidores identificados com a ideologia de mercado*” segundo Azevedo (2007, p. 11).

Foram nos anos 90, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que a escola passou a ser objeto de maior controle externo, ao mesmo tempo em que as decisões sobre ela centralizaram-se. Como ponto de apoio a essas decisões, modelos avaliativos sobre o desempenho escolar difundiram-se em escala nacional, embora os sujeitos avaliados não tomem parte ativa na definição de critérios ou não sejam considerados os processos dos quais fazem parte. Conforme sinaliza Azevedo (2007, p. 08) “*os sujeitos que atuam no cotidiano das instituições transformam-se em objetos passivos, sendo os processos de trabalhos ignorados, as especificidades dos contextos desconhecidas*” .

Algumas das competências da escola são avaliadas mediante o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, que submete anualmente estudantes de ensino médio a provas nacionais. Este ano, por exemplo, o Instituto de Educação Assis Brasil, a maior escola estadual de Pelotas “*ficou entre as dez melhores da rede pública do Estado na classificação geral e em primeiro lugar nas notas de redação*”⁴⁰. O ranking no Enem que, por escolas particulares, tem sido utilizado como parâmetro de qualidade, em suas publicidades, no caso do Assis Brasil, a julgar por esta reportagem, é visto como uma das formas de possibilitar a seus alunos ingresso garantido na Universidade, incluindo o Programa Universidade para todos - ProUni.

Isto é especialmente interessante a mim que estava na escola, no início dos anos 2000 e via com restrições o Enem. Em parte por seu caráter impositivo, quantitativo e padronizador, coisa que ainda muito me incomoda. Nesse período, ainda não havia as políticas públicas discriminatórias que o colocariam como condição de acesso ao ProUni. Ainda assim não deixo de ver, com surpresa, que a classificação dos estudantes no exame é “*estímulo e incentivo para prosseguir na carreira e melhorar cada vez mais a qualidade do produto repassado aos alunos*”, na opinião da diretora do educandário (id., *ibid.*). Interpreto-a como um sinal da adaptação à avaliação externa, embora essa lógica permita e justifique a “*prática de uma concepção de avaliação absolutamente redutora da complexidade e da diversidade do ato educativo entendido como processo*” (AZEVEDO, 2007, p. 09).

Entretanto, as raízes republicanas na escola brasileira ainda produzem espaços para enfrentamentos. Segundo Azevedo, existem hoje dois pólos oponentes: o da mercoescola, voltada a ensinar a cultura do mercado, em um, e noutro, a escola cidadã, desejosa em

⁴⁰ LAUTENSCHLÄGER, Jussara. Assis Brasil fica em primeiro lugar no Estado nas redações do Enem. *Diário Popular*, Pelotas, 04/8/2007. Educação, p. 07.

destacar princípios humanistas “*ante o fenômeno da globalização sem abrir mão dos ideais emancipatórios*” (id., p. 11).

Tudo isso e muito mais pode ser atribuído e pensado sobre a escola contemporânea. Contudo, gosto de pensá-la e refleti-la como um espaço de acontecimentos: espaço esse compreendido como “*lugar praticado*” na perspectiva de Certeau (1998), ou seja, permeado e construído por relações sociais concretas que estão sempre em movimento e cujos “praticantes” agem, elaboram estratégias próprias de ação. Daí, talvez tão freqüente a expressão “é possível” ou outras semelhantes nas narrativas das professoras entrevistadas.

O ReDE, diz Alice, “foi fundamental nisso”. Se hoje a escola participa e é reconhecida e apresenta sua produção foi porque expôs no ReDE antes. Ali se viu que era possível... (Memórias, 26/6/2007, p. 05)

Andréa esclarece que, como os professores do turno da manhã já estavam envolvidos com projetos pedagógicos, antes do ReDE, ela não pôde observar grandes mudanças entre esse grupo. Entretanto, o mesmo não ocorria no turno da tarde, com os professores dos Anos Iniciais. É entre esse grupo que ela realmente constatou mudanças. “Pequenas coisas”, como diz, mas que indicam uma apropriação, um aprendizado. *Houve mudança de comportamento dentro da escola* (Memórias, 25/6/2007, p. 03).

Lugar do possível, esta talvez seja uma denominação boa para desmentir um certo “discurso oficial” sobre a escola, que a apresenta como espaço de práticas conservadoras, ultrapassadas e incapazes de dar conta das necessidades das crianças e jovens que a freqüentam. Em primeiríssimo lugar, essas responsabilidades não podem ser atribuídas somente à escola; ela é parte de um grande e complexo sistema social cujas contradições e tensionamentos, alguns explicitados anteriormente, a colocam sob luzes de holofotes permanentemente.

Como a lógica do pensamento neoliberal é a desmoralização da coisa pública, somente suas mazelas ganham visibilidade, na maior parte do tempo. Reflito que no caso da instituição escola, fortemente enraizada no imaginário de gerações, como referente do público, constitua-se, de fato, num caso especial de defenestração.

Tal qual percebemos, em relação a muitas instituições contemporâneas, é difícil, no meu entender, pensar uma definição universalizante para a escola. Uma definição que dê conta da complexidade das relações que circulam em seu interior e adjacências - suas redes cotidianas - superando uma compreensão epistemológica decorrente da ciência moderna, “*onde a possibilidade de fazer generalizações e a garantia da certeza se constitui no referente do conhecimento válido*” (CUNHA, 2006, p. 485).

Se na infância deixei em suas portas, como já me referi, porções de saberes que hoje busco com avidez, minha experiência adulta por treze anos no chão da escola pública, me ajuda a vê-la como lugar de reproduções, mas também de transgressões e produção de conhecimentos.

Numa outra perspectiva iluminar, as suas produções e relações de superação, mobilização e/ou resistência, sobretudo propostas contra-hegemônicas, é um modo de promover o pensar diferente, descortinar parte das suas possibilidades e valorizar as pessoas – *gentes* – que dela fazem parte. Sousa Santos (2007a, p. 20) compreende que a prática de uma sociologia das emergências pressupõe essas visibilizações, pois “*para uma teoria cega, a prática social é invisível*”, assim como “*para uma prática cega, a teoria social é irrelevante*”.

CENAS DA ESCOLA: Alice chega com sacolas de coisas. Descobriu CDs com músicas do mundo no “Big” e comprou vários para a escola, trouxe também um apoiador de *mouse* (que eu não conhecia e ajuda – diz - a não causar lesões no pulso). Vai colocando em cima da mesa e conversando sobre eles. Isto é para ti, isto é para nós... vai dizendo enquanto anda pela sala. Antes de sentar ainda dá uma conversada com os tais alunos; volta e diz brincando: Pronto já encaminhei para a cela os meliantes (algo assim). Rimos, vejo que ela tem jogo de cintura e conhece a escola e a comunidade (Memórias, 26/6/2007).

Os olhares de desprezo e preconceito lançados à escola, por tantos, não auxiliam a decodificá-la, deixando sobretudo as professoras e

os professores, que dela fazem parte, com a responsabilidade solitária de resolverem questões que se estendem para muito além do que seus braços podem alcançar.

Entretanto, essa mesma escola numa sociedade de extrema estratificação social é, muitas vezes, a única porta para a mobilidade de parcela significativa da população brasileira. Em muitos e muitos bairros periféricos pobres, é a única presença do Estado a acolher imensas demandas, às quais quase tudo é negado. Uma diretora contou-me que, na escola em que trabalha, pessoas ligam para fazer denúncias, como se fora uma delegacia, ou ainda se fazem presente para pedir ajuda em casos de doenças, como administração e dosagens de remédios e outras situações similares. A escola, nesses casos, ajuda a estabelecer pontes com outras instituições e, mesmo, traduzir linguagens pouco acessíveis a um grande número de pessoas.

Em investigação da primeira metade desta década, perguntados se “a escola tem futuro”, educadores brasileiros se manifestaram. Entre eles Nilda Alves, que afirma

acho que cada vez mais ela está se consolidando, seja pelas políticas oficiais que fazem dela esse espaço de possibilidades (embora não de concretização!), seja porque existe uma população a ela concernente que aumenta a cada dia em nosso país [...]

Penso que no Brasil a potencialidade da escola ainda é grande, porque ela é forte no imaginário popular. É entendida como um lugar de profundo respeito... aumentou até o número de pessoas que demandam a escola, que precisam dela (2003, p. 99-101)

É mesmo difícil imaginar que o país, no qual de cada quatro pessoas, uma possui algum tipo de subsídio, como Bolsa-Família, possa prescindir da escola e que esta possa abrir mão de ofertar a essas demandas o melhor e mais qualificado ensino de que possa dispor. Nesta troca consentida, docentes juntamente com equipes diretivas, são responsáveis pela renovação. Sobre isto diz Alves:

quando buscamos a memória das professoras, em circunstâncias variadas, percebemos que indicam experiências extremamente ricas, que são diferentes de geração a geração, mas que são sempre muito interessantes, permitindo a renovação da escola, o que não aparece nos relatos oficiais (id., p. 86).

Se essa renovação aparece nas memórias das professoras, quais seriam os aspectos ou condições capazes de operar esse acontecimento? Ou no processo ReDE, que fatores escolares contribuíram para sua ocorrência?

As narrativas das professoras, sujeitos-atores desta investigação, estiveram encharcadas pela referência da escola, como espaço de formação (continuada), no qual foi protagonista o lugar-ReDE. Embora hoje, já haja um razoável consenso sobre a formação de professoras na própria escola, à época isto não se dava da mesma forma e costumo sempre destacar o questionamento de uma diretora, presente a uma apresentação, durante o I Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre, no ano de 2001: - A mantenedora não oferece formação na rede? (como lembro)

A pergunta revelava um certo estranhamento ao fato de as nossas escolas estarem organizando seus próprios projetos formativos. Recentemente, entretanto, tenho ouvido e lido sobre experimentações, no chão da escola, revelando mudanças de posturas e concepções.

No texto “O narrador”, Benjamin (1993) destaca a “arte de narrar” como “*uma forma artesanal de comunicação*”. Por meio destas narrativas, algumas pistas foram sendo dadas, até porque segundo o autor, narradores sabem dar conselhos. Por meus olhos, portal dessas suspeitas, destacarei três (03) delas: as lideranças, o projeto político pedagógico e a formação (continuada) de professores.

“*Ao mesmo tempo que se descobre o outro, os fenômenos revelam-se em nós*”, escreveu Cunha (1997, p. 187), num oportuno trabalho, sobre a importância das narrativas, na década

de 90. Destas feitas agora, sob o contingenciamento do relógio, porém profundas e generosas, em seus desejos de serem repartidas, o que se revelará do eu-e-nós?

2.2.1 fio escola & lideranças

CENAS DA ESCOLA: Muitas pessoas esperam seus filhos na saída da escola e resolvo não fotografar sua fachada, observo mais uma vez as árvores das quais não tinha lembrança... Um menino pequeno anda de bicicleta na calçada e pára bem em frente a mim. Sorri, eu também sorrio, ele então dá meia volta (Memórias, 25/6/2007).

Por esta denominação, um tanto quanto fora de moda, desejo referir-me às equipes diretivas das escolas, formalizadas sob os papéis de

coordenadores pedagógicos⁴¹ e diretores. Nas escolas Bibiano de Almeida, Brum Azeredo e Colégio Pelotense estas figuras foram apontadas ocupando distintos papéis e lugares, no processo que articulou o ReDE, mas sempre com destaque. Em alguns casos, com muita semelhança no tipo de ação desencadeada, assim como na reação observada.

Todas conquistaram esses espaços, a partir de inserções escolares, tendo chegado ao cargo pelo voto de seus pares. Mesmo em situações em que sucederam companheiros em seus postos diretivos, logo no processo, foram legitimadas em eleições. Algumas, ao que parece, estiveram construindo essa legitimidade mediante experimentações nas quais foram, até mesmo, pegos de surpresa. Alice, na Escola Bibiano de Almeida, teve de tomar uma decisão rápida pois, ao chegar na escola, logo no início do ano letivo, defrontou-se com a exoneração do diretor:

No início do ano letivo de 1990, quando retornou à escola, fica sabendo que o diretor havia se exonerado. Após o choque inicial, já que havia esse trabalho que ela classificou de “colocar o trem nos trilhos”, como primeiro movimento de organização da escola, o grupo de professores solicita que ela assuma o papel. A própria Secretaria de Educação entendia que não seria bom colocar novamente alguém de fora, naquele momento, para não perder o trabalho já iniciado. Alice conta que aceitou primeiro porque tinha boas relações com a comunidade, havia montado um coral, sua turma vencera uma gincana escolar, por exemplo, e também porque gosta de desafios. No processo em meados de março, há nova eleição na escola ratificando-a no cargo (Memórias, 26/6/2007, p. 02-03).

Susele foi confrontada, na sua área, a assumir o lugar do colega que havia ido para a Secretaria Municipal de Educação - SME: *Em 1988, quando o prof. Bonini foi para a Secretaria*

⁴¹ A rede municipal de ensino de Pelotas utiliza esta denominação e as escolas os escolhem mediante eleições. A rede estadual de ensino possui a figura do supervisor pedagógico selecionado por concurso público específico.

Municipal de Educação, como Secretário, ela assume a coordenação da área na escola, na vaga deixada por colega que fora assessorar o professor. “Meio a contragosto”, explica (Memórias, 19/6/2007, p. 02).

Mariza, pouco depois de ter chegado ao Colégio, foi desafiada a coordenar a área de Geografia: *Entrou para trabalhar com Geografia (tem formação em Estudos Sociais – curta e História – plena) e logo passou a ocupar a função de coordenadora pedagógica da disciplina, substituindo o prof. Antônio, que saíra da rede (Memórias, 03/4/2007, p. 01).*

E Andréa passou a ocupar o papel de coordenadora do Brum, no ano letivo de 2001, logo após a partida de Denise para Tocantins, sendo eleita, pelo coletivo, nas eleições subsequentes. Esses deslocamentos sugerem construções, junto a si e aos colegas, movimentos próprios em suas “*gentetudes*” (FREIRE, 2003b) que as levaram a acatar e enfrentar alguns desafios.

Nesses desafios, compreendo que em duas escolas havia uma diferenciação ou especialização, mais acentuada, entre os papéis de coordenadores e diretores. Tanto no Brum quanto no Pelotense existia uma maior divisão no trabalho que tocava a cada um. O Projeto Político Pedagógico - PPP do CMP, do ano de 2001, traz a distinção entre eles:

DIREÇÃO: O grupo que compõe a direção... entende que seu papel é dar suporte ao desenvolvimento de políticas que garantam e/ou persigam concretizar a filosofia do Colégio. Para isto propõe-se a apoiar a qualificação para o trabalho com crianças e adolescentes, iniciativas que contribuam para dignificar o ensino noturno, promover a integração e estreitar as relações entre os setores, ampliar a participação de todos os segmentos na definição dos rumos da escola, dotar a escola de condições materiais e humanas e coordenar os trabalhos de organização do centenário do CMP (PPP - O papel dos setores e a integração do colégio, p. 21, 2001).

SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA (SOP): O setor... tem como papéis centrais promover a educação continuada dos/as profissionais professores/as que atuam no colégio e qualificar o ensino adequando-o à filosofia da instituição e à legislação vigente. Busca no estabelecimento de parcerias intra e interinstitucionais, ou seja, no trabalho coletivo a base para colocar em prática os projetos escolares. (PPP - O papel dos setores e a integração do colégio, p. 22, 2001)

Embora o “grupo” da direção também incluísse a coordenação geral da escola, distintos papéis exerciam, cabendo muito claramente ao SOP “promover a educação continuada”, no Colégio, enquanto à direção cabia “apoiar” a qualificação desse trabalho.

No Bibiano, essa distinção é menos percebida, havendo um tipo maior de integração e/ou menor compartimentalização de papéis. Nos depoimentos de Aline e Lúcia, por exemplo,

elas não se referem à diretora ou à coordenadora; as denominam pela expressão “a direção”. No Projeto Político Pedagógico da Escola, há o entendimento que *“praticar uma gestão democrática na escola significa repartir com a comunidade, através de mecanismos participativos como reuniões, assembléias e conselho escolar, entre outros, a tomada de decisões na escola...”* (2002, p. 02).

Estudos feitos por Damiani (2004, 2006) sobre trabalho colaborativo na escola, tomando o Bibiano como um dos seus sujeitos, observaram *“compartilhamento de decisões”*, conceito que a pesquisadora busca em autores como Fullan e Hargreaves, entre outros que tratam do tema. Nesse tipo de partilha, por exemplo, *“a pauta das reuniões é organizada pela equipe diretiva, durante a semana, a partir das necessidades por ela detectada e das contribuições que vão surgindo por parte das professoras, dos funcionários e da comunidade”* (2004, p. 10).

No Brum, três professoras - Débora, Denise e Margarete - enfatizaram o destaque do caráter pedagógico do trabalho da coordenação e os esforços da, então, diretora para não envolvê-la em atribuições burocráticas, deixando-a com maior liberdade, para atuar na formação de professores propriamente.

São fragmentos dessa percepção:

Sobre isso ela lembraria que quando Nóris, foi diretora da escola, ela pressionava para que o coordenador pedagógico fizesse esse papel, junto aos professores. Havia uma cobrança sobre o trabalho pedagógico: Por que fazer? Por que acha importante? Qual o objetivo pedagógico? (Débora – Memórias, 05/7/2007, p. 02)

Não há proposta que vingue, sem uma direção com a concepção de educação de que é necessário investir no professor, pois, para acontecer essas reuniões tu compras brigas homéricas com a sociedade. Ninguém quer que seus filhos saiam mais cedo da escola. É o enfrentamento que a Escola assume pensando na qualidade do trabalho, isso é um diferencial (Denise - Memórias, 30/01/2006, p. 30).

...ela também define esse período como de estudo, com professores que questionavam, havia reuniões pedagógicas e era forte o lado pedagógico na escola. É nesse contexto que ocorre o ReDe e, durante as reuniões pedagógicas, os professores são estimulados a mostrarem a sua produção no evento (Margarete – Memórias, 09/7/2007, p. 02).

No Colégio Municipal Pelotense, enquanto Mariza se refere ao “grupo” do SOP, Dílson enfatiza o papel da liderança, travestido na figura da coordenação pedagógica, em sua narrativa.

Embora fossem “alguns” professores que se motivaram e não toda a escola, esses acabaram contaminando outros colegas, puxados por uma liderança, que era a coordenação pedagógica. Ele diz: “Tu não dizias aos professores façam assim; tu fazias junto”. Havia um desafio e apoio ao trabalho e ao seu relato. Havia uma construção. Perguntavam: “O que vocês acham?” Ele ressalta a importância do papel do líder nesse processo. Alguém que não diz o que fazer mas estimula, desafia e apóia (Dílson – Memórias, 18/6/2007, p. 02).

Esse papel atribuído ao coordenador ou aos coordenadores, no caso do Pelotense, como alguém que desafia e subsidia, associando-os ao conceito de apoiar, pode ter sido uma das

CENAS DA ESCOLA: Conversando com Ana, a secretária da escola, que me recebeu, vou comentando sobre as mudanças no Bibi e pergunto-lhe de que ano é o prédio antigo mantido junto aos demais, construídos recentemente. Ela me diz que é de 1928 e me pergunta se vi o mosaico, junto a uma das paredes de entrada na escola. - Não, respondo. Ela então me leva junto a ele e observo uma linda obra, feito de pedaços de cerâmica, elaborado por alunos do PEJA, com orientação de uma artista plástica. É a reprodução da fachada do velho prédio... (Memórias, 20/7/2007)

características que tenham marcado a referência do líder, para este grupo.

O substantivo masculino “apoio” foi muitas vezes citado

por diferentes sujeitos-atores desse ReDE, havendo, inclusive, algumas “queixas” sobre o momento atual onde, às vezes, existe o “desafio”, sem ocorrer, entretanto, o “subsídio”.

Apoiar, nesses entendimentos não significa apenas dar a mão ou dizer “façam assim”, como relatou o professor Dílson (assim como já o fizera a professora Débora). Em outras palavras, não se restringe ao subsidiar ou apenas desafiar, como bem o mencionaram; tem uma dimensão de ampliar potencialidades, sem esquecer os limites concretos para que possam ocorrer. Apoiar, portanto, não se dá sem tensionamentos, pois pressupõe movimentos, deslocamentos, exposições que podem gerar medo entre professoras, às vezes explicitado sob a forma de resistências.

Esse apoio, atribuído às lideranças escolares, nas três instituições, constitui-se, em meu entender, num dos fortes elementos da produção do ReDE.

Giroux defende que os professores devam ser “*intelectuais transformadores*” em contraposição à “*teoria pedagógico administrativa*” (1997, p. 159), como denomina a forma como a racionalidade instrumental se inseriu nos sistemas educacionais norte-americanos. O autor considera a proletarização do trabalho docente, “*isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar*”, uma das ameaças “*aos professores existentes e futuros nas escolas públicas*” (id., p. 158).

Giroux se inspira em Gramsci e Freire que, segundo o autor, redefiniram a categoria “intelectual”. Com base nessas redefinições, intelectual orgânico não é alguém externo aos grupos que vai levar a teoria para as pessoas. *“Em vez de casualmente dispensarem conhecimento às massas agradecidas, os intelectuais orgânicos fundem-se com os oprimidos a fim de fazer e refazer as condições necessárias para um projeto social radical”* (1997, p. 154).

Nesse sentido, as escolas são consideradas “esferas públicas democráticas” (id., p. 28), sendo um dos lugares importantes na articulação de lutas por cidadania e emancipação. Para Giroux (id., p. 163), nessas lutas, o *“essencial para a categoria do intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”*. O professor, como intelectual transformador, percebe que precisa saber comunicar-se com a sociedade, chamando-lhe a atenção de que deve ser ator importante de qualquer reforma pela qual queira fazer passar a escola pública. Ao mesmo tempo, internamente, na escola, procura ocupar e ampliar espaços potencializadores de autonomia e democracia. Ao ocuparem espaços democráticos e promoverem parcerias entre escolas públicas municipais com finalidades formativas, é provável que equipes diretivas, quer na função de coordenadores/as e/ou diretores/as, cada qual em seu contexto, estivessem exercendo o papel de intelectuais transformadores.

Denise considera que o ReDE nasceu de uma “proposta bem forte”. Diz ela:

Tanto no Pelotense quanto no Brum havia pessoas que participavam do Sindicato, das Assembléias, de Encontros e Congressos que debatiam suas necessidades e tinham inserção. Elas passaram por Movimentos Estudantis, junto comigo e contigo também. Isso somou uma grande vitalidade nas escolas fazendo com que ousassem em fazer esse Encontro (Denise -Memórias, 30/01/2006, p. 09)

A proposta forte talvez seja o reflexo dessas inserções que buscavam no coletivo - dos sindicatos, movimentos estudantis, congressos, etc. - a força para a realização de transformações sociais e que, nas escolas “somou vitalidade” para iniciativas e projetos como o ReDE.

Por intermédio desses entalhes da memória, percebo singularidades nas escolas, o que ratifica meu registro anterior de que embora tenham organizações muito semelhantes institucionalmente reproduzidas, também possuem particularidades que as distinguem e diferenciam. Daí, um pouco minha percepção de que o mais adequado seria chamá-las de escolas, no plural.

São escolas da mesma rede de ensino, no mesmo contexto histórico, submetidas às mesmas políticas públicas, entretanto, feitas por *gentes* diferentes que se apropriam de forma distinta dos processos educativos e constroem maneiras próprias de explicitá-los e colocá-los em prática. Penso nesta interpretação estar sublocada, também, a distinção entre o caráter contextual (e social) do conhecimento no qual “*a prática é sempre única e multifacetada*” (CUNHA, 2006, p. 496).

Nóvoa (1992, p. 09) afirmou que “*ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser*”, e Ferraroti (1988) chamou a atenção para a

CENAS DA ESCOLA: ... enquanto espero encontro Mari, professora de Matemática e conversamos um pouco. Logo me diz que agora ela e Rose estão com um projeto coletivo. Ela trabalha geometria e Rose, álgebra. Conjuntamente, em duas oitavas séries, já há três anos. Pergunto se ela está registrando. Ela diz que sim, sorrindo (Memórias, 19/6/2007).

imbricação do eu pessoal com o eu social, resultando em modos particularizados de

se relacionar e exercer determinados papéis, como o de professora e/ou diretora e/ou coordenadora.

Nesses modos particularizados, algumas professoras trouxeram à tona a dialogicidade como elemento de costura das relações sociais em suas escolas. Segundo Paulo Freire (1997, p. 74) “*a dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador*”. Tendo o educador explicado que a natureza humana não é algo pré-existente, a priori, mas sim inacabada e historicamente constituída, posso então me reportar a um tipo específico de diálogo que foi produzido por esses contextos, escolas e gentes: o diálogo possível!

Mais uma vez faço uso desse complemento, entendendo-o como um indicador dos condicionantes que tornam ou fazem a história. Não exatamente aquilo que gostaríamos que se tornasse ou fosse, mas a melhor aproximação dos nossos desejos, produzida na corporeidade das nossas ações, no enfrentamento com os limites. Para Rios (2004, p. 75), “*construir o possível significa explorar os limites, para reduzi-los, e as alternativas de ação, para ampliá-las*”.

As maneiras como esse diálogo foi construído, tanto institucionalmente, quanto interinstitucionalmente, incluiu *relações de poder horizontalizadas, respeito aos diferentes “tempos” e parcerias*.

Como parte dessas relações de poder, foi destacado o “fazer junto”, o enfrentamento de tensionamentos e problemas, a “união entre os coordenadores”, o estímulo ao debate, as discussões coletivas.

Em relação ao respeito aos “diferentes tempos”, foram incluídos os desafios concomitantes com os subsídios, “apoios” às iniciativas docentes e a visibilidade das suas produções. Mariza, por exemplo, ressaltou que, como coordenadora, *sempre procurou apoiar e prestigiar os professores, mesmo aqueles que eram suscetíveis a críticas* (Memórias, 03/4/2007, p. 02). Além disso, também pode ser incluída a mobilização de desejos e o incentivo ao intercâmbio, entre diferentes áreas, mediante o estímulo ao trabalho coletivo.

Quanto às parcerias, essas ocorreram em mão dupla, já que se referiam tanto às produzidas, internamente, nas escolas, entre colegas professoras e entre elas e as direções e/ou coordenações como também, externamente, entre as coordenadoras pedagógicas e/ou diretoras e demais instituições (como as Universidades e a própria mantenedora), que resultaram concretamente no ReDE. Parcerias essas, que se constituíram como símbolo de uma idéia de coletivo e da potencialização de desejos. Débora fez uma ótima síntese desse processo das parcerias. Disse ela: *O ReDE mostrou a caminhada de cada coordenador com seus professores. De nada valeria a parceria entre os coordenadores, se não houvesse também uma parceria com os professores* (Memórias, 05/7/2007, p. 03).

Sobre os trabalhos coletivos realizados no Brum, incentivados pela equipe diretiva e amparadas nas próprias experiências de “militantes”, Denise analisou:

Além disso, penso que a equipe diretiva tem uma responsabilidade imensa de "colar" nesses coletivos, incentivando novas autonomias, buscando aberturas de trabalhos mediados pela ética de pertencimentos identitários, respeitando as diferenças, não aceitando as desigualdades. Isto pelo menos, eram as lições perseguidas pela equipe diretiva, da época, sem esquecer suas próprias "pegadas" de professoras militantes a diretoras-cidadã (MARTINS, 2006, p. 06).

Este conjunto de ações que assumo e/ou reconheço como diálogo, tendo sido produzidas no interior de práticas sociais respeitadas ao outro, demonstram um pouco que o ato de comunicar-se deve oferecer uma “verdade”, conforme teoriza Contreras, uma construção “a partir de si mesmo”. A relação entre essas variáveis, provavelmente, possa ser chamada de autorização, ou seja,

a forma pela qual os professores se fazem donos de si e, a partir daí, entram no jogo, colocam-se no meio da situação e na relação põem algo de si, fazendo parte do jogo. É isto que haverá de permitir que o ensino possa ser um trabalho "de autor", e só então poderá dar-se uma relação de autoridade, ou seja, uma relação na qual se cria - como o autor cria sua obra - e uma relação que faz crescer. Com isso, o educador oferece um caminho que é vivido/percebido/sentido como uma verdade, como alguém que atua de verdade, a partir de si mesmo e que se comunica de verdade, oferecendo algo próprio de verdade, e ao tomar essa verdade se confia em quem oferece esse caminho para seguir uma experiência de crescimento (2002b, não paginado).

O autor procura destacar que, quando confiamos, acreditamos mais e nos lançamos com mais facilidade naquilo que nos propõem. *As flores voam e voltam na outra estação. Só serei flor quando tu flores no verão. Só serei flor quando tu fores no verão*⁴². E não será isto uma das bases da autonomia? Confiar para poder crer mais em nós mesmos? Sermos mais? Não será este, também, um exemplo da indissociabilidade entre a ação e a reflexão sobre o mundo? (FREIRE, 2004)

É muito difícil fazer qualquer afirmativa, e Sousa Santos (2007a) já esclareceu que este é um tempo de perguntas fortes e respostas fracas. As professoras, reconhecendo-se nas "lideranças" ter-se-iam permitido ou, dizendo de outra maneira, autorizado a se exporem mais, assim como também assumirem alguns dos desafios lançados? É este mesmo um bom questionamento, mas vejo que *diálogo, desafio, apoio, confiança* constituem alguns fios importantes de uma síntese sobre o sentido de liderança na escola, que no contexto do ReDE, estiveram entrelaçadas, porém visíveis o bastante para serem distinguidas entre si.

2.2.2 fio escola & projeto político pedagógico

O Projeto Político Pedagógico – PPP, como expressão de desejos coletivos, começou a se fazer ouvir na escola, ao final dos anos 90. A bem da verdade, as legislações sobre a organização da escola, tendo como fonte a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, foram as primeiras ordenadoras das discussões sobre o Projeto.

Na nossa escola, o Pelotense, foi a partir das eleições diretas em 1996 que um processo foi desencadeado nessa direção. As narrativas dos sujeitos-atores, contudo confirmam esse momento nas três escolas como períodos de movimento, mudanças e intensas discussões.

⁴² Pétales, de Herbert Azul e Alceu Valença. CD *Maracatus, batuques e ladeiras*. BMG, 1994.

Quando assumi a coordenação geral do Serviço de Orientação Pedagógica – SOP, do CMP, em 2000, já havia sido realizado todo um diagnóstico envolvendo estudantes, professoras e professores, faltando ouvir funcionários e familiares, o que foi promovido durante esse ano letivo. Foram realizadas as análises desses materiais, estudos e as primeiras propostas de organização do nosso PPP.

Antes mesmo disso, na proposta apresentada aos colegas, durante a campanha à eleição da direção e SOP, em 1999, está registrado que:

É o projeto pedagógico institucional (e não individual) que confere uma “cara” à escola!

Baseando-nos em diagnósticos preliminares, já realizados, junto a professores e alunos da nossa escola perseguiremos atingir dois objetivos básicos: A qualificação das nossas relações sociais e o aperfeiçoamento das nossas práticas pedagógicas.

Alicerçando estes objetivos destacamos e nos propomos a investir especialmente na construção e/ou no reforço da **confiança, auto-estima, afetividade e ética** (Proposta para a Coordenação Pedagógica, Gestão 2000-2002 - “POR UMA ESCOLA EM MOVIMENTO”, p. 02).

Havia o entendimento, do grupo postulante à direção, sobre a necessidade de enfatizar a

CENAS DA ESCOLA: No segundo piso encontro João, professor de Geografia. Ele me conta que foi a Portugal e agora tem viajado mais por perto: Montevideú, Buenos Aires, etc. Ele pergunta o que estou fazendo, explico e ele me diz: - Ah, o ReDE, fiz dois. Infelizmente não pude fazer os três... Mas se precisares de mim, estou às ordens! (Memórias, 18/6/2006)

dimensão do coletivo como parte da construção de uma identidade

institucional, amparadas na “qualificação” das relações sociais e “aperfeiçoamento” das práticas educativas. Os diagnósticos já existentes foram a fonte de estudos para essas proposições.

Esse investimento no coletivo, no caso do Brum e Pelotense, pode ter sido uma das razões do sentimento “vestir a camiseta”, como Andréa, Débora, Dílson, Margarete e Susele tão fortemente o demonstraram e/ou estão a sentir sua falta.

Pesquisa, sobre cultura colaborativa, realizada por Damiani (2004, p. 14), em escolas públicas pelotenses, revelaram que “os ganhos das professoras podem ser constatados pela percepção que se tem do afeto que investem na instituição. Parece que a maioria delas “veste a camiseta da escola”, porque seu trabalho ali lhe traz satisfação e tem significado”. Parecem-me especialmente relevantes esses apontamentos, no caso do professor Dílson, que à época do ReDE, era recém-formado e sem experiências docentes anteriores. Ao inserir-se num tempo-espaço de muito movimento institucional ancorado numa dimensão do coletivo, pode ter sido

mobilizado um certo modo docente de ser, no diálogo com esse coletivo, proporcionando-lhe satisfação e significado.

Nóvoa (2004a) diz cada vez mais se interessar pela fase entre a formação inicial e os primeiros anos na docência pois, entende que

a formação de professores estabelece-se num continuum entre a formação inicial e a formação continuada numa perspectiva que designamos por desenvolvimento profissional. Todavia, nos últimos tempos, os meus estudos têm-se centrado na fase de transição entre a formação inicial e a vida profissional, isto é, os primeiros anos de vida docente.

Na verdade, considero que estes anos são decisivos para a socialização como professor, para a criação de uma identidade própria e, mesmo, para um certo bem-estar profissional (ou, melhor dizendo, para uma relação natural com a profissão) (id., p.05).



Ilustração 14: Coral da Escola Brum Azeredo, dirigido pela profª. Olga R. B. Coelho e apresentado pela profª. Denise (à direita) – I ReDE, set. 2000

Criação dessa identidade própria e uma sensação de um certo bem-estar, como diz Nóvoa que aparecem registradas por expressões como: - *Na escola sinto-me muito bem. Faz parte da minha vida*, diz Lúcia com singela convicção (Memórias, 07/8/2007, p. 03). Essas criações amparavam-se num projeto de escola que, naquele momento histórico, fazia parte do cotidiano das instituições. A idéia de projetar um

desejo, de organizá-lo sob a forma de documento, de procurar amarras concretas ao trabalho das professoras, de produzir co-responsabilidades era, até certo ponto, nova para todas nós.

Até então, não havia parâmetros comuns estabelecidos para que coletivamente os adotássemos em nossos cotidianos docentes. Isso não se fez sem tensões e conflitos, como os mencionados por Susele e Dílson em relação às alterações curriculares, por exemplo. A escola reflete campos de disputa, muitos instituídos há muito tempo; considerá-los é parte de um projeto que quer seguir em frente, sem renegar seu passado ou menosprezar as forças e os desejos do presente. Sobre projetos, diz Rios:

Ao organizarmos projetos, planejamos o trabalho que temos a intenção de realizar, lançamo-nos para diante, olhamos para a

frente. Projetar é relacionar-se com o futuro, é começar a fazê-lo. E só há um momento de fazer o futuro – no presente. O futuro é o que viveremos como presente, quando ele chegar. E que já está presente no projeto que dele fazemos (2004, p. 73).

Esta feitura do futuro no agora que temos, exige delicadeza, compromisso e responsabilidade, não apenas aos do presente mas também aos do futuro, os que sequer existem. O exercício de projetar, ainda segundo a autora, requer um entendimento sobre o possível, compreendendo-o como algo que *“não está pronto: ele pode estar presente imediatamente na situação, mas também é construção a partir dela”* (id., p. 75). Ao refletir de um outro lugar sobre o possível, o poeta Chacal⁴³ entende que *“só o impossível acontece; o possível apenas se repete, se repete, se repete...”* (2007).

Esta idéia, poeticamente articulada, parece-me reafirmar a relação entre experiência e acontecimento, postulada por Larrosa (2002), assim como a negação do futuro como simples repetição do presente, contido em tantos discursos deterministas.

A consideração, portanto, do possível que já é com o possível que pode ser, aliada à concepção de acontecimento como obra de pessoas ordinárias e desafiadas em suas potencialidades criativas, gerou processos que, no aprisionamento das palavras, ganhou o nome de Projeto Político Pedagógico.

O exercício desenvolvido, sob a forma de processo e registrado em documentos, serve, agora na distância, também como suporte à compreensão do ReDE. Este foi um dos desafios daquele momento educativo das escolas, como o Pelotense.

PROJETO REDE (REPENSAR A DOCÊNCIA EM EXERCÍCIO): O projeto é fruto do desejo de estabelecer parcerias, *redes*, para além dos muros da escola, reconhecendo a importância da qualificação da prática educativa a partir da reflexão crítica sobre a própria prática. Em 2000, trabalhou-se com 50 professores em exercício das escolas municipais Brum de Azeredo e Colégio Municipal Pelotense e Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), refletindo sobre papéis inerentes à docência contemporânea e buscando novas formas de intervir na sala de aula, a partir de um olhar sobre si mesmo (profissional, pessoal, cidadão...). No ano letivo de 2001, as parcerias ampliaram-se e estão sendo constituídas redes com as escolas municipais Brum de Azeredo (bairro Fragata), Fernando Osório (bairro Três Vendas), Bibiano de Almeida (bairro Areal) e Pelotense (centro) e NTE. (PPP - Os projetos de educação continuada e de (re)significação das práticas escolares, p. 15-16, 2001).

⁴³ FLIP 2007, entrevista dada à TV Cultura SP, 07/7/2007.

O PPP da Escola Bibiano de Almeida⁴⁴ expressa o desejo por um Projeto que “*promova a valorização do profissional em educação e a reflexão da sua prática*” (2002, p. 03).

Afirma:

Hoje é necessário investirmos na formação continuada de professores, realizar pesquisas e desenvolver práticas pedagógicas a partir de um diálogo sempre aberto às novas metodologias e concepções educacionais, à luz, por exemplo, das concepções construtivista-interacionista e histórico-social. Com base em tais perspectivas educacionais, consideramos que a escola deve formar para a cidadania ativa e para o desenvolvimento (id., ibid.).

O ReDE é parte pois, dos PPPs das escolas: ao mesmo tempo que, do ponto de vista mais pragmático, tinha a função de ajudar a dar sustentação aos desafios educativos da escola, sobretudo na dimensão do ensino alimentado pelo Projeto, ele é também, na percepção da esperança crítica (FREIRE, 2003b), alimento, fazendo-se lugar de lutas, regas e produções humanas. É a esperança que se faz na ação, porque como “*necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática... É por isso que não há esperança de pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã*” (id., p. 11). Esta ponderação implica também uma certa necessidade de se educar a esperança (ibid.), que pode passar por esse reconhecimento do caráter biográfico da formação da professora, assim como dos contextos onde é exercida sua docência.

Como educação da esperança, o ReDE mostrou que a beleza contamina; não é só a feiúra que pega. A beleza contida na revelação de porções de eu-e-nós, na rega e exposição daquilo que as pessoas pensam ser o melhor de si, além do reconhecimento pelos colegas e outras instituições. Pela beleza de poder ser, numa conjugação do verbo poder, como diz Rios (2004), algumas potencialidades e sensibilidades se permitiram exercitar.

Restrepo (2000, p. 34) acredita que a escola pode “*formar sensibilidade e, para isso, deve passar da razão teórica à razão sensorial e contextual, cinzelando o corpo sem pretender atracá-lo à dureza do código ou esmagá-lo com a arrogância professoral que desconhece as potencialidades da singularidade humana*”. Embora faça cada vez mais restrições a dicotomias, percebo que os PPPs das escolas, estavam *grávidos* de experimentações, buscando dar vazão a uma certa razão sensorial, como bem atestam alguns

⁴⁴ PPPs, relativos aos anos de 1997, 1999, 2000 e 2002, foram disponibilizados pela Escola. Nesses desde 1999, está registrada a preocupação com a formação de professores na escola.

relatos feitos no ReDE, em especial, na sua terceira edição: Aprendendo com a Música⁴⁵, Música e interdisciplinaridade⁴⁶, A poesia da Física⁴⁷, Poesia visual⁴⁸, Vem conosco, vamos Drummondar⁴⁹, Explorando a imaginação em Matemática⁵⁰, Projeto Teatro na Bibliogato⁵¹ entre outros.

Na mesma direção, algumas oficinas e temáticas do ReDE foram suleadas: Oficina de corpografia⁵², Arte em cena⁵³, Afeto, emoção e imaginação: que conhecimentos são esses?⁵⁴, são algumas dessas expressões.

A programação cultural, parte integrante do Seminário ReDE, nas suas três edições inseriu projetos das escolas como o Coral de alunos da Escola Brum Azeredo e Grupo vocal do Colégio Pelotense, em 2000, Grupo de flautas do Colégio Pelotense, em 2001 e 2002 e Coral de alunos da Escola João da Silva Silveira, em 2002.

Essas manifestações da arte associadas à dança e teatro na escola, existentes no Bibiano de Almeida e Pelotense, às gincanas lúdicas e as experiências no ensino noturno no Brum, aos próprios laboratórios de informática – os LABIs, são exemplos das concepções que permeavam esses PPPs em suas primeiras sistematizações. Diga-se de passagem que não foi nada fácil esse exercício. No caso do Pelotense, de onde posso falar com maior propriedade, enfrentamos resistências, incompreensões e inexperiências constituindo-se numa confecção muito artesanal, feita passo a passo, sem sabermos muito bem sobre seus resultados. A ênfase consistia em explorar ao máximo, cada etapa, colocando nossas intuições e sensibilidades na contribuição desses processos.

Como principais limites, apontaria a pequena participação das famílias e dos alunos na fase dos debates e sistematização dos mesmos, além da nossa pouca habilidade, à época, para envolvê-los com maior profusão. A essa falta de habilidade, também pode ser incluído o pouco conhecimento que possuíamos, inclusive histórico, sobre os PPPs. Trabalhamos com o referencial teórico que tínhamos à mão e, praticamente, nenhuma experiência concreta como fonte de inspiração.

⁴⁵ BRIZOLARA, Clarice Bassols; SILVA, Mari Terezinha Blaas da; SOUZA, Maria Carmem Centurião et al. *III ReDE – Afeto, emoção e imaginação em educação*, Pelotas, set. 2002.

⁴⁶ SILVA, Ana Amélia Hallal da; FERREIRA, Célia Regina Santos; PRAÇA, Cleonice et al. Idem.

⁴⁷ TAVARES, Ângela. Idem.

⁴⁸ ALAM, Susy. Idem.

⁴⁹ SOUZA, Paulo Renato Machado de; NUNES, Rosane Pereira. Idem.

⁵⁰ ALVES, Antônio Maurício Medeiros; GONÇALVES, Camen Lúcia Cardoso. Idem.

⁵¹ LACERDA, Rute; CRESPO, Ruth. Idem.

⁵² CORREA, Gilnei. Idem.

⁵³ SIMÕES, Igor. Idem.

⁵⁴ FIGUEIREDO, Márcio. Idem.

De tudo, ficou a impressão de um rico processo e do reconhecimento da sua historicidade: um conhecimento situado num tempo-espaço produzido por pessoas e suas circunstâncias, pronto para ser superado logo mais por outros sujeitos, outros desejos e outras histórias.

Os Projetos Políticos Pedagógicos habilitaram-se como o cerne dos trabalhos educativos nessas escolas, tanto do ponto de vista do ensino, quanto da formação continuada das professoras tendo sido, em meu entender, um dos principais responsáveis pelos movimentos coletivos percebidos em seus interiores.

2.2.3 fio escola & formação de professores/as

Como parte integrante dos PPPs, considero importante dar destaque às formações continuadas e às prováveis distinções em cada escola. De antemão, gostaria de retomar excertos das narrativas das professoras que apontavam para essas nuances, ao rememorarem suas trajetórias nas respectivas instituições de ensino.

Na Escola Bibiano de Almeida, foram mencionados os estudos, inclusive sem que esses fossem creditados às cargas horárias das professoras, como os que ocorriam aos sábados pela manhã. Esses estudos ajudaram a fortalecer um grupo que já estava mobilizado, assim como desafiaram outros a irem integrando-se nas discussões realizadas. Também, foram destacadas as seqüências na formação como fez Lúcia, por exemplo, ao ir cursar na Universidade a Licenciatura em Pedagogia, no Programa que a UFPel oferecia para professores em serviço. No intercâmbio entre as professoras, tendo por mediação os estudos, novas necessidades foram sendo geradas, conforme a memória trazida por Alice parece-me confirmar.

Aos poucos os que não participavam começaram a sentir por fora das conversas e o estudo foi sendo ampliado e, diria eu, sistematizado, como parte do trabalho na escola. Isso gerou um processo que levou quem só tinha Magistério, ir fazer licenciatura, quem tinha licenciatura ir se especializar e assim por diante. Isso se acelerou, pelo que entendi a partir do início dos anos 2000 (...) A defasagem dos professores os levou "à luta", gerou necessidade de mais estudo e mais formação. Ela, por exemplo, foi fazer especialização e mestrado em educação e já prepara para o doutorado (Memórias, 26/6/2007, p. 03).

O sentir-se defasado, neste caso, não está atravessado por um sentido pejorativo; antes me sugere autodesafios postos pelo próprio trabalho e o desejo em participar de discussões pedagógicas com os pares. "Ir à luta" é movimento em direção ao outro, é processo de

alteridade, indicando respeito ao coletivo e suas deliberações. É também um movimento em direção a si, porque produzido por uma necessidade, uma demanda interna materializada no ato de estudar, no desejo de ir além em suas práticas educativas cotidianas.

Essas necessidades produzidas em meio à participação, ou na falta dela, são reveladores também, na minha perspectiva, do caráter social da produção do conhecimento, pois *“exatamente porque nos tornamos seres humanos, fazedores de coisas, transformadores, contempladores, falantes, sociais, terminamos por nos tornar necessariamente produtores de saber. Como por necessidade procuramos a boniteza e a moral”* (FREIRE, 2005, p. 112). Parece um tanto com o contágio da beleza, anteriormente descrito, agora revelada sob a forma de uma – nova – necessidade.

Lúcia contou que, na década de 90, foram ocorrendo reuniões, debates, trocas. Havia bastante integração do grupo, que era pequeno, incluindo os encontros aos sábados... Além disso,

houve nesse período também a reformulação dos conteúdos, como fruto de estudos e leituras. Reuniam-se e cada professor apresentava para os demais o que fazia em sua série. Viam aquilo que poderia ser trabalhado depois, como por exemplo, a tabuada nas segundas séries. Após muitos estudos viram que poderia ser passada para a terceira, trabalhando algumas noções na segunda. Isso deu trabalho e muitos encontros (Memórias, 07/8/2007, p. 02).

A formação de professoras aparece aqui sob a forma de trocas, realizadas em encontros nos quais cada uma colaborava com a outra, através da revelação do seu trabalho docente, na sua reflexão e na proposição de alternativas para a sua condução. Sobre essas trocas, Damiani diz:

Através do diálogo, o pensamento de cada pessoa é tornado público e seu raciocínio explicado, seu ponto de vista defendido. Ao escutar o argumento de um dos membros do grupo, os outros podem ser levados a considerar alternativas ao mesmo e a pessoa que expôs suas idéias é desafiada a re-examinar seu próprio raciocínio. As pessoas, ao engajar-se em interações, freqüentemente podem superar o que não são capazes de realizarem sozinhas, trabalhando independentemente (2004, p. 07).

A publicização do pensamento das professoras e a escuta respeitosa pelos pares produziu ou facilitou o que a autora denomina de engajamento em interações que, completaria eu, são relativos à profissionalidade e ao coletivo de trabalho. Reiteradas vezes escuto de colegas professoras do ensino básico, em eventos de estudos, a expressão: - Eu adoro trocas!

Trocas supõem encontros e encontros, por sua vez, pressupõem traços identitários. “*Os mestres sentem necessidade de feiras, de espaços de trocas*” diz Arroyo (2000, p. 236).

As professoras Ana Cláudia, do Pelotense, Andréa e Débora, do Brum reafirmam a importância das trocas, destacando-as no ReDE. Para Ana, *todos estavam de igual para igual e pelas trocas, aprendiam* (Memórias, 12/6/2007, p. 03). A expressão trocas foi a sua palavra-chave para descrever o ReDE e, embora, a considere um vocábulo comum e muito citado, ela compreende que nele caiba a sua representação sobre esse trabalho formativo. Já Andréa ressalta a aproximação de colegas de diferentes instituições que, no entanto, tinham *legitimidade e discussões sobre vivências comuns. Poder olhar e reconhecer o colega de uma outra escola com questões semelhantes a minha, poder fazer essas trocas e ligações com escolas diferentes* (Memórias, 25/6/2007, p. 04). E Débora traz à tona a validade das trocas de experiências entre pares, pois *quando um professor colega faz um relato, inspira mais confiança, porque o outro sabe que aquilo foi realmente feito e nas condições semelhantes à dele. Encoraja a fazer coisas diferentes. Mostra as limitações e ao mesmo tempo as possibilidades* (Memórias, 05/7/2007, p. 02).

Reflico que estas trocas, ao serem feitas em condições de *legitimidade* permeada por vivências semelhantes, portanto, *de igual para igual*, contêm alguns dos condimentos importantes ao diálogo que é diferente de exposição, argüição, transmissão, verbalismo, pois não está de posse de um (sujeito) em contraposição ao outro (objeto). É postura, uma posição epistemológica, ontológica, política e pedagógica (FREIRE, 2003a, p. 122). Como resultado desse atravessamento constitutivo do diálogo, assim como um fio numa trama, a confiança destaca-se permitindo autorizações a: exposições, envolvimento, reconhecimentos, aprendizagens...

É também parte desse diálogo a identificação das relações sociais entre os envolvidos no processo comunicativo. Assim, a Escola Bibiano de Almeida que, na década de 2000, cresceu “tanto quantitativamente quanto qualitativamente”, conforme avalia Alice, vê-se hoje no desafio de manter suas conquistas amparando-as em pilares, como o formativo, além de outros como o Conselho de Pais, que se reúne trimestralmente, em encontros coordenados por eles mesmos e o Conselho de Alunos, cuja participação é “brilhante”, segundo Alice, estando os estudantes num processo de aprendizagem dessa experiência participativa, desde o ano de 2000.

Esses Conselhos servem de parâmetro de aferimento da escola.

Os estudos promovidos sob a forma de leituras, reuniões, debates e socialização de experiências na própria escola, em conjunto com as graduações e pós-graduações, na Universidade, associaram-se às teorizações. Constituídas como reflexões sobre as próprias

práticas levou, por sua vez, escolas e professoras a descobrirem-se também produtoras de conhecimento.

Ana reflete que a escola, o Pelotense, se descobriu produtora de conhecimento, durante o processo ReDE.

Um fato importante no ReDE é que sempre os professores foram aos eventos para ouvir outros professores, oriundos da Academia, relatarem seus trabalhos e reflexões sobre a escola. No caso do projeto, os professores ouviam outros colegas falando de coisas produzidas no interior das escolas, feita no concreto do seu cotidiano. A Academia é que foi à escola para ouvi-la (Memórias, 12/6/2007, p. 03).

Alice confirma essa impressão dizendo que *nós produzimos conhecimento e isto é importante. Nós normalmente o entregamos para a Academia fazer uso dele (Memórias, 25/6/2007, p. 04).* Nesse sentido, a professora entendeu que seria importante integrar-se a outras escolas que também pensassem de maneira semelhante. O ReDE mostrou que havia esse pensar e, mais, que “quanto mais simples, maiores são os efeitos” referindo-se à simplicidade da fórmula dos relatos. Foi a partir do ReDE que a escola se sentiu capaz de relatar suas atividades para outros grupos maiores, reconhecendo-se, então, como produtora de conhecimento.

Denise, por sua vez, constatou que *não era a Universidade apresentando seus trabalhos. Teve momentos para isso também, é importante apresentar trabalhos, mas uma coisa que demarcou a gente foi fazer um pouco o inverso. Fomos convidar os professores para nos escutarem também, e aí revisitar o que a gente estava fazendo, para compreendermos melhor talvez (Memórias, 30/01/2006, p. 33).*

A sensação de inversão, uma espécie de inversão cultural, no qual a escola é colocada no centro do palco, como atriz principal, como dona da própria fala e de um olhar autoral sobre si, sobre as produções feitas “no concreto do seu cotidiano” revela-se, para mim, como um dos acontecimentos mais importantes desse processo. Penso tê-lo observado nas narrativas de outros sujeitos-atores, como Débora e Mariza, tendo-se destacado no desdobramento a satisfação e um certo sentimento de auto-estima elevada. Parece-me que é o novo, compreendendo-o na relativização dada pelos diferentes tempos nos quais estamos inseridos, pois o novo o é “*para aquele que pela primeira vez o descobre, a partir da sua condição existencial*” (CUNHA, 2006, p. 497).

Noutro estudo realizado sobre formação de professoras, entendia que “*os movimentos quando percebidos, podem tornar-se acontecimentos plenos de sentido e prazer*” (CHAIGAR, 2004, p. 05). Refazendo a análise no agora, diria que o acontecimento pode vir a ser um movimento percebido ou a percepção de um movimento. Nesse caso, a produção de

conhecimento pela escola e suas professoras ocorreu a partir da reflexão sobre as próprias práticas. Penso ser um diferencial essa forma de produzir conhecimento na Escola em relação à Universidade, por exemplo, onde a produção pode ocorrer a partir de reflexões de naturezas diversas.

Nesses processos formativos, cada professora é afetada de uma maneira. A construção de uma autonomia docente é parte da profissão, que exerce um trabalho de natureza intelectual e complexa, segundo Pimenta (1998), além de exigente em “*uma preparação cuidadosa, como singulares condições do exercício, o que pode distingui-la de algumas profissões*” (CUNHA, 2004, p. 40-41).

Lúcia argumenta que, quando foi fazer licenciatura, muita coisa que fizera, na docência, veio à tona, levando-lhe a refletir sobre seus trabalhos e a refazê-los mentalmente.

Lúcia conta que tem muita facilidade para juntar o que é dito ou a teoria com a prática e muitas vezes em eventos, o palestrante vai falando e ela vai fazendo anotações sobre idéias que lhe surgem, mesmo quando aparentemente, não têm nada a ver com a fala. Nesse sentido me identifico com ela e proponho-lhe que talvez isso ocorra quando o professor está ligado em seu trabalho, então pega fácil e é capaz de contextualizar o que lê, ouve, vê... (Memórias, 07/8/2007, p. 02)

Em meio a aparentes desconexões, penso que a professora que está ligada afetivamente a seu trabalho é capaz de estabelecer pontes criativas entre aquilo que lê, ouve ou vê com suas próprias necessidades ou desafios docentes. Produz o conhecimento, pertinente aos seus *que-fazer*s, principalmente no campo do ensino, nas lides da sala de aula e das relações sociais produzidas.

Margarete relatou que os estudos realizados no Brum levaram a mudanças no posicionamento das professoras em relação ao próprio trabalho. *Alguns até achavam que o que estavam fazendo era “irrelevante”, não valorizavam adequadamente seus trabalhos. É o caso de Flora, por exemplo, que mesmo tendo um trabalho forte em arte, hesitava em mostrá-lo* (Memórias, 09/7/2007, p. 02). São revalorizações que, também, são produzidas a seu tempo, por cada professora, segundo seus próprios questionamentos e buscas por respostas às questões que lhe são postas pela prática de sala de aula.

Distintos tempos circularam por dentro do ReDE: houve aquelas pessoas que foram para ouvir, outras primeiro ouviram e depois relataram, outras, ainda, relataram desde o primeiro evento, assim como muitas que sequer participaram...

Contreras considera que esse tempo próprio é fundamental. Afinal, ninguém pode tomar decisões pelos docentes, sobretudo na sala de aula. Diz que

ninguém pode assumir pelo professor o juízo e a decisão diante de situações que requerem uma atuação em sala de aula. O docente se vê obrigado a assumir, por si só, um compromisso pessoal com os casos concretos, a atuar em função de suas interpretações, convicções e capacidades. Esse fato indica tanto a necessidade e a inevitabilidade do juízo moral autônomo, como a impossibilidade, em muitas ocasiões, de um tempo para meditar ou para consultar e compartilhar responsabilidades (2002a, p. 195-196).

A atuação docente, para o autor, está relacionada a interpretações, convicções e capacidades, ou seja, às suas humanas possibilidades, em meio a contextos repletos de ensaios e erros e acasos e encorajamentos e desistências e, tudo isso, ao mesmo tempo, pode servir de consolo à indagação do poeta: *Ó príncipes, meus irmãos, ARRE, estou farto de SEMIDEUSES! ONDE É QUE HÁ GENTE NO MUNDO?*⁵⁵ Sim, aqui neste mundo de *gentes*, me ocorre que o ReDE, como processo formativo, pode ter servido de *móbil*, em diferentes graus, a movimentos de quem dele foi parte. Inspirada em Charlot, interpreto *móbil* como uma espécie de ferrolho que, uma vez destrancado, coloca desejos em ação. O autor associa a produção de sentido à significação que algo tem para um sujeito concreto, com desejos, e ativamente inserido num mundo social. *“Introduzindo-se aí a idéia do desejo... pode-se dizer que fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevam nesse pó de desejos que o sujeito é”* (2000, p. 57).

Toda esta rede de significados e emaranhados de fios formativos, no ambiente escolar, leva-me a pensar a formação de professoras para muito além desse espaço ou de qualquer outro no âmbito das instituições propriamente. Não posso deixar de notar também um certo reducionismo em que são colocadas as subdivisões normalmente atribuídas à formação de professoras: inicial e continuada, também denominada de contínua, em serviço, entre outros vocábulos específicos aos conceitos que lhes dão abrigo. Compreendo que os mesmos estejam no bojo das dicotomias, presente na ciência moderna, onde foi gerada a maior parte dos conceitos que ainda nos referenciam.

O próprio ReDE apropriou-se de uma dessas denominações que, à época, pensávamos ter inventado: Repensar a Docência em Exercício! A expressão estava relacionada ao fazer na escola, em seu chão, mas também perpassada por influências teóricas advindas de Sousa

⁵⁵ PESSOA, Fernando. Poema em linha reta. Disponível: <<http://www.revista.agulha.com.br/fpessoa34.html>> Acesso: 20/9/2007

Santos e Larrosa, por exemplo, ao enfatizar o valor da experimentação em tempos de transição paradigmática. Experimentar e exercitar, parecem-me agora categorias muito próximas no sentido em que nos apropriamos delas. Falo de Denise e eu, ao menos, que discutíamos essas perspectivas e as levávamos conosco no trabalho realizado com as professoras, na escola.

As dicotomias foram acentuadas na década de 90, quando a educação continuada começou a fazer parte dos nossos vocabulários e das políticas educacionais, mas por outro lado, forçou as escolas e as professoras a pensá-la em seus contextos e produzir significados à expressão, como o caso das escolas estudadas, atribuídos segundo necessidades dos seus Projetos Políticos Pedagógicos, conforme já frisei.

Na transição de paradigmas, proposta por Sousa Santos, essas dicotomias são relativizadas, criando-se outros jeitos de interpretar e conviver com conceitos.

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (2002a, p. 28).

Gosto de pensar processos formativos como processos educativos e que ocorrem ao longo de toda a vida. Compartilho com Brandão sua opinião de que

mais do que tudo o que ela é ou poderá vir-a-ser, a educação é o lugar do ofício da pergunta.
E hoje, mais do que o lugar da transmissão de conhecimentos conhecidos como algum tipo de verdade consagrada, ela é a morada da busca comum da construção solidária do sentido. Fomos um dia o que alguma educação nos fez. E estaremos sendo, a cada momento de nossas vidas, o faremos com a educação que praticamos e o que os círculos de buscadores do saber com os quais nos envolvemos está continuamente criando em nós e fazendo conosco (2000, p. 452).

A educação/formação como *morada da busca comum da construção solidária do sentido* é, portanto, uma ação compartilhada, feita com o outro, fazendo-nos ou desfazendo-nos nas sucessivas mortes de cada instante vivido.

Streck (2001, p. 100) refletindo nesta direção diz: “*Sabemos que aquilo que cada um e cada uma de nós é (ou não é) resulta de múltiplas aprendizagens feitas ao longo da vida. Isso não quer dizer que de modo determinista aprendemos tudo o que quiseram nos ensinar e da maneira como pretendiam que aprendêssemos*” .

No outro lado desta escrita, no seu avesso ou lado B, refletindo sobre um conceito de formação ocorreu-me que:

De repente, não mais o que de repente, em meio a divagações e reflexões em voz alta, o popular falar sozinha, lá estou eu a compreender qual o sentido da formação para mim.

Formação não é informação, formação não é formatação, formação não é composição; formação é uma busca, interminável, de sentidos: de si, do outro, de ensino, de educação, de aprendizagens, de prazer, de alegria... tristeza (que seja)!

Formação tem a ver com tapar os buracos das nossas existências. Em conferir significado às moscas que rondam as pálpebras dos nossos olhos guiando-os ou distraíndo-os de nossos pensares-sentires (Lado B, jun. 2007, p. 04).

Esta vertente produtora de sentidos, obviamente, não pode ser traduzida pelas correntes meramente técnico-instrumentais que, nos anos 90, novamente, vieram à tona com as proposições liberais à educação. Essas proposições delegavam à professora a responsabilidade pela sua autoformação, procurando fazê-la sentir-se, permanentemente, incapaz de dar conta de suas atribuições profissionais. Falando em atribuições, estas foram enormemente acrescidas, nos últimos anos, deslocando-se do ensino para outras tantas atividades, inclusive de caráter burocrático.

Os processos de formação de professores/as, sob o foco do pensamento único, procuram um engessamento de subjetividades, mantendo-as sob a mira do medo e das padronizações construídas por modelos exógenos aos contextos e histórias desses sujeitos. Nos tensionamentos gerados pela manutenção de uma ordem, dizem Collares, Moysés e Geraldi (1999, p. 205), *‘trata-se de construir o futuro não como um acontecimento, mas como uma repetição do presente. Busca-se congelar os acasos para produzir/construir subjetividades assujeitadas a um conjunto prefixado de modos de compreensão do mundo’*. Neste conjunto de repetições a que pensam ser possível e/ou desejam transformar o futuro, as – aparentes – descontinuidades constituem-se na fórmula encontrada, para perpetuar velhas e surradas relações de subalteridade.

Bem ao contrário disso, as concepções de educação e/ou formação permanente concebidas como direito das pessoas, como parte do desenvolvimento de sua *gentetude*, como diria Freire (2003b), ainda são percebidas nas narrativas nas quais se assenta esta investigação. Isto não significa *“desvalorizar dimensões técnicas ou tecnológicas, mas inscrevê-las numa experiência de vida, num percurso pessoal”* (NÓVOA, 2004b, p. 16).

As interlocuções interinstitucionais são exemplos disso e foram vistas, não apenas como um exercício comunicativo entre escolas, mas como um movimento que levou a aprendizagens, criatividade, desmistificações, afetividades e identificações.

Para Denise, o diálogo entre diferentes escolas apresentava uma dimensão epistemológica, o fortalecimento de um princípio educativo

no qual o trabalho desenvolvido com as professoras nesse espaço escolar, em tempos de inúmeras crises, salienta a busca de alternativas como um princípio educativo coletivo. Este não só na restrição do termo a um espaço escolar, mas também ampliando na concretização de um espaço aberto a inúmeras coletividades.

Para isso, no meu entender, não pode ser um coletivo isolado na rede! As aproximações com outras escolas, do mesmo bairro, precisam ser buscadas, para fortalecimento de um princípio educativo: O coletivo! (MARTINS, 2006, p. 04-05)

Entre as três escolas, um total de seis professoras identificou diretamente a interlocução/integração como um dos marcos da rede produzida. Débora, do Brum e Aline, do Bibiano consideraram importante sair do próprio ambiente, encontrar e conhecer outras pessoas; Alice, Andréa e Dílson e Mariza, respectivamente das escolas Bibiano, Brum e Pelotense destacaram a integração promovendo desmistificações, a valorização da diferença entre as instituições, assim como o sentimento de sentir-se parte de “uma comunidade”. É de Mariza o excerto de narrativa que sintetiza esta posição: *Essa aproximação foi muito importante para ajudar a desmistificar sobre atuações de professores em escolas menores e de periferia. A compreender que lá tem produção docente relevante e não apenas num Colégio, como o Pelotense. Essa aproximação auxiliou a desmanchar preconceitos, como os que eu mesma possuía* (Memórias, 03/4/2007, p. 03).

Essa mudança de posição em relação à outra escola, como resultado das interlocuções, também ocorreu no sentido inverso, pois Ana entende que *houve algumas desmistificações sobre o Pelotense, que é uma escola grande e possuía infra-estrutura diferenciada do restante da rede, em boa parte. A professora, inclusive, supõe que muitas pequenas escolas, tendo ouvido falar do ReDE também passaram a organizar projetos de formação em seus interiores* (Memórias, 12/6/2007, p. 03).

As interlocuções foram facilitadas pelas relações de afeto e amizade, existentes entre professoras que ocupavam cargos diretivos. É a professora Ana que também ajuda a compor esse quadro. Perguntando como havia formulado as parcerias entre as escolas, Ana recordou que havia professores ligados à sua formação - Arte - nas direções, como no caso de Eliane, no Brum e Alice, no Bibiano, além da professora Margarete responsável pelo LABI, com a qual mantinha contatos por causa do projeto de informática educativa. Era um grupo que já se

conhecia, participava de reuniões e eventos educativos, circulava por áreas de ensino ou atuação semelhantes e mantinha relações de amizade ou respeito mútuo.

Neste sentido, as pessoas tiveram a dimensão de pontes por meio das quais outras e outros colegas puderam circular entre as diferentes instituições. Essas pessoas-pontes ajudaram na confecção de redes que, do ponto de vista histórico-social, são

sistemas organizacionais capazes de reunir indivíduos e instituições, de forma democrática e participativa, em torno de causas afins. Estruturas flexíveis e estabelecidas horizontalmente, as dinâmicas de trabalho das redes supõem atuações colaborativas e se sustentam pela vontade e afinidade de seus integrantes, caracterizando-se como um significativo recurso organizacional para a estruturação social (OLIVIERI, 2003, não paginado).

A compreensão de rede, como uma organização mantida pela colaboração e afinidade entre seus membros, além da sua flexibilidade é relevante no esclarecimento do ReDE. Desde a articulação da sua denominação, foi ficando claro seu caráter polissêmico que, inclusive, fizemos questão de destacar em todos os seminários do projeto, enunciando a pluralidade do vocábulo e suas semânticas, nos materiais do evento, como na sua imagem-símbolo, agregado aos significados múltiplos.

Ao mesmo tempo, interpretando o que diz Olivieri, trata-se de uma nova maneira de organização, influenciada por paradigmas plurais, nos quais a horizontalidade, a negociação e a colaboração de cada integrante é parte fundamental do processo. Esses sistemas organizacionais, segundo expressão da autora, têm sido muito utilizados pelo Terceiro Setor em experiências que buscam aliar economia à solidariedade. É o que Arruda (1996) trata por globalização feita de baixo para cima, invertendo o projeto hegemônico em voga.

Recentemente, analisando no campo educativo, uma experiência formativa construída coletivamente, no curso da Pedagogia, refleti:

Foi um exercício de compreensão, de ambas as partes, sobre capacidades e limites individuais, diferenças, relações de poder, compromissos e profissionalidade. São em horas como essas, que as concepções fixas e pré-determinadas sobre conhecimento esmaecem e dão lugar a modelos mais flexíveis e plurais em que a inteligência, a sensibilidade e o desejo protagonizam e pactuam novas formas de perceber/conhecer. Estão atravessados por paradigmas como o “*singular plural*”, apontado por Josso (2006), no qual as construções individuais intercambiam com as coletivas: Subjetividade e intersubjetividade conectadas e em profusão (CHAIGAR, 2007, p. 10).

Ao dar realce ao caráter experimental da docência, desejo reforçar a importância desse trabalho realizado na assunção do risco e da incerteza, da mesma forma como foi construído o ReDE: Como pescadores a lançaram redes artesanais na Laguna dos Patos. Pescadores artesanais sentem o vento, sua direção, as temperaturas das águas, observam o conjunto da natureza, intuem e, ao lançarem suas redes, contam com o valor da experiência e os saberes decorrentes das mesmas, mas na incerteza permanente da colheita.

“Conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza”, ensinou Morin (2002, p. 59).

Assim, foram-se alinhando as interlocuções entre as escolas, mas que ganharam dimensões ainda mais significativas, quando realizadas entre as professoras, através dos chamados relatos de experiências. Esse outro nome dado à interlocução é a principal lembrança do ReDE evento, ou seja, do momento em que os processos formativos, vividos pelas três escolas, transformavam-se em produtos e, sob essa forma, eram socializados entre colegas. Os relatos de experiências constituíram o principal eixo formativo dos seminários ReDE e sua proposição esteve relacionada ao desejo de conferir *“voz ao professor”* (GOODSON, 1992), valorizando a pessoa (NÓVOA 1988, 1992, 1997, 2004b) e trazendo à tona suas autorias (CONTRERAS, 2002, 2003).

Sete dos sujeitos-atores desta investigação fizeram menção aos relatos, como já haviam realizado outros tantos, durante as avaliações realizadas ao final dos eventos. Embora não tenha encontrado vestígios das avaliações do III ReDE, de 2002, algumas outras foram recuperadas, graças aos guardados da prof^a. Ana Cláudia Macedo de Lacau que, generosamente, disponibilizou-os para esta investigação.

No I ReDE, das quatro avaliações resgatadas, todas se referem aos relatos. Diziam as professoras ao final do evento, em setembro de 2000:

- *Este encontro foi muito produtivo. Uma troca de experiência entre professores e escolas. Que bom saber que os professores querem melhorar o seu exercício da docência.*
- *O relato de experiência enriqueceu nossa caminhada e nos fez repensar vários aspectos no que tange ao trabalho docente.*
- *Relato de experiências: por mais simples que sejam os trabalhos, existe sempre a troca, a possibilidade de ver o que é possível fazer.*
- *Adorei esta parte, pois, trocando experiências podemos crescer e fazer coisas (atividades) novas. Gostaria que este trabalho fosse apenas o começo de muitos pois, precisamos muito desse espaço (I ReDE, set. 2000).*

As professoras expressam desejo por crescimento, reflexão sobre a prática docente, reconhecimento da necessidade do espaço, vontade de experimentação. Uma delas vai além e propõe: *Sugestão para o próximo ano: que os participantes (professores) sejam de todas as escolas, municipais e estaduais. Vamos abrir o leque, acho que temos condições de mostrar a todas; não só mostrar, o objetivo é a troca.* A proposta já evidencia um dos fortes elementos proporcionados pelos relatos, no ReDE: a valorização da auto-estima e o reconhecimento das autorias!

No II ReDE, trinta e uma das avaliações foram recuperadas e destas, dezesseis fazem referência direta aos relatos como principal momento do seminário. Os demais dividem com as oficinas esse lugar, alguns inclusive, colocando-as no centro do enfoque formativo do ReDE.

Muitas dessas avaliações apontam na mesma direção das anteriores. Selecionei algumas por entender que sintetizam sentimentos e reflexões, em relação a essa forma de comunicação, que também perpassam os dos sujeitos-atores desta investigação.

- Todos os relatos são válidos para vermos o que pode ser feito e que as pessoas (colegas) não estão paradas no tempo e procuram inovar o ensino.

- Devido ser "nova" na escola, estou satisfeita em conhecer e participar deste seminário porque é muito engrandecedor e proveitoso. O corre-corre não permite maior entrosamento com colegas e a partir das mostras de práticas pedagógicas temos condições de avaliar, reavaliar e apreender nosso trabalho.

- Maravilhoso. É a primeira vez que a minha escola participa, assim como foi a primeira vez que eu fiz um relato do meu trabalho fora da minha escola. Os relatos foram riquíssimos, assim como as oficinas. Devemos continuar participando, criando e expondo, sem precisar trazer grandes personalidades pois, estamos vendo com o REDE que a nossa maneira também somos personalidades da nossa vida.

- Positivo os palestrantes, as oficinas nos renovam e os relatos nos fazem ver que gente como a gente está fazendo tanta coisa boa por aí (II ReDE, ago. 2001).

As falas que falam por si, em meu entender, ratificam os relatos como parâmetros de práticas docentes, no qual a referência é o par, aquele que trabalha em condições semelhantes à sua e, por isso mesmo, merece confiança e possui legitimidade. É “gente como a gente”! Além disso, mobiliza práticas auto-avaliativas nesse exercício de ver-se através do trabalho do outro. Não como um simples ato comparativo, mas como movimento que desliza na própria experiência, indagando-a sobre outras possibilidades. Como processo de “avaliar, reavaliar e apreender nosso trabalho”!

Josso (2004, p. 45) evidencia os aspectos simbólicos do relato de experiência e a afirmação de si perante/com o outro. “... o que é procurado na verbalização da experiência são os aspectos simbólicos: a propósito desta história, aqui tem a minha”.

Percebo-as, também, como marcos de trajetórias de vida, contendo em pequenos gestos grandes significados, sobretudo ao reconhecer-se como ator-autor da própria história, porque, afinal, também “somos personalidades da nossa vida”. Morin (2002, p. 23) chamaria de “*serendipidade: arte de transformar detalhes, aparentemente insignificantes, em indícios que permitam reconstruir toda uma história*”.

Uma das escritas dizia que “alguns instantes podem se transformar em grandes momentos”. Sim, quando os reconhecemos como nossos, parece-me adequado complementar. Nesse sentido, uma professora, numa longa escrita avaliativa, após tecer crítica a uma das oficinas que, em sua perspectiva, ratificava modelos dicotômicos, valorizando mais a cognição do que a criatividade e a afetividade, ao final escreveu:

Penso, como professora participante que isto deva ser repensado para o “nosso” próximo REDE. Digo “nosso”, pois, não faltarei nenhum, já que me sinto parte deste projeto em que vocês conseguiram me entrelaçar com estes fios resistentes que construíram nesta REDE. Espero que me acolham sempre como me acolheram nestes três dias e, mais, que juntos possamos nos embalar na REDE DA VIDA EDUCACIONAL (II ReDE, ago. 2001).

As aspas, grifo e letras maiúsculas respeitadas da narrativa, originalmente escrita, auxiliam a pensar sobre categorias tão naturalmente destacadas: ReDE como obra de coletivo - do eu-e-nós - cujos fios estão entrelaçados; ReDE como obra de vida, vida que se confunde com educação, num sentido mais amplo. A professora sentiu-se acolhida e, com esse sentimento, passou a ser parte da rede e sua co-responsável. Isto me leva ao pensamento de Contreras sobre processos formativos, que ocorrem a partir da busca por um caminho próprio, pessoal, particular, embora feito no coletivo.

O caminho que busco é o caminho que me busco, escreveu o autor, isto é:

Hay algo en la intensidad del vivir que es necesario para educar, pero que debe captarse, enterdarse y asimilarse vitalmente. Y eso requiere otros registros más allá de la lógica implacable del argumento. Sólo puede aprenderse viviendo. O mejor, sólo podemos aprenderlo al sentirnos traspasados por algo que nos llega como vivo y se mantiene vivo en nosotros, afectando a la forma en que queremos encarar el vivir. El sentido de una forma de entender la educación y el cómo se hace debe completar su propio sentido con aquello que llega

al corazón y no sólo a la razón. Pero la razón debe hacer algo com eso: debe pensarlo, para hacerlo así experiencia (2003, p. 20).

O aprender vivendo, nesse caso no chão da escola, ou a produção do acontecimento exigente em pessoas envolvidas por inteiro (e não pela metade), é um processo difícilimo no qual somos, acredito, no máximo, bons aprendizes. Refiro-me à maneira como está organizado, ainda hoje, o conhecimento escolar. Todas nós fomos ensinadas a partir de uma fragmentação enorme, de uma decomposição acentuada desse



conhecimento, sem que aprendêssemos a recompô-lo

Ilustração 15: professoras e professores durante a oficina Do olhar(se) – I ReDE, set. 2000.

novamente. Como se o todo pudesse ser compreendido pelo somatório das partes. Nessa decomposição, também nossa inteligência foi fraturada, já que sentir e pensar foram tratados de forma separadas. O pensar sentindo e o sentir pensando foram abortados da escola e, assim, fomos nos constituindo. Autores como Restrepo (2000) entretanto, atentam que no exercício de perceber e capturar mundos, todos os sentidos são fundamentais. Para este autor, sentidos como o olfato e o tato são tão fundamentais quanto a visão e audição, por exemplo.

Não é à toa que sentimentos de desassossego e estranhamento também estiveram presentes no ReDE. O que escapa à forma de perceber cartesiana que atravessou nossa formação - cujo termo é questionado por Morin (2002, p. 11) pois, denota “*moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito*” - tem dificuldade para ser contextualizado, relacionado e/ou juntado à vida cotidiana. Sentimento como este, expresso numa das avaliações, explicita: *De negativo: Notei em muitas vezes que o mundo lá fora e na sala de aula é bem diferente das poesias e histórias relatadas. Para o ano que vem, poderíamos trazer coisas mais concretas* (II ReDE, ago. 2001).

Sim, certamente na nossa moldagem e conformação, realizada sob o nome de educação, não coube a poesia. Nós a relegamos ao plano das coisas supérfluas, menores, sem concretude. Não é à toa que os poetas ainda são vistos como pessoas algo etéreas, cuja contribuição (quando percebida) é de natureza apenas estética. Entretanto, é a literatura, a poesia entre outros conhecimentos pertencentes “à cultura das humanidades”, que podem

ajudar a compreender e a relacionar aqueles inseridos na “cultura da ciência”, segundo Morin (2002).

Seriam formas de perceber com todos os nossos sentidos que, uma vez filtradas pela razão, se transformam em experiência, conforme refletiu anteriormente Contreras (2003).

Tentativas de mexer com esses sentidos fracionados, de fato, se verificaram nas três edições do ReDE, sendo que os trabalhos, já mencionados, das professoras e professores na sua terceira edição, mostraram um certo movimento em direção à aproximação desse sentir-pensar, ao evidenciarem atividades permeadas pela emoção e imaginação, por exemplo. Entretanto, sementes nessa direção foram lançadas já no I ReDE, mais explicitamente, através da oficina “Do olhar(se)”⁵⁶, no qual osicineiros propuseram uma espécie de “deseducação do olhar”, a partir da evocação/provocação de sensações em meio a interações entre pessoas, sons e imagens, simultaneamente.

No entremeio dessas provocações de fios formativos na escola, foram-se amarrando, de maneira destacada, os relatos de experiências. Alice, Ana, Andréa, Débora, Lúcia, Mariza e Susele realçam essas partilhas reforçando a perspectiva de Von Simson (2001, p.10) de que compartilhar *“é um trabalho que constrói sólidas pontes de relacionamento entre os indivíduos – porque alicerçadas numa bagagem cultural comum – e que, talvez por isso, conduza à ação”*. Creio ser importante indicar que a ação, fruto dessas pontes de relacionamentos, também já estava sendo construída por cada escola, em função dos seus próprios PPPs. Mariza explicou que, para ela, a identificação com os relatos foi uma aprendizagem ocorrida através dos eventos internos realizados, ao longo do ano letivo, no CMP. *Os professores não tinham o hábito de apresentar seus trabalhos ou de submetê-los a outros colegas. Isso foi sendo construído no ReDE e nos outros projetos formativos que ocorriam no Pelotense* (Memórias, 03/4/2007, p. 02). Uma vez assumido o desafio de relatar seu trabalho à colega professora ou ao colega professor e sentindo o reconhecimento desses, isso gerou uma ação, um “outro pique”, como disse Lúcia. Houve um estímulo ao trabalho docente e aproximação com colegas de outras áreas, como bem sublinhou Susele em sua memória refletida.

Entendo como algo particularmente interessante esta questão na formação de professores. Na perspectiva autobiográfica, a história oral dada pelo relato se constitui em fomento da interlocução. Ouvindo o par, sua experiência, damos vazão as nossas próprias. É um espelho no qual nos reconhecemos e diferenciamos simultaneamente (CHAIGAR, 2007, p. 12).

⁵⁶ FARINA, Cynthia; KERR JÚNIOR, Donald Hugh de Barros. Do olhar(se). *I ReDE – Linguagens de comunicação na escola*, set. 2000.

Ao narrarmos a história dos nossos trabalhos docentes, dando-lhes legitimidade através da sua socialização, reforçamos elos identitários, assim como escolhemos aquilo que desejamos tornar público sobre nós. Contamos nossas trajetórias, sob o foco das nossas próprias memórias, pois não podemos esquecer que estas são palcos de disputa de poder. Não é à toa que a historiografia é tão seletiva e recortada. Le Goff (1984, p. 13) alerta que *“tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades”*. A memória da escola tem sido, em muito, escrita por quem está fora dela e, assim também, a das professoras que fazem sua história. Neste sentido, o ReDE mostrou-se como o espelho dessas memórias, no qual nos reconhecemos e diferenciamos.

“Cada um conta sua história. E na longa viagem de retorno para suas casas e para suas escolas cada história e cada prática trocada se converterá em outra história e noutra prática. Troca-se memória coletiva, auto-imagens construídas” (ARROYO, 2000, p. 236). A metáfora do retorno, utilizada pelo autor, mostra a força das narrativas na reconstrução de docências. Nada se perde. Não são exatamente as falas, oficinas e palestras que serão lembradas, embora as anotações, muitas vezes realizadas; são os lugares que foram capazes de localizar nas nossas paisagens interiores, muitas de que sequer tínhamos lembranças ou sabíamos existir. Redescobertas ou descobertas, que se transformam em outras histórias e práticas, como escreveu Arroyo.

De maneira análoga, Certeau (1998, p. 201) entende que *“todo relato é um relato de viagem – uma prática do espaço”*, daí a relação com andanças, retornos e lugares, feita de pessoa/s para pessoa/s, uma/s contando para outra/s.

Assim, voltando à proposição de destacar nas formações (continuadas), as possíveis nuances em cada escola, creio fazer-se necessário dizer que, no intercâmbio de subjetividades e intersubjetividades, elas se revelaram semelhantes e, ao mesmo tempo, diferentes. Semelhantes no sentido de serem fortemente embasadas em projetos coletivos de escola e no “trabalho colaborativo” (FULLAN e HARGREAVES, 2001), (DAMINIANI, 2004, 2006), mas também diferentes, porque cada sujeito-ator, da rede, tinha suas próprias expectativas e as viveu de forma própria e peculiar, com buscas e perguntas específicas. Cada uma e cada um, embora laços - eu-e-nós - de um tecido chamado ReDE, também constituiu uma trama particular e única: *“é um fio único e importante nesta imensa trama que é a sociedade, a história, o saber, enfim, a vida”* (STRECK, 2001, p. 29).

Numa síntese perigosamente arriscada (e muito provisória) sobre esses processos formativos, no qual destaquei os estudos, a interlocução interinstitucional e os relatos de experiências, diria que produziram conhecimentos, pois geraram parâmetros ao trabalho docente, teorizações sobre ensino, elevação de auto-estimas, apropriações de si e autorizações, conexões com outras áreas de ensino, sentimentos identitários e/ou de pertencimento.

São *artesanias* pinçadas por entre fios, dos entremeios de uma certa ReDE...

2.3 fio gentes

Começaria com uma indagação que considero bastante pertinente: Alguém pode imaginar escola sem professoras e professores? Não seria o mesmo que imaginá-la sem estudantes?

Apesar de correr o risco de estar perguntando obviedades, tenho compreendido que o óbvio só o é na aparência; basta levantar o véu da sua aparente transparência, para sentir a enorme dificuldade que é vê-lo ou descrevê-lo adequadamente.

Percebo que nos últimos anos, com a intensificação da mercantilização da vida social e da produção de culturas centradas no ter, no possuir sob o ponto de vista material, parcela da sociedade passou a ver e tratar os profissionais professores com desdém. Todos e todas têm lições a ensinar a esses profissionais e muitos são os dados que comprovam, estatisticamente, a enorme ineficácia ou falta de qualidade nas nossas produções, ou melhor, produtos aos olhos dos quantitativos paradigmas de ordem liberal.

“Quem sabe faz, quem não sabe ensina”, ainda é jargão com espírito de fábrica presente no senso comum. Recentemente, um debatedor no programa Espaço Público, da TV Cultura, do Rio, utilizando-se desse argumento foi motivo de muita polêmica entre telespectadores, supostamente docentes. A apartação entre fazer e ensinar desconsidera o caráter cognoscente do ensino, por isso mesmo um “*ato criador, um ato crítico e não mecânico*” (FREIRE, 2003b, p. 81).

Ao mesmo tempo, são transferidas cada vez mais atribuições à categoria. Temas como sexo, drogas, trânsito, valores, são alguns dos mais recorrentes no vocábulo cotidiano das reivindicações ao trabalho docente. Ensino inclusivo, como vem sendo chamado, o trabalho com crianças fora dos padrões convencionais de desenvolvimento ou portadoras de necessidades especiais, também foram somados às atribuições anteriores. Todos de enorme relevância social, merecedores de toda a atenção possível da escola e de seus profissionais,

entretanto não têm-se traduzido em respeito e consideração, pelo menos de alguns setores sociais, sobretudo dos que têm voz e ocupam espaços nas mídias.

A proletarização da profissão, associada à sua precarização (LÜDKE e BOING, 2004), tem contribuído à desvalorização, afinal não ganhamos em *euro* como alguns jogadores de futebol, não somos idolatradas como celebridades do mundo *fashion* ou festejadas como autoras de livros de auto-ajuda. No mundo do espetáculo permanente, das produções midiáticas de impacto, dos holofotes dos *paparazzis*, de fato, ficamos reduzidas quase a pó, *pozinho* como canta o Zeca Baleiro. Isto, entretanto, não é um *privilégio* dos professores e professoras, diga-se de passagem, mas de tudo o que, no universo da cultura, não é comercializável ou de consumo fácil.

Refletindo sobre esse pouco prestígio, Arroyo diz que:

Os mestres da escola são vítimas da mesma visão e cultura elitista que só vê conteúdo histórico, progresso e avanço nos grandes feitos e seus heróis, que despreza o povo, o popular, o homem e a mulher comuns que reproduzem sua existência silenciosamente. Densas existências (2000, p. 236).

Professores/as representam essas pessoas comuns, as ordinárias, segundo Certeau (1998) que, pelo senso comum, não possuem saberes validados como de outras profissões.

Voltando às perguntas iniciais, vez por outra, parece-me que a escola seria bem melhor sem a presença das professoras e professores, assim como em alguns debates, às vezes também parece que as crianças e os jovens é que são os problemas da instituição. Aliás, essas crianças e jovens são, diz Arroyo (2000, p. 15), o nosso retrato – “*seu rosto desfigurado é tão parecido com o nosso rosto desfigurado*”.

Contou-me uma ex-colega da escola que, no primeiro dia de aula, com alunos da quarta série dos anos iniciais, costumava colocar no quadro de giz a seguinte questão: O que é uma professora? Dizia-me ela que as crianças ficavam perplexas com a pergunta e, mais ainda, quando ela começava a contar que dormia, comia, tomava banho, fazia cocô, ria, tinha dor de dente, etc., etc., etc. De posse dessas – novas – informações sobre a professora, então construíam textos reconfigurando a imagem da professora.

A história, produzida sob contextos infantis, ajuda-me a refletir sobre a dificuldade que temos de pensar na nossa profissionalidade - que entre outras interpretações, segundo Lüdke e Boing (2004), corresponde às “*instabilidades e ambigüidades*” da profissão, sob a égide neoliberal. Na dificuldade em lidar com esse conjunto de imagens e auto-imagens que, mesmo constantemente ressignificado, do ponto de vista teórico, conforme os contextos e os tempos

históricos, estão profundamente marcados e atravessam imaginários sociais. Perpassa a idéia de que o Magistério é coisa de mulheres (ao menos no ensino básico), conciliável com o trabalho do lar, segunda mãe, adoradora de crianças, prescindível de grandes estudos ou formação, destituído de historicidade. Resumindo, uma profissão que tem sexo: o feminino! *Esta espécie ainda envergonhada*⁵⁷...

São mulheres em busca, muitas vezes, dissimulada de rastros, pensares, sentimentos... De epistemologias que dêem conta de explicar o complexo mundo feminino e das cargas que nos fizeram, por tanto tempo, cidadãs de segunda categoria, espécies de Pandoras a abrirem caixas de desassossegos sobre mundos tão masculinos (CHAIGAR e REDIN, 2005, p. 04).

São muito fortes as representações e estigmas que pendem sobre as cabeças das mulheres professoras, assim como as razões que as levam até o Magistério. Pesquisa realizada por Martins (2000), a partir de histórias de vidas, trouxe à superfície influências de mães, tias e outros grupos parentais na opção pela profissão. Motivadas por desejos de mobilidade social, sentimentos de ruptura com modos de vida, necessidades de acessar bens, entre outros, levaram mulheres a influenciarem outras mulheres na aproximação da profissão professora. Sobre esses motivos ponderou Martins:

A escolha da profissão, nas quatro entrevistas realizadas, foi marcadamente uma condição externa imposta e aceita, constituindo uma negação do direito de escolha. Inclusive existia um sentimento de oposição a essa possibilidade numa das entrevistas, cuja exposição de sua contrariedade é motivo de pensar sobre a própria profissão. A questão de ser uma profissão mais adequada para mulheres foi argumentada pelas mães, tias e avós, no sentido de mostrar um caminho mais seguro como profissão [...]

As narrativas também indicam o quanto significou vitória pessoal estar na profissão ou ter uma profissão, passando pelo reconhecimento e possibilitando uma abertura de fronteiras/mundos, distintos dos vividos na infância. A descontinuidade com uma situação de falta de pertença seja de gênero, seguindo os exemplos de suas mães, sem direito a uma profissão, seja por questões de raça ou classe social (MARTINS, REDIN e CHAIGAR, 2006, p. 03).

Mulheres professoras constituídas e se constituindo no redemoinho das memórias de multidões - passadas e presentes - vestindo-as como a própria pele, contendo negações e

⁵⁷ PRADO, Adélia. Com licença poética. In: *Poesia Reunida*. São Paulo: Siciliano, 1996, p. 11.

afirmações, reconhecimentos e possibilidades. *Os modelos existem, são atravessamentos/interpenetrações/ casuais/ imprevisíveis* (id., p. 04).

São grandes paradoxos de natureza epistemológica e ontológica, com os quais apenas recentemente temos feito alguns enfrentamentos e responder o que é e para que serve uma professora ou um professor não me parece que esteja sendo nem um pouquinho fácil ou óbvio.

Arroyo (2000, p. 29) tenta ajudar nesta elaboração, sustentando que *“somos a imagem que fazem do nosso papel social, não o que teimamos ser. Teríamos de conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora. Entre imagens e auto-imagens”*.

Bem, talvez não estejamos sabendo nos comunicar muito bem com os de fora. Concordo com Nóvoa (2004a), ao dizer que não temos sabido dizer à sociedade sobre o nosso trabalho e importância. Muitas vezes, os processos comunicativos da escola com familiares de estudantes, por exemplo, não são bem claros. Não sabemos explicar muito bem sobre a importância de determinadas ações ou atitudes. Lembro-me, no Pelotense, da dificuldade que foi esclarecer aos pais, que atenderam ao chamado da escola para o debate, sobre as reorganizações curriculares que subtraíam carga horária da matemática, por exemplo, para somá-las às ciências humanas. A responsabilidade de saber explicar é da escola pois, cada família também possui suas próprias representações, e cabe a nós compreendê-las.

Foram os estudos sobre o caráter biográfico de ser ou estar sendo professor/a que reconheceram a sua porção pessoa, seu pedaço gente... *gentes* como a gente! *“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. 59).

Inacabamentos que apontam o caráter processual da história e das nossas vidas, dos nossos percursos pessoais, portanto únicos. Esses percursos assumem, segundo Nóvoa (2004b, p. 16) uma dupla perspectiva: *“caminhada do formador enquanto eu pensante e sensível que se convoca na sua construção pessoal e caminhada do formador na sua relação com os outros, ajudando-os a mobilizarem-se para o processo formativo”*. Estudos como o de Nóvoa têm mostrado essa ligação entre construção de si e envolvimento e/ou aprofundamento na formação/profissão.

Novamente, a tessitura do eu-e-nós é uma teoria de formação constituída pelo *aprendente adulto* através de uma *aprendizagem experiencial*, conforme Josso (2004). As experiências formadoras são muito variadas, de tal modo que a autora as agrupa em acontecimentos, atividades e situações ou encontros que

podem durar alguns instantes ou alguns anos, são quadros que colocam em cena um ou vários protagonistas em transações⁵⁸ numa dramaturgia singular; numa brusca interrupção de duração ou de intensidade, numa observação, num exercício sistemático, numa simpatia, num afeto ou numa aversão por um alter ego (id., p. 45).

Essa transação, onde pessoas influenciam e são influenciadas, “moldam” e “são moldadas”, em quadros de vida, tanto ocorrem em ambientes formais quanto informais de educação e se dão ao longo da vida. Numa mistura de subjetividades e intersubjetividades, num processo incerto e frágil, a formação vai-se constituindo.

Arroyo chama a atenção para o reducionismo ao qual a educação tem sido submetida, transformando-se em ensino e o/a professor/a, meramente em ensinante, ou simplesmente reduzindo a formação à docência. Entretanto, diz ele, ao perceber crianças e jovens como gente também nos compreendemos como *“humanos, ensinantes de algo mais do que nossa matéria... reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos... Descobrimos que nossa docência é uma humana docência”* (2000, p. 53).

Nesta perspectiva de perceber, reaprender, descobrir na experiência formadora do ReDE encantou-me, por exemplo, a declaração da professora Lúcia de que, embora, falte seis anos para aposentar-se ainda está investindo na sua formação e pretende fazer uma especialização em “alfabetização e letramento”, área em que gosta de atuar. O desejo de Lúcia contraria inclusive estudos como o de Huberman (1992), que aponta essa fase como de desinvestimento na carreira, embora o autor alerte que isto não é uma regra, lembrando que carreira é *“processo e não uma série de acontecimentos”* (id., p. 38). Ela ainda quer aprender sobre seu ofício⁵⁹ e não pensa em parar de trabalhar, pois é uma professora que vive sua docência. Ela não dá aulas; faz aulas e isto, suponho, é uma grande diferença. Fazer que está relacionado à concepção da oficina, com identidades construídas entre fazeres e saberes, na produção de *objetos materiais e imaterialidades simbólicas*, como diz Sousa Neto (2005).

Em outras palavras, a realização de um ofício no interior de uma dada oficina cria, dentre outras coisas, uma identidade entre os indivíduos e os objetos que eles manipulam, as ferramentas que manuseiam, os processos com os quais interagem. E ainda mais, cria uma identidade entre os

⁵⁸ A autora prefere o termo transação à interação por entender que o mesmo expressa melhor a simultaneidade entre “sendo modelada por” e “modelando” (2004, p. 43).

⁵⁹ Ofício deriva do latim *officiu*: significa dever e envolve cumprir uma determinada obrigação sob certos rituais (FERREIRA apud SOUSA NETO, 2005, p. 250).

indivíduos que são parceiros de rituais comuns, realizadores de um dado ofício e situados no ambiente da mesma oficina (id., p. 250).

O ofício e a oficina ocorrem num lugar social onde são reconhecidos por suas especialidades, aquilo que de melhor sabem fazer. No caso das professoras e professores, esse lugar é a escola, onde parceiras e parceiros de rituais comuns em alguns momentos, pelo menos, também compartilham paixões, *camisetas*, desejos e ações. Dizendo de outro modo, nesses movimentos e interações vai-se realizando o “desenvolvimento profissional” e se constituindo a carreira de professor/a. Daí, Arroyo (2000) denominar de *ofício de mestre* a estes e estas profissionais da educação.

Dentre os sujeitos-atores do ReDE, quase cem por cento têm produzido suas carreiras nas mesmas escolas/oficinas. À exceção de Denise, hoje atuando no ensino superior, as demais estão há um longo tempo interagindo nos mesmos lugares. Na Escola Bibiano de Almeida, Alice está desde 1989, Aline desde 1998 e Lúcia desde 1990. No Brum Azeredo, Andréa entrou em 1992, Débora em 1987 e Margarete em 1995. Já no Colégio Municipal Pelotense, Ana Cláudia chegou em 1997, Dílson em 2000, Mariza em 1993 e Suzele chegou à escola em 1983.

Estas gentes - que escolhi escrever no plural para tentar dar conta da pluralidade e diversidade de tipos, histórias, memórias, desejos, sonhos, vidas circulantes pelos corredores e salas das escolas – fazem muita diferença e num trocadilho com Adélia Prado, diria que



Ilustração 16: Oficina de charge. II ReDE, ago. 2001

professoras são
desdobráveis e, na
ousadia desses
desdobramentos, foi
possível sonhar um
ReDE. *Cumpro a sina.*
Inauguro linhagens,
fundo reinos – dor não é

amargura, escreveu a poetisa em “Com licença poética”.

Penso ser relevante esmiuçar algumas tessituras dessas gentes *desdobráveis* ou ver de novo os mesmos fios de um outro jeito. Sousa Santos (2007) propõe contra uma sociologia das ausências, na qual produções humanas são desconsideradas e silenciadas, em nome de um único conhecimento validado como ciência, uma sociologia das emergências, onde sejam

evidenciadas, visibilizadas toda e qualquer ocorrência de conhecimento forjado na contramão do pensamento único.

Ir/estar na contramão supõe desconsiderar padrões únicos e externos para validar experimentações docentes ou, neste caso, formativas. Não se trata de uma olimpíada, ou mesmo de uma gincana, onde concorrentes devem chegar em primeiro lugar ou darem conta de tarefas idênticas. Não, aqui os parâmetros são construções dadas pelas próprias instituições, e as gentes que as fazem e são feitas por elas (influenciam e são influenciadas). Visíveis são alguns fios que fazem parte de um artesanal trabalho que, unidos, ganham forma e cor mesmo que mantenham suas características e propriedades individuais. Fullan e Hargreaves (2001) apontam sobre a importância do trabalho colaborativo, mas também da valorização da dimensão individual, para proporcionar crescimento ao grupo e à própria pessoa.

O primeiro (e não diz respeito a nenhum critério quantitativo) é gostar do lugar. O lugar evidenciado nas narrativas ocupa um tipo de dobra, bainha na memória, existindo pela ausência. Está ali, mas não se vê. Certeau (1998) diz que os lugares vividos são como *presenças de ausências* e continua afirmando que

o que se mostra designa aquilo que não é mais: aqui vocês vêem, aqui havia..., mas isto não se vê mais. Os demonstrativos dizem do visível suas invisíveis identidades: constitui a própria definição do lugar, com efeito, ser esta série de deslocamentos e de efeitos entre os estratos partilhados que o compõem e jogar com essas espessuras em movimento (id., p. 189).

Entre os estratos partilhados, a relação afetiva entre a pessoa e seu local de trabalho, que uma vez significado ganha o nome de lugar, traduziu-se sob denominações também plurais: “sentir-se bem”, “fazer parte da própria vida”, “vestir a camiseta”, “brigar pela escola”, “pegar junto”, “ter paixão”. Sentimentos colados à pele de Andréa, Dílson, Lúcia, Margarete, Mariza, Susele que, sob as luzes de suas próprias memórias, descortinam pequenas mostras da impossibilidade de separar o sentir do fazer, ou do quanto a ação depende de componentes emocionais.

O que a memória ama, fica eterno, escreveu Prado (1996, p. 99), ajudando a compreender a relação de cada uma ou cada um com o que vive e faz, com a produção do acontecimento como uma obra particularizada, que tem conexões com modos pessoais de viver a escola, a docência e a formação. Rubem Alves (2000, p. 155) disse que é *o olhar da pessoa apaixonada que cria a imagem do objeto da paixão*. A imagem da escola refletida, por

esses olhares, é atravessada por momentos significativos que, neste estudo, ganha o nome de formação. O chão da escola, para essas gentes, revelou-se como possibilidade de apropriação ou recriação de si, dada, principalmente, pelo reconhecimento do valor da sua produção docente.

Considero esse movimento - **apropriação/recriação de si** - a segunda asserção sobre a tessitura deste grupo de sujeitos-atores do ReDE: “mudar comportamentos”, “elevar auto-estima”, “falar por si”, “saber-se criativa”, “enfrentar medos”, “assumir riscos”, “abrir portas”, “reconhecer-se capaz de produzir”, “encarar novos desafios”, foram algumas das múltiplas e variadas expressões extraídas das falas de Ana, Andréa, Dílson, Lúcia e Mariza que, em meu entender, podem ser resumidos pela afirmativa de Alice de que “somos capazes de produzir outra escola”. Trata-se de uma apropriação com um duplo sentido pois é, ao mesmo tempo, social (intersubjetiva) e individual (subjetiva). É uma trajetória individual, mas feita num caminho coletivo. Eu-e-escola. Eu-e-nós! Não é um projeto apenas para qualificar nossa forma de ensinar ou lidar com situações da escola; é um projeto sobre nossa própria vida!

Freire e Shor, na década de 80, analisando movimentos semelhantes, pensavam que formação e atualização não significavam apenas participar de seminários, manter-se bem informado, ler revistas educacionais, etc. Para eles, a recriação de si era parte dessa atualização, e num cenário de intensos movimentos políticos por democracia e emancipação diziam:

Os professores poderão dizer que lêem as revistas e os novos livros técnicos e se mantêm atualizados em sua própria área, desse modo renovando-se sempre. Vão a conferências e seminários de professores para ouvir novas idéias. (...) O processo libertador não é só o crescimento profissional. É uma transformação ao mesmo tempo social e de si mesmo, um momento no qual aprender e mudar a sociedade caminham juntos (2003a, p.66).

Naquele contexto, os processos caminhavam juntos, havia um projeto maior onde todos os demais se incluíam. Mesmo considerando as grandes diferenças e perspectivas da sociedade nestes anos 2000, é difícil pensar formação sem a dimensão da *invenção de si* que necessita de um *projeto de si*, segundo explicação dada por Josso a este processo que é existencial e progressivo.

A invenção de si pressupõe como possível um projeto de si, o que implica uma conquista progressiva e jamais terminada de

uma autonomia de ação, de uma autonomia de pensamento, de uma autonomia em nossas escolhas de vida e nosso modo de vida. Porque, finalmente, a invenção de si é uma posição existencial que se desdobra no cotidiano e não somente em situações e contextos particulares (2006, p. 12).

Como posição que se desdobra no cotidiano, a invenção de si passa por uma certa abertura, por uma saudável e necessária vontade de transpor barreiras identificadas, algumas vezes explicitamente, noutras nem tanto, no posicionamento das professoras do ReDE. É a abertura, então, outro condimento percebido nessas gentetudes por mim.

“Conhecer outras realidades”, “sair do próprio ambiente”, “conviver com outras pessoas”, “gostar de ouvir outras pessoas”, “prazer em participar de eventos”, “estar aberto a novas linguagens”, foram algumas das manifestações interpretadas das falas de Ana, Aline e Débora, por exemplo, assim como nesta comparação feita por Margarete: *Muito do pessoal nem tinha faculdade, como hoje, mas eram abertos a coisas novas, inovações* (Memórias, 09/7/2007, p. 03). Esse gostar de coisas novas, querer experimentar outros saberes e desejar encontrar outras gentes, incluindo circular por dentro de outra escola e aventurar-se em oficinas como de cinema⁶⁰, teatro⁶¹, fotografia⁶², charge⁶³, HQ⁶⁴, etc., mesmo sem pertencer a essas áreas de conhecimento, pode ter promovido novos movimentos também em si.

Alguns desses movimentos, agora congelados em imagens fotográficas, “*essa invenção que se inventou para enganar o chronos, pelo congelamento do instante*”, como disse Alves (2000, p. 168), mostram-me para além dos casacos e blusões sobre pobres corpos embalsamados, colegas de diferentes escolas e áreas, tanto das ciências quanto da arte, comungando de um projeto. Josso, enunciando o projeto como parte da educação de adultos, reflete que, embora esse anuncie o futuro, “*tanto nos podem dar felicidade como desgosto*” (2004, p. 261). Tanto pode promover a criatividade, quanto cerceá-la ou, ainda, se constituir em experiência sectária ou intolerante. A autora alerta para algumas questões: “*se a afetividade for totalmente investida neles, se o ego jogar nele a sua honra ou o seu orgulho, se o desejo impuser a tirania da dedicação*” (id., p. 260) podem-se transformar em “projetos-armadilha”.

⁶⁰ NUNES, João Fernando Igansi. Oficina de cinema. *II ReDE – Linguagens de comunicação na escola*. Pelotas, ago, 2001.

⁶¹ PEDERZOLLI, Eliane. Oficina de Teatro. Idem.

⁶² MICHELON, Francisca; NUNES, João Fernando Igansi. Oficina de fotografia. Idem.

⁶³ MACEDO, André. Oficina de charge. Idem.

⁶⁴ NUNES, Elton Vergara. Oficina de HQ. Idem.

Josso considera abertura, quando *“o projeto é a ação de transformar o tempo e as energias de cada um em experiências, quer dizer, se é produzir um valor acrescentado que constitui, por isso mesmo, um recurso novo”* (id., ibid.).

As considerações da autora remetem-me à instabilidade dos processos biográficos, da fragilidade da sua natureza e dos riscos permanentes, quando se trata de um projeto de formação de pessoas, daí que a abertura talvez seja uma certa “disponibilidade ao risco”. Freire (1997, p. 39) compreendendo-o como a *“aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas cronológico”*.

Percebo, também, essa abertura como um desejo por aproximação do outro que é, segundo Charlot (2000, p. 52), uma busca por si mesmo, pois *“por sua condição, o homem é um ausente de si mesmo”*. A ausência de si revela-se sob a forma de desejo, sendo sempre busca porque *“saciá-lo aniquilaria o homem enquanto homem”* (id., ibid.). A abertura então, a partir dessas reflexões, seria como uma passagem, um tipo de ponte no caminho percorrido em direção a si.

Por fim, o quarto elemento que destaco dessa meada de fios de gentes é o do contágio. Assim como vírus de gripes que se espalham ao primeiro espirro, o processo formativo ReDE foi-se expandindo a partir do primeiro evento, imprimindo-se nas três escolas estudadas sob a forma de desejo e ação. “Ver o que outra escola faz”, “espalhar para os outros”, “interagir com outros trabalhos”, “sentir-se apoiado”, “brigar para mostrar trabalhos”, “relatar para colegas”, “sentir que tem o que contar”, “estar de igual para igual”, foram algumas colocações extraídas das narrativas de Ana, Andréa, Dílson, Mariza e Susele, as quais mostraram com bastante intensidade a função desse contágio na adesão e envolvimento de colegas professoras e professores, no decorrer do processo ReDE. Algumas falas que registram de maneira mais explicitada o valor do contágio, suponho que possam ser percebidas no destaque a seguir.

Isso mexeu com o Colégio, pois, um grupo de professores teve um parâmetro sobre o seu trabalho através do relato do colega. Esses que foram ouvintes no I ReDE, pensaram, não, dá para mostrar o que fazemos, pois, nosso trabalho se assemelha, está no mesmo patamar, que o dos nossos colegas (Andréa).

Embora fossem alguns professores que se motivaram e não toda a escola, esses acabaram contaminando outros colegas (Dílson).

Os comentários dos colegas sobre o sucesso do ReDE, na primeira edição, e a repercussão da apresentação dos trabalhos de uma escola bem menor do que a nossa, foi uma espécie de empurrão e motivação para a participação nos que se sucederam (Mariza).

A repercussão do ReDE foi "grandiosa" (...) embora alguns criticassem ou resistissem, todos se envolviam de alguma forma (Susele).

É a produção de uma espécie de sinergia cujo início preciso é difícil indicar; é como aquela pequena pedra jogada no lago a fazer ondas que se expandem, pouco a pouco, por toda a sua extensão ou mais belamente descrita pelos poetas: *"embora eu tenha me fechado como dedos, nalgum lugar me abres sempre pétala por pétala como a primavera abre (tocando sutilmente, misteriosamente) a sua primeira rosa"*⁶⁵.

Penso que cabe destacar a forma de contágio, bem própria, vivida pela Escola Bibiano de Almeida, cuja presença e parceria estabeleceu-se em 2001, durante o II ReDE. A memória de Alice guardou que ela participara de alguns momentos do I ReDE. Ela rememorou que embora a Escola tivesse sido convidada a participar do projeto, preferiu conhecer melhor a proposta indo como ouvinte a alguns momentos do ReDE, no ano de 2000. Nessa aproximação, Alice interessou-se muito, porque viu que naquele espaço se ouvia a "fala da escola". Agradou-lhe observar a valorização da produção de conhecimento da escola e *ver o professor falar por si e não pela voz de estudos feitos sobre ele* (Memórias, 26/6/2007, p. 04).

Com a responsabilidade de ser a diretora da instituição e valorizando a qualidade das relações sociais construídas entre a escola e a comunidade (às duras penas, conforme já salientado), Alice tomou o cuidado de investigar, primeiramente, se havia semelhanças e interesses comuns entre os projetos do Bibiano com o das respectivas escolas, para só então propor o envolvimento das demais colegas professoras.

Foi o que ocorreu a partir do II ReDE, tendo sido, conforme já destaquei, a única das três escolas que, além de inseri-lo no calendário escolar, também suspendeu as aulas para que a totalidade de professoras pudesse participar.

Em avaliação realizada para o site do ReDE, organizado pela prof^a. Ana Lacau, escreveu Alice:

É preciso ter o caos dentro de si para dar à luz uma estrela dançante" (Nietzsche). Através da beleza da dúvida, da coragem de mudar, que nada mais é do que o cansaço de ter medo, da certeza de que a escola além de ser pública, tem que ser popular e de que nosso trabalho se autovaloriza pela beleza de existir para o desenvolvimento do ser, chegamos ao REDE. Tivemos a satisfação de fazer um relato de experiências, que nos deu a oportunidade de dividir momentos do nosso

⁶⁵ BALEIRO, Zeca; CAMPOS, Augusto de; CUMMINGS, E. E. Nalgum lugar. CD *Líricas*, 2000.

cotidiano escolar com outros parceiros na educação (MONTARDO, 2001, não paginado)⁶⁶.

A professora enfatizava, naquele momento, a beleza da dúvida e da coragem de mudar. Algumas categorias-chave desse contágio a que o “Bibi”, provavelmente, tenha-se deixado contaminar. Seu depoimento também desvela a autovalorização e o crescimento como parte de um projeto de si, conforme parece que vão confluindo uma a uma as pistas reunidas sobre estas gentes que gostam do lugar, recriam a si, possuem abertura e contagiam uns aos outros.

Parece-me fazer parte de um conjunto de regas: internas e externas, atuando em simultaneidade. Talvez, componentes do paradigma *singular-plural*, como denomina Josso (2006), as relações produzidas em simbiose entre subjetividade e intersubjetividade. Ao mesmo tempo em que existem indicativos de desejos particulares, em diferentes escalas e itinerários, entre os sujeitos-atores desta investigação, havia também a intencionalidade de um projeto escolar nascido para regar “*subjetividades guerreiras*”, conforme Sousa Santos (2002a), para a probabilidade do improvável, do acaso, da incerteza, do possível e sob o risco. Sobretudo, para descobertas de outros eu-e-nós interiores e as renovadas capacidades de suas memórias, para “*crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita*” (CERTEAU, 1998, p. 163). A intencionalidade é a rega, propriamente, isto é, a afirmação dos porquês do projeto articulado pela instituição escola.



Ilustração 17: trepadeira em flor, primavera 2007

Andréa deu um destaque especial para o ReDE como rega, entendendo que deveria haver todo ano um tipo de ReDE, para impulsionar o trabalho docente. *É necessária uma rega sempre*, disse-me ela. Sim, concordo e lembrei-me da declaração do Dílson, ao dizer que da semente plantada havia brotado uma flor: Ele!! Como isso teria sido possível se não houvesse regas?

Eu, que observo o movimento dos dias e das estações, vejo que a florada que *acendeu* o muro coberto pela trepadeira rústica, da minha casa, não teria a explosão amarela desta semana, não fossem as chuvas abundantes do inverno que passou.

⁶⁶ MONTARDO, Alice Maria Szepanski. *II ReDE*, 2001. Arquivo digital.

Como a estética do laço, que embora delicado, é feito para amarrar, percebo que essas regas, no âmbito da instituição escola, foram possíveis pela força das parcerias estabelecidas e da legitimidade da causa pela qual foram feitas. Deduzo: quanto mais fortes as parcerias, maiores os riscos que poderão ser assumidos. Não terá sido por isso que assumimos, ao propor e realizar, como tema do III ReDE “afeto, emoção e imaginação na educação”? Aparentemente, cada tema isolado já significa uma grande complexidade; ao juntá-los, maximizamos desafios, mas contávamos com a força das parcerias, além de realizarmos auto-regas em nossos imaginários.

A força dessas parcerias pode ter-nos encorajado a convidar colegas professoras e professores a juntar-se a nós na tessitura do ReDE: *“Sinta-se (a)colhido nesta rede, tua presença nos enche de alegria e também da esperança de que sejamos capazes de permitir que nossa semente gente desabroche enfim”*⁶⁷.

A semente gente era nossa matéria-prima e nela fazíamos nossos melhores (auto)investimentos. Nessa confluência de gentes, circulando e trocando, ganha *“pertinência o princípio de que a formação acontece na produção e não no consumo (de informações)”*, conforme diz Amiguinho et al (1997, p. 115), assim como fortalece a escola como lugar de formação e autoformação, dando corporeidade a uma antiga lição freireana: a que propõe trocar a conjugação do verbo educar por educar-se. Uma proposição que, embora possa parecer fácil, não é; ela exige uma troca de posição nada confortável, isto é, passar de uma pessoa ensinante para uma pessoa *educanda*, que segundo Brandão (2000, p. 454) é *“um alguém em um momento de sua vida melhor educada do que antes, mas dentro de um processo sem-fim de realização de si mesma através da educação”*.

“Busca vital de saber-poder viver”, explicita Pineau (2006, p. 43), de um outro modo, esse processo formativo traçado pelas existências contidas, e inseridas, num tempo histórico no qual *“a vida que procura entrar na história não é mais somente a dos notáveis, mas aquela de todos que pretendem tomar suas vidas nas próprias mãos e que se lançam nesse exercício reservado até então à elite”* (id., p. 55).

São todos movimentos autodesafiadores, o que explica que participar de projetos formativos que destacam a dimensão pessoa das gentes, exige também envolvimento e adesão. Não me parece que este tipo de trabalho possa ser imposto ou construído, sem uma legitimação dos propositores junto ao grupo de docentes das instituições, segundo foi destacado por parte dos sujeitos-atores desta pesquisa.

⁶⁷ Carta III ReDE. Anais do seminário *Afeto, emoção e imaginação na educação*. Pelotas, set. 2002, p. 04.

Parece-me, sobretudo, ao deslizar meus olhos sob o emaranhado de fios puxados, desta rede, que uma multiplicidade de nós foram dados na feitura do ReDE. Mesmo em fios decompostos, vêm-se a marca dessas ligações, como saliências impressas da sua versão produto, seu lado A, diria. Entretanto, nada é assim tão *clean*, asséptico, fácil. Muito *suor*, investimento, trabalho e estudo demandaram tais processos, daí talvez me encantar tanto com eles. Novamente concordo com Freire que

um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser, de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si (2003b, p. 18).

É na esperança de ter ajudado a dar visibilidade ao processo ReDE e um pouco de compreensão aos fios (ou alguns deles) que o compuseram que, sob a renovada e intensa luz deste início de primavera, reafirmo minha condição de artesã e de amadora na condução do *entesouramento*⁶⁸ das palavras, mesmo das inefáveis...

⁶⁸ Expressão do poeta Manoel de Barros

Capítulo 3
O tempo na roda do ReDE

Imagino o artista num anfiteatro
 Onde o tempo é a grande estrela
 Vejo o tempo obrar a sua arte
 Tendo o mesmo artista como tela
 Modelando o artista ao seu feitiço
 O tempo, com seu lápis impreciso
 Põe-lhe rugas ao redor da boca
 Como contrapesos de um sorriso
 Já vestindo a pele do artista
 O tempo arrebatá-lhe a garganta
 O velho cantor subindo ao palco
 Apenas abre a voz, e o tempo canta
 Dança o tempo sem cessar, montando
 O dorso do exausto bailarino
 Trêmulo, o ator recita um drama
 Que ainda está por ser escrito
 No anfiteatro, sob o céu de estrelas
 Um concerto eu imagino
 Onde, num relance, o tempo alcance a glória
 E o artista, o infinito⁶⁹

Poetas em diversos contextos e espaços incomodaram-se com uma idéia de tempo prisional, capaz de conter pessoas, bichos, árvores, pedras, coisas entre ponteiros ao som de cucos e tic-tacs. Esse é o tempo de Chronos e serve para medir, datar, cronometrar. Para ele, tudo deve ser muito bem organizado, pautado por uma ordem perfeita, dada em segundos, minutos, horas, dias... As repetições o fazem feliz. Para Chronos, então o futuro não apenas pode, como deve ser a repetição do presente. Deve ser ele também que contesta desesperado toda vez que alguém sugere fazer diferente ou questiona por quê? Sim, agora vejo bem, é ele o arauto do determinismo e do pensamento único. Afinal, para que fazer diferente, desmanchar ordenamentos e desequilibrar posições tão duramente construídas?

Entretanto, há um outro tipo de tempo: seu nome é Kairós! Este tempo, segundo divaga Rubem Alves (2000, p. 166) é medido pelas “*batidas do coração*”. Ao contrário da organização perfeita de Chronos, as batidas do coração são muito alteradas. Experimenta só encontrar repentinamente a pessoa amada. Oh, céus, que descompasso! Por que não é capaz de seguir aquele ritmozinho cadenciado de segundos atrás? Kairós é desordeiro, gosta de brincar, de pensar que no coração tudo cabe. É exagerado e, por seguir medidas tão instáveis, aprova o imprevisível, o incerto e ama, ama de paixão o acaso: O que se abre de repente e transforma tudo, pondo pelo avesso vidas e recompondo pelo abraço, almas.

⁶⁹ HOLANDA, Chico Buarque de. Tempo e artista. CD *Paratodos*, 1993.

A medida dada pelo coração reencontra antigos saberes, como o que o aproximava dos sentidos, da aisthesis, via capaz de conduzir o mundo para dentro de si. Segundo Hillman,

no mundo antigo, o órgão da percepção era o coração. O coração era imediatamente associado às coisas pelos sentidos. A palavra em grego para percepção ou sensação era aisthesis, que significa, na origem, ‘inspirar’ ou ‘conduzir’ o mundo para dentro (...). Na psicologia grega antiga e na psicologia bíblica o coração era o órgão da sensação: era também o lugar da imaginação. O senso comum (sensus communis) alojava-se dentro e em volta do coração e sua função era apreender imagens (1993, p. 17).

Deve ser Kairós, então, que anuncia o possível e concebe o futuro como desafio, mesmo quando tudo parece desfavorável ou mesmo intransponível. Tudo se transforma e o caos é só um jeito de começar de novo, bem poderia ser um jeito de Kairós filosofar...

Rubem Alves (2000, p. 169), concordando com Vaseduva, “*o barqueiro que ensinou Sidarta*”, diz que “*tempo é criança brincando, jogando*”.

As crianças só reconhecem, como marcadores do seu tempo, os seus próprios corpos. As crianças não usam relógios para marcar tempo; usam relógios como brinquedos. Brinquedo é o tempo do prazer: corpo com asas. Que maravilhosa transformação: usar a máquina medidora do tempo para subverter o tempo. Criança é kairós brincando com o chronos, como se ele fosse bolhas de sabão... (id., ibid.).

Desse jeito, pensando no tempo como uma brincadeira com bolhas de sabão, é que pessoas, o tempo todo, pelo mundo afora, vão fazendo seus viveres e dando corporeidade a transformações. Dos mais variados jeitos, em ritmos e compassos diferentes, há produção da vida e dos seus sentidos pela historicidade concreta, feita por homens e mulheres de carne e osso, inteligência e sensibilidade.

Veza em quando se produz um mito, que uma vez foi gente, em meio a tais movimentos. Mitos que sobrevivem a histórias descontadas, versões revisitadas, historiografias silenciadas...

Acabou de fazer quarenta anos da morte de Ernesto “Che” Guevara, um mito latino-americano cuja imagem vorazmente copiada, aos milhões, em camisetas e pôsteres por boa parte do planeta insiste em lembrar a face de um homem que se dizia amar. Um guerrilheiro romântico? Puxa, é mesmo imperdoável, além de rebelde, um romântico! Aguiar (2007), escrevendo sobre a força desse mito, opina que “*um mito é uma história que explica porque*

estamos aqui e somos assim ou assado. Um mito remonta a enigmas que não conseguimos explicar. Então temos que narrar”⁷⁰.

Não me identifico com as polarizações que desejam classificar a figura histórica em deus ou demônio, herói ou bandido, num outro tempo histórico, descontextualizado daquele no qual Che foi produzido. Neste sentido, me aproximo de Martins (2007), em sua opinião sobre os mitos: “*Pouco importa se deles discordamos ou com eles concordamos. No reino do sempre e da esperança não há fraturas, não é ele um mundo racional e lógico*”⁷¹.

Refletindo com mais atenção sobre a história oficial produzida, entendo que são os silenciamentos mais do que a figura dos heróis retratados nos livros, que têm servido de inspiração à boa parte do povo latino-americano. A imensa maioria desconhece feitos de autoridades, de políticos ou religiosos, mas carrega na história oral, pelas narrativas, e na memória coletiva, o nome de figuras locais, tais como lideranças comunitárias, benzedeadas, curadeiras, parteiras ou de revolucionários como Che, tão belamente retratado no filme “Diários de Motocicleta”⁷². Neste, sua porção gente foi-se tornando tão grande, que precisou se espriar pelo continente.

Che foi movido pelo deus Kairós, suponho. Se não por que teria escrito em seu diário, mesmo sabendo da morte próxima e violenta, este conselho aos filhos? “*Sobretudo, sejam capazes de sentir, no mais profundo de vocês, qualquer injustiça contra qualquer ser humano, em qualquer parte do mundo*”⁷³.

É inscrito sob a inspiração desse tempo criança que a célebre frase de Che - “*É preciso endurecer, sem perder a ternura, jamais*” – ganha mais sentido e se justifica. A expressão da ternura como paradigma é mais bem compreendida sob o olhar de Restrepo:

Muito mais do que ser uma atribuição de gênero, a ternura é um paradigma de convivência que deve ser adquirido no terreno do amoroso, do produtivo e do político, arrebatando, palmo a palmo, territórios em que dominam há séculos os valores da vingança, da sujeição e da conquista (2000, p. 13).

A ternura aqui explicitada não é apenas aquela que se expressa no âmbito do doméstico e da vida privada, ingenuamente tomada - *lugarizada* no lar - além de atribuída ao gênero

⁷⁰ AGUIAR, Flávio. A sombra do Che. *Agência Carta Maior*, 05/10/2007. Disponível: <<http://www.agenciartamaior.com.br>> Acesso: 08/10/2007

⁷¹ MARTINS, José de Souza. Che, o imaginário do sacrifício. *O Estado de São Paulo*, 07/10/2007. (Caderno Aliás).

⁷² SALLES, Walter. *Diários de motocicleta*. EUA, Alemanha, Inglaterra, Argentina, 2004. (Filme longa metragem)

⁷³ SADER, Emir. CHE. Blog do Emir. *Agência Carta Maior*, 06/10/2007. Disponível: <<http://www.agenciartamaior.com.br>> Acesso: 08/10/2007

feminino; é um paradigma de convivência, como externou o autor, e como tal precisa adentrar em todos os territórios do qual foi banida em nome de uma (falsa) idéia de ciência, civilização e progresso. Desse modo, ternura é também rejeição à exclusão e à violência: *"Não há motivo para confundir o chamado à ternura com o facilismo e a melosidade. Ternura é justamente o contrário de submissão ou complacência com a violência ou o mau trato. (...) A ternura é, ao mesmo tempo em que disposição à carícia, rejeição visceral à violência"* (id., p. 79).

Nada mais oportuno pensar sobre isso, quando em nome da evolução, velhas práticas se estabelecem, endurecem corações, anestesiaram consciências e banalizam violências. Neste contexto, em muitos momentos, penso que o novo é exatamente a resistência, assim como a retomada da narrativa sobre antigos mitos, entretanto tão contestadores quanto atuais.

Sob o tempo do controle de Chronos, viver como sucessão de um dia atrás do outro já está de bom tamanho. Entretanto, a afiada ironia do poeta alerta para o ridículo e a pobreza dessa proposição:

Amigos, não consultem os relógios
quando um dia eu me for de vossas vidas
em seus fúteis problemas tão perdidas
que até parecem mais uns necrológios...
Porque o tempo é uma invenção da morte:
não o conhece a vida - a verdadeira -
em que basta um momento de poesia
para nos dar a eternidade inteira.
Inteira, sim, porque essa vida eterna
somente por si mesma é dividida:
não cabe, a cada qual, uma porção.
E os Anjos entreolham-se espantados
quando alguém - ao voltar a si da vida -
acaso lhes indaga que horas são...⁷⁴

Como é possível entender essa lógica que transforma um instante - de poesia - numa eternidade? Provavelmente, nesse instante esteja contido o virtuosismo das nossas esperanças que flutuam, feito bolhas de sabão, sopradas na ludicidade de Kairós.

O descortinamento da face desse irmão irreverente de Chronos ganha importância, em minha opinião, quando o compasso das suas horas, em muitos momentos contemporâneos, tem o peso de muitas dores. Refiro-me ao esgotamento de modelos base da construção dos modos de vida que aprendemos a viver, comumente chamados de crise de paradigmas. Essa crise vem acompanhada, também, de uma séria degradação ambiental, trazendo consigo interrogações sobre a maneira como o bicho homem tem-se apropriado e tratado as fontes de vida que lhe permitiram subsistir ao longo de alguns milênios.

⁷⁴ QUINTANA, Mário. Ah, os relógios. In: *A Cor do Invisível*. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

Não se trata mais “apenas” de questões relacionadas à classe, gênero, etnia, cultura, embora todas façam parte dos problemas ambientais; são questões de ordem biológicas, geológicas, climatológicas, hidrológicas, etc., que se impõem como desafios ao futuro da nossa espécie e do tipo de vida que as sociedades, do presente, estão dispostas a legar aos que virão.

Shiva, cientista e ativista indiana, em suas preocupações com as modificações genéticas de sementes, que estão alterando relações milenares estabelecidas entre agricultores e camponeses e a produção de espécies vegetais, chama a atenção para o valor simbólico do pequeno grão, entretanto transformado em estandarte, tanto pelos que propõem a genética para aumentar a produtividade e o lucro, quanto pelos que o vêem como um símbolo de resistência à manipulação e à transformação da vida em mercadoria.

Denomina de biopirataria esta forma de exploração da vida, disponibilizada na natureza até então. Diz Shiva que

a semente tornou-se o lugar e o símbolo da liberdade nessa época de manipulação e monopólio de sua diversidade. Ela faz o papel da roda de fiar de Gandhi no período da recolonização pelo livre comércio. A roda de fiar tornou-se um importante símbolo de liberdade não por ser grande e poderosa, mas por ser pequena; ela podia adquirir vida como sinal de resistência e criatividade nas menores cabanas e nas mais humildes famílias. Seu poder reside na sua pequenez. A semente também é pequena. Ela incorpora a diversidade e a liberdade de continuarmos vivos... Na semente a diversidade cultural converge com a biológica. Questões ecológicas combinam-se com a justiça social, a paz e a democracia (2001, p.152).

A autora nos chama a atenção para a intrincada e complexa rede composta por fios tanto culturais quanto biológicos, entretanto indissociáveis, que têm promovido a vida, neste pequeno planeta. Daí que, na atualidade, falar em crise envolve questões ecológicas que são, ao mesmo tempo, políticas, econômicas, sociais e culturais. A preocupação da autora com o monopólio da diversidade, como se refere no excerto acima, também é uma preocupação com o monopólio do conhecimento e com o predomínio de uma versão da ciência, a ocidental, sobre outras formas e tipos de conhecimentos.

Falando nisso, em como essa ciência tem procurado nos cegar a tudo que não é auto-referenciado na sua versão eurocêntrica ou ocidental, há pouco tempo li uma notícia⁷⁵ que atribuía a origem do cálculo infinitesimal a uma escola de Matemática indiana, na cidade de

⁷⁵ FAPESP, Agência. *Nem Newton, nem Leibniz*. Notícias, 15/8/2007. Disponível: <http://www.agenciafapesp.br/boletim_dentro.php?id=7598> Acesso: 15/8/2007.

Kerala, em torno do ano de 1350. Lá, matemáticos e astrônomos também teriam calculado corretamente a constante pi até 17 casas decimais. Esse conhecimento teria chegado à Europa através de missionários jesuítas, que estiveram na Índia no século XV. Os cientistas europeus - George Gheverghese Joseph, da Universidade de Manchester, e Dennis Almeida, da Universidade de Exeter - que fizeram o anúncio destacaram que *“a origem da matemática moderna é geralmente vista como uma conquista europeia, mas as descobertas feitas na Índia medieval, entre os séculos 14 e 16, não podem ser ignoradas ou esquecidas”*.

Considero extremamente importante que revelações como esta ganhem visibilidade. Elas são o retrato da nossa face esquecida. Nela, nos miramos e reconhecemos conhecimentos sobre nós que, sequer, supúnhamos possuir.

Neste momento histórico, modos únicos de pensar e validar conhecimentos fazem sentir seu peso sobre inúmeras culturas e povos, como a iraquiana, por exemplo, cujos templos, bibliotecas e museus estão sendo saqueados por belicosos piratas (neo)pós-modernos. Fazer sangrar um dos berços mais antigos, que embalam outras idéias sobre civilização, é um dos modos de tentar impor formas únicas e pasteurizadas de ser e estar no mundo. Não é a única, entretanto.

Outros modos de padronização da vida social ou regulação no modo de vida, incluindo o ir e vir das pessoas, está ganhando na França, sob o governo de Nicolas Sarkozy, a forma de lei que legaliza testes de DNA para comprovação da origem parental aos que desejarem imigrar para o país. A tentativa do governo, em barrar ou dificultar a entrada de imigrantes à França, contrasta com a imagem da república solidária e fraterna produtora de uma revolução que colocou os direitos humanos na agenda planetária.

Imensos condicionantes que ganham a escala mundial, pelo advento da globalização, deixam parte de nós com uma sensação de ressaca em meio a atordoados cotidianos. Sousa Santos (2007b), sob impacto desses cotidianos, diz que somos assolados por dois sentimentos contraditórios: um de urgência, indicando que precisamos, em curto prazo, fazer algo e o outro, apontando que necessitamos de uma mudança civilizacional, no longo prazo.

O problema, para ele, é que para enfrentar os graves problemas da urgência, os Estados nacionais precisariam dar-se conta do que todo o senso comum já reconheceu. Entretanto, não assumindo nada que se passa além fronteira, *“sendo da responsabilidade de todos, não são afinal da responsabilidade de nenhum país em particular”* (id.). Em relação ao segundo sentimento, o autor suspeita que se avolumarão as notícias perturbadoras enquanto o que valer, para as sociedades, é aquilo que tem preço, mesmo quando às custas do sacrifício de milhões de pessoas. Esta mudança só poderá ser feita a longo prazo, numa *“tarefa de muitas*

gerações, centrada na educação para a paz e para a solidariedade, para a cidadania e para a racionalidade ambiental” (2007b).

Neste embate, completa Sousa Santos, *estamos mais sós do que nunca* e teremos de dar o primeiro passo, ou então não ocorrerá mudança alguma, nem a curto, nem a longo prazo.

Parece-me que a questão do tempo mais uma vez retorna à cena. Há ponteiros de Chronos girando ameaçadores sobre nossas cabeças, mas mover-nos requer um Kairós inspirador e aventureiro, dentro de nós. Aventureiro num sentido bom, de quem se arrisca e sonha. Não imobilizado no travesseiro, mas sonhando no movimento, o sonho possível de ser sonhado, na ação e no enfrentamento do medo.

Eu não tenho tempo
 Eu não sei voar
 Dias passam como nuvens
 Em brancas nuvens
 Eu não vou passar
 Eu não tenho medo
 Eu não tenho tempo
 Eu não sei voar⁷⁶.

Alice já havia definido lindamente a ousadia como o cansaço de ter medo, visto que pelo medo nos imobilizamos, fechamo-nos como conchas ao outro, nos impermeamos à alteridade. No medo, reagimos a qualquer forma de mudança e nos tornamos mais conservadores em nossa conduta social, diria até mais intolerantes, pois na linguagem do medo se trata de autodefesa. Chauí, analisando esse sentimento, diz que

insegurança e medo levam ao gosto pela intimidade, ao reforço de antigas instituições, sobretudo à família e ao clã como refúgios contra um mundo hostil, ao retorno de formas místicas e autoritárias ou fundamentalistas de religião e à adesão à imagem da autoridade política forte ou despótica (2007, p. 13).

Considerando os argumentos, não é muito difícil compreender o isolamento e a retração de parte das professoras em relação ao trabalho docente na escola, assim como a pouca disponibilidade a trocas e/ou práticas coletivas, que foram enunciadas nas narrativas de alguns sujeitos-atores do ReDE.

É essa a leitura feita por Freire (2003a), quando entende os professores que se recusam a acompanhar outros colegas na aventura da inovação, por exemplo. Freire compreende que

⁷⁶ BALEIRO, Zeca. Não tenho tempo. CD *Vô Imbolá*, 1999.

esses docentes não se sentem preparados e podem reagir muito desfavoravelmente, sobretudo, acrescentaria eu, quando não têm confiança em suas lideranças ou equipes diretivas.

De fato, o não passar em *brancas nuvens* pressupõe, inclusive, um certo exercício imaginativo, um buscar e alimentar na sua criança interior a curiosidade e a vontade de experimentar. Bachelard (1988, p. 119), para quem a infância não desaparece, diz: “*A razão desse valor que resiste às experiências da vida é que a infância permanece em nós como um princípio de vida profunda, de vida sempre relacionada à possibilidade de recomeçar. Tudo o que começa em nós na nitidez de um começo é uma loucura da vida*”. Essa possibilidade de recomeçar, de se lançar à vida, de novo e sempre, quando no ambiente escolar, penso que está profundamente associada à confiança nos pares. Aquela mesma confiança, interpreto, que para o filósofo permanece em nós, sob a forma de infância, para Freire (2001a, p. 60) é condição “*prévia indispensável*” para a mudança e emancipação.

Neste nosso mundo, onde cada vez mais aqui e lá fazem parte do mesmo agora, numa “*compressão espaço-temporal*”, segundo Harvey (2005, p. 219), interpenetrando-se no reconhecimento do nosso cotidiano, estranhos sentimentos, paradoxos, pressupostos e necessidades intercambiam e anunciam novas versões de nós e do que poderemos ser.

Ao resgatar na lembrança de um mito latino, o fio da meada para dar início a mais uma reflexão e busca de sentido ao já-feito, desejei lembrar também a mim que a memória não se separa do imaginário e de que ambos podem fazer aproximações entre o que éramos e o que pensamos ser, antes que nos distanciemos demais dessa busca, antes de cair “*sob o império do tempo que desgasta*” (BACHELARD, 1988, p. 105).

Entre o cansaço de ter medo e a construção da confiança, desejo propor um exercício, que também é imaginativo, voltado à descoberta das *cores* que possa ter sido o ReDE na vida - em sua versão escola - de seus sujeitos-atores. Cores, talvez um tanto em falta, nos cinzentos horizontes que tingem os olhos de melancolia e exigem um grande esforço para ver. Drummond, pensando sobre dias difíceis, escreveu:

Chega um tempo em que não se diz mais: meu
Deus.
Tempo de absoluta depuração.
Tempo em que não se diz mais: meu amor.
Porque o amor resultou inútil.
E os olhos não choram.
E as mãos tecem apenas o rude trabalho.
E o coração está seco.
[...]
Pouco importa venha a velhice, que é a velhice?
Teus ombros suportam o mundo

e ele não pesa mais que a mão de uma criança.
 As guerras, as fomes, as discussões dentro dos
 edifícios
 provam apenas que a vida prossegue
 e nem todos se libertaram ainda.
 Alguns, achando bárbaro o espetáculo
 prefeririam (os delicados) morrer.
 Chegou um tempo em que não adianta morrer.
 Chegou um tempo em que a vida é uma ordem.
 A vida apenas, sem mistificação⁷⁷.

Neste tempo de agora, em que a vida é uma ordem, desejo exercitar a validade da tese de que vestígios emancipatórios se fizeram sentir no processo ReDE. Testar probabilidades de vida, mesmo quando anunciada a morte, em meu entender já mostra a força do conceito. Mas em meio a bárbaros espetáculos, estilhaços de desesperança atingiram em cheio muitos de nossos corações, assim como abalaram conceitos que pareciam destinados a serem perenizados. Ledo engano! Incerto e frágil são nossos passos, e a construção da nossa humanidade.

Paradoxos inconciliáveis permeiam o político fazer dos homens e mulheres contemporâneos, neles o Deus do relógio trava um duelo com o Deus do coração, teares esperam por dedos, fios anseiam por tramas... Por entre esses fazeres, dando corpo a uma construção mental do futuro, produziu-se um certo ReDE, numa certa roda do tempo...

Portanto, trata-se também de conjugar o verbo esperar, sabendo de antemão que por si só não basta, como diria Freire (2003b, p. 10): *“Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe da água despoluída”*.

Esta tarefa - regar a esperança - talvez se constitua num dos maiores desafios das gerações do presente, quando tudo parece um grande deserto e quando tantos se calaram, não porque não desejassem falar, mas porque faltaram palavras para dar conta da sua formulação. A filósofa Marilena Chauí, numa lúcida análise, explica:

O retraimento do engajamento ou o silêncio dos intelectuais é, aqui, signo de uma ausência mais profunda: a ausência de um pensamento capaz de desvendar e interpretar as contradições do presente. Não se trata de uma recusa de proferir um discurso público e sim a impossibilidade de formulá-lo (2007, p. 09).

⁷⁷ ANDRADE, Carlos Drummond de. Os ombros suportam o mundo. Disponível: <<http://www.memoriaviva.com.br/drummond/index2.htm>> Acesso: 20/10/2007

Entre essas contradições, está a que aponta uma enorme demanda por emancipação, em boa parte do mundo, entre milhões de pessoas e, ao mesmo tempo, uma exacerbação da regulação impondo, pela ordem e pelo controle, condicionantes bem concretos à emancipação, compreendida como transformação social. O predomínio dos “*pilares da regulação*” sobre os “*pilares da emancipação*”, segundo Sousa Santos (2002b) explicita a hegemonia da relação entre ordem e racionalidade, esta travestida da sua face repressiva e instrumental. Transpor essa relação, de certa forma, significa reinventar a própria emancipação social, como também diz Sousa Santos, aproximando teorias e práticas sociais emergentes. Aliás, para o autor esta é uma das contradições que precisam ser transpostas, a que continua a valorizar mais as teorias do “norte”, enquanto as práticas sociais inovadoras acontecem no “sul”, segundo observa.

Como sulista, perpassada por uma complexa e paradoxal formação que mistura acepções européias, ameríndias e africanas, vivencio e partilho desses sentimentos e percepções reparando nas pequenas sementes que podem conter, não apenas o gérmen da resistência, mas brotarem movimentos e organizações autônomas em contraposição à “*economia do egoísmo*” e suas perversas manifestações. Em recente encontro com recicladores, em Minas Gerais, no Brasil, Sousa Santos publicizou importantes aprendizagens. Diz o sociólogo:

Aprendi que os seres humanos, mesmo os mais excluídos e nas condições mais indignas – aqueles para quem o nosso lixo é um luxo e o endereço é um viaduto ou uma soleira de porta – não desistem de lutar por uma vida digna, assente na reivindicação de direitos de cidadania que, apesar de impunemente desrespeitados, lhes dão notícia da sua humanidade.

Aprendi que muitas das lutas mais exigentes pela inclusão social exigem formas de organização e mobilização autônomas, já que as agendas dos partidos não contemplam as aspirações dos mais excluídos e os sindicatos não reconhecem formas de trabalho que extravasam do modelo do capitalismo industrial.

Aprendi ainda que há uma alternativa à economia do egoísmo... (2007c, não paginado)

As aprendizagens de Boaventura são a porta de entrada para a compreensão de que as lutas por cidadania, dignidade e novos modelos de economia estão assentadas no desejo por emancipação. Mesmo em condições tão desfavoráveis, são gentes como essas que deram ao sociólogo *notícias da sua humanidade*, assim como revelaram velhas aspirações, ou talvez novas, dependendo daquele que as apreende.

Face ao exposto, anteriormente, gostaria de refletir sobre prováveis tons/cores emancipatórios, do/no ReDE, no contexto em que se produziu, tomando por base os conceitos de cidadania e politicidade, cultura e conhecimento que, embora também tecidos sob a forma de trama, uma vez estendidos ajudam a sustentar, assim como recolher, alguns (prováveis) significados da emancipação no projeto experimentado.

3.1 na roda do tempo... cidadania e politicidade

Impõe-se dizer que as referências à cidadania e politicidade nasceram com a Modernidade, e é nesse processo histórico que os conceitos ganharam dimensões e visibilidades entre as humanas aspirações, de boa parte dos terráqueos. Ao deixar para trás idéias de jugo e fatalidade, contidas nas sociedades pré-Copérnico, nas quais o destino de homens e mulheres estava nas mãos de Deus, assim como nas de alguns senhores e nobres, começava a ganhar espaço em mentes e corações a vontade da autodeterminação. Essa vontade ganhou guarida nas proposições dos chamados filósofos iluministas, que chamaram para o sujeito a condução do próprio projeto societário. Nesse rastro, revoluções constituíram-se, sobretudo mudaram o lugar do conhecimento, tirando-o de dentro das instituições religiosas e do seu manto sagrado, para a exterioridade da vida e de seu mundo profano. Da mesma forma que o lugar da política ganhou o espaço da rua e, com ele, a dimensão do público.

A publicação de “Sobre as revoluções das esferas celestes” (De revolutionibus orbium coelestium), de Copérnico, mudou tudo de lugar: A Terra não mais imóvel, em torno da qual giravam astros “ganhou” mobilidade e com ela a insegura inexactidão de para onde e por que ir; com o movimento, também se acrescentou a possibilidade e a invenção de dirigir uma nave, aventureiramente, por desconhecidos e incertos caminhos pelo universo. A mudança radical na maneira de perceber o espaço e o tempo, para Harvey, foi um dos pilares que possibilitou o projeto iluminista. Diz ele:

O que muitos encaram hoje como a primeira grande manifestação do pensamento moderno considerava o domínio da natureza uma condição necessária da emancipação humana. Sendo o espaço um “fato” da natureza, a conquista e a organização racional do espaço se tornou parte integrante do projeto modernizador. A diferença, desta vez, era que o espaço e o tempo tinham de ser organizados não para refletir a glória de Deus, mas para celebrar e facilitar a libertação do “Homem” como indivíduo livre e ativo, dotado de consciência e vontade (2005, p. 227).

Nesses contextos, foi produzido um projeto baseado numa autonomia racional que, supostamente, nos guiaria na aventura de explorar o desconhecido. Sobre essa autonomia Chauí refletiu:

A autonomia racional moderna das ações (artes, ética, direito e técnica) e do pensamento (ciências e filosofia) conferiu a seus sujeitos algo mais do que independência: conferiu-lhes autoridade teórica e prática para criticar instituições religiosas, políticas e acadêmicas, como fizeram os philosophes da ilustração francesa e, no século XIX, para criticar a economia, as relações sociais e os valores, como fizeram os socialistas utópicos, os anarquistas e os marxistas (2007, p. 01).

A concepção de cidadania, nascida em meio ao projeto da autonomia racional moderna, passava, pois, pelo sujeito, por sua independência e autoridade para reivindicar aquilo que lhe parecia adequado – sob a forma de direitos - ao seu próprio projeto de humanidade.

Assim aconteceu com as Revoluções sociais, ocorridas entre os séculos XVII e XVIII, na Europa e América. A Revolução Inglesa e sua “Carta de Direitos” (Bill of Rights), de 1689, apresentava quatro direitos fundamentais: Direito à vida, à propriedade, à justiça e à liberdade. Ao que foi acrescentado o direito à felicidade, na “Declaração de Independência” dos Estados Unidos da América, em 1776. Já a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, resultante da Revolução Francesa em 1789, enfatizou a liberdade da imprensa, a liberdade religiosa, o direito de resistência à opressão, entre outros direitos que foram trazidos à tona.

A história seguiu seu curso e, no início do século XX, produziu a primeira revolução socialista, na Rússia, problematizando o conceito cidadania e reivindicando atualizações, como a inversão da centralidade: do indivíduo para o coletivo. Não mais o “*eu-sem-nós*” das sociedades capitalistas, mas o “*nós-sem-eu*” socialista, segundo Arruda (1996), também resumida por Dreiffus (1995) de “*coletivismo despersonalizado*”. Claro que se trata aqui de uma enorme simplificação, tomando o conceito da cidadania, porque é inegável o valor da Revolução, que acabou de completar 90 anos, para a humanidade. Escrevendo sobre ela, em seu aniversário, Freire constata:

Tal como outros grandes acontecimentos que mudaram a rotina de milhões de pessoas, sistemas econômicos e governos - estão nesse rol a Revolução Francesa e a Revolução Americana, só para ficarmos nos últimos três séculos -, a Revolução Russa não foi apenas uma resposta a uma formação social-econômica apodrecida, representada na Rússia pelo feudalismo czarista, mas principalmente a manifestação de novas possibilidades de

intervenção humana nos complexos processos de construção de sociedades mais modernas, desenvolvidas e com padrões de justiça mais elevados. Também nela, ao invés dos canhões e da dureza dos conflitos e tensões, troaram mais alto as vozes e os cânticos dos espíritos transformadores e rebeldes que fazem a humanidade avançar⁷⁸.

Numa espécie de hibridismo, o Estado de Bem-Estar Social (Welfare State) nos anos 30, principalmente na Europa central, pretendeu colocar a cidadania numa posição acima do mercado. Embora sem conseguir lograr êxito na superação das barreiras erguidas pelo mercado capitalista, por outro lado produziu um certo equilíbrio nas relações entre trabalho e capital mediado pelo Estado. Isto, para Sousa Santos (2002b) contudo, correspondeu à colonização da dimensão da solidariedade pela regulação⁷⁹.

O embate entre dois tipos de cidadania projetou-se por boa parte do século XX, num tipo de bipolarização entre o ocidente capitalista e o oriente socialista, sem desconsiderar entretanto, que no meio dessas duas vias hegemônicas, encontravam-se outras tantas situações como a brasileira, cujo processo histórico colonialista deixou uma herança escravocrata, fortemente encravada na sociedade, a produzir a ausência de cidadania de um lado e privilégios, de outro. Enquanto para os ex-escravos, a emancipação oficial na prática não se cumpriu, por exemplo, para a denominada elite econômica, as leis restritivas dificilmente os alcançava, e o que poderia ser direito para todos, foi-se tornando um privilégio para poucos. Diga-se, de passagem, que esta situação ainda é uma realidade para milhões de pessoas, embora haja um considerável avanço, quando se trata de legislações no Brasil.

O reconhecimento, pelo Estado brasileiro, de tal desigualdade no exercício da cidadania é o que está referenciando hoje projetos de compensações sociais, como as cotas para negros nas universidades públicas. Muito embora a população negra no país atinja a 10.554.336⁸⁰ habitantes, segundo o censo oficial de 2000, o número de estudantes negros que chega ao terceiro grau ainda é muito pequeno. Há que se reconhecer, portanto, que a Universidade brasileira é branca.

Além desse padrão de desigualdade, que fere a cidadania brasileira, o modelo de democracia representativa – mesmo que às duras penas constituída – não auxilia muito o

⁷⁸ FREIRE, Roberto. Revolução Russa, um marco para a humanidade. Disponível: <<http://www.pps.org.br>> Acesso: 09/11/2007.

⁷⁹ Sobre este assunto ver parte I, cap. I de *A crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência, p. 45-117.

⁸⁰ Cabe explicar que as denominações encontradas, no Censo, são respectivamente branca, preta, amarela, parda, indígena e sem declaração. O número citado corresponde somente à cor preta. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/censos/censo_Demografico_2000/populacao/Brasil/Brasil_cor_raca.zip> Acesso: 22/10/2007.

desenvolvimento de uma cidadania mais ativa, estando concentrado no ato de votar e dotar a terceiros do poder de decidir sobre os destinos da sociedade. Eleições são importantes para a democracia, mas “*não é condição suficiente para sua existência*”, já afirmava, no início dos anos 90, Herbert de Souza, o Betinho.

Morin e Kern acrescentam que a democracia possui um vínculo estreito com “diversidade” e “conflitualidade” porque

democracia supõe e alimenta a diversidade de interesses e grupos sociais assim como a diversidade de idéias, o que significa que ela deve, não impor a ditadura da maioria, mas reconhecer o direito à existência e à expressão das minorias e dos que protestam, e permitir a expressão das idéias heréticas e desviantes (2002, p. 112).

Tem de haver consenso sobre regras democráticas e institucionais, mas também conflito de idéias. Sousa Santos (2002c, p. 07), pensando nos direitos humanos na contemporaneidade, associa esses “*direitos humanos de baixa intensidade como o outro lado da democracia de baixa intensidade*”, isto é, são apenas determinados tipos de direitos que são “tolerados” pela regulação, e a sua falta de enraizamento na sociedade tem gerado democracias frágeis.

A crise da democracia e da política, na contemporaneidade, tem desnudado disparidades e colocado em pauta a necessária atualização da questão da cidadania brasileira. Ao mesmo tempo, o acirramento da competição no mundo do trabalho, o desemprego e as defasagens produzidas pelo rápido desenvolvimento tecnológico, também contribuem para a falta de solidariedade, um dos pilares da cidadania.

Para Souza, democracia e cidadania andam de mãos juntas, não há como separar. O autor pensava ser fundamental o controle do cidadão sobre o Estado, sem o qual este poderia perder o rumo, corromper-se e ser corrompido, da mesma forma que o mercado sem o controle da cidadania, “*entrega-se a uns poucos para servir a minoria*” (1998, p. 208). Foi no início dos anos 90, que o autor fez esse alerta. Não será a crise da ausência da cidadania o que vemos, quando o mercado adentra-se no Estado com voracidade como o que estamos a assistir na atualidade? E, pior, governos de diferentes tendências discursarem, afirmando que não há outro jeito?

É de Souza o comentário que afirma:

A maioria das pessoas acredita que a solução dos problemas vem de fora, de algo externo, de alguém ou alguma coisa que fará por nós e por todos aquilo que deve ser feito. Uns não sabem viver sem o poder, sem o Estado. Outros não sabem viver sem alguém que manda, o senhor, o padre e o pastor, o

empresário, o líder, o patrão. A maioria não sabe viver sem o Estado e o mercado, não sabe viver por si. E esse engano é grande, profundo e perigoso.

Mas esta ordem é toda inversa. É o Estado que não sabe viver sem o cidadão, sem cada um e todos. O presidente não existe sem o cidadão. O mercado não existe sem a participação de cada um. O espelho não existe sem aquele que o vê. Mas muita gente pensa invertido: onde há efeito, vêem a causa (id., ibid.).

O grande, profundo e perigoso engano ou uma inversão de ordenamentos foi, seguramente, ampliado com o avanço do liberalismo pela via da globalização⁸¹ ou mundialização da economia (como preferem denominar alguns autores), sobretudo na última década do século passado e na primeira deste novo, entretanto, já velho século. Nessa inversão perigosa, como radicalizou Betinho, o cidadão passou a ser considerado ou entendido como consumidor, e os direitos do cidadão se transformaram em direitos do consumidor. Neste caso, é oportuno questionar: Não consumir é sinônimo de não ser cidadão? Por outra, basta consumir para ser cidadão?

Em meio a tantos e tão graves desvios na produção da cidadania, penso ser relevante lembrar, mais uma vez, os conselhos do sociólogo que sonhou com uma Pátria sem fome: *“Cidadania não é individualismo, mas afirmação de cada um em sua relação de solidariedade com os outros”* (SOUZA, 1998, p. 209). Sem dúvida, essa é uma difícil postura de ser assumida nos dias atuais, mas esta posição é insistentemente rastreada em meio a mares de indiferenças e de individualismos. Os Fóruns Sociais Mundiais têm-se constituído em importantes vitrines de outros modos de produzir relações sociais e econômicas, afirmar identidades culturais e visibilizar espaços de cidadania. O FSM articula experiências políticas, de um lado, e epistemológicas, de outro, tratando-se, portanto, de uma alternativa tanto política quanto epistemológica.

A questão que se coloca é como promover, rapidamente, a expansão dessas sociabilidades e conhecimentos frente ao poder regulador do modelo hegemônico globalizado. Penso que, novamente, somos levados à reflexão de Sousa Santos sobre as urgências a serem resolvidas no curto prazo, aliadas às mudanças sobre o próprio significado atribuído à civilização, a se realizar no longo prazo.

As lutas por cidadania incluem velhas e novas reivindicações. Simultaneamente a velhas demandas como o acesso a uma alimentação saudável, habitação digna, educação de

⁸¹ Sousa Santos define globalização como sendo *“o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival”* (2002c, p. 03). Entretanto, como se trata de um fenômeno assimétrico, o autor entende que a melhor maneira de tratá-lo seria no plural.

qualidade, além de direitos básicos como a liberdade de ir e vir, cada vez mais regulados, sobretudo nos países economicamente desenvolvidos, alinham-se novos direitos como o da inclusão digital e o acesso às redes virtuais de comunicação, impondo-se como desafios aos que compreendem que a democracia e a cidadania do futuro são construídas no presente. “*É obra da consciência humana, a mais sofisticada das tecnologias*” (SOUZA, 1998, p. 210). Acredito que essa sofisticada tecnologia possa ser acionada e esteja sendo mesmo que, inúmeras vezes, na absoluta invisibilidade das mídias, por todos aqueles e todas aquelas que não conseguem aceitar um mundo menor do que a humanidade (SOUZA, 1997).

Em 2007, fez dez anos da morte de Betinho. Muita água rolou, como se diz, e a capacidade do capitalismo revigorar-se, mesmo que tenha de deixar a maioria à margem ou pelo caminho, num processo de “*exclusão sem culpa*”, como há alguns anos a cunhou Luis Fernando Veríssimo, é mesmo incrível.

Entretanto, a lição de indignação frente às exclusões que diminuem a vida humana, seja ela onde for, legada pelo sociólogo brasileiro, mantém a sua atualidade. Isto me faz pensar que, se a cidadania é um conceito produzido pela modernidade, cujas teorizações, em parte, já não dão conta de explicar nossas tramas contemporâneas, permanece como projeto, desejo e necessidade ou, ainda, como “*vocação ontológica para o ser mais*” (FREIRE, 1997, p. 20), para aqueles que “*têm fome de humanidade*” (SOUZA, 1997, p. 34).

Para os que dessa fome padecem,

projetar o futuro é temer ou desejar. Prever também pode ser identificar os desejos e interesses existentes agora, é reconhecer a possibilidade de que os melhores desejos sejam os desejos dominantes e com isso se transformem na realidade. Pensar o futuro atrai, desafia e engana. E mudar o futuro depende de mudar a maneira como se pensa o presente. O futuro começa hoje (SOUZA, 1997, p. 32).

Talvez tenha sido com essa compreensão que boa parte das escolas, que conheço, incorporaram em suas filosofias o desejo por cidadania. Proposições como “preparar para a cidadania”, “formar um cidadão crítico e reflexivo” entre outras expressões semelhantes estão presentes tanto em documentos, quanto nos discursos das professoras, com frequência. Essas intenções, presumo, estão a reconhecer o caráter político da educação, isto é, sua politicidade.

Penso mesmo que ainda é um discurso muito forte no meio escolar, embora, algumas vezes, também o perceba um tanto quanto abstrato, como algo a ser feito no depois, despossuído da concretude do presente. Concordo com a opinião de que se faz cidadania na ação, que é sempre no hoje, pela corporeidade dos Projetos Políticos Pedagógicos das

instituições escolares, por exemplo. Uma das nossas difíceis aprendizagens tem sido a compreensão de que o discurso por si só não muda nada; são nossos atos, gestos e experiências no chão das salas de aulas e das escolas que fazem a diferença ou que podem fazê-la, acredito. Sobre a “desimportância” dos discursos escreveu Drummond:

Ah, você participa com palavras? Sua escrita – por hipótese – transforma a cara das coisas, há capítulos da História devidos a sua maneira de ajuntar substantivos, adjetivos, verbos? Mas foram os outros, crédulos, sugestionáveis, que fizeram o acontecimento. Isso de escrever *O Capital* é uma coisa, derrubar as estruturas, na raça, é outra. E nem sequer você escreveu *O Capital*.

[...] Claro, você aprovou as valentes ações dos outros, sem se dar ao incômodo de praticá-las. Desaprovou as ações nefandas, e dispensou-se de corrigir-lhe os efeitos. Assim é fácil manter a consciência limpa. Eu queria ver sua consciência faiscando de limpeza é na ação, que costuma sujar os dedos e mais alguma coisa. Ao passo que, em sua protegida pessoa, eles apenas se tismam quando é hora de mudar a fita no carretel⁸².

O delicioso texto de Drummond, revelador também de uma época - a do carretel - contém a incômoda e necessária provocação sobre a distância existente, muitas vezes, entre o que se prega e o que se faz, entre a cidadania de papel e a cidadania da práxis.

Entre temer ou desejar o futuro, instaura-se um “enquanto isso” feito por condições objetivas e subjetivas, inerentes à nossa gentetude, lugar em que se *suja os dedos*. De dentro dele, é que olhamos e nos colocamos no e com o mundo. Essa posição ganha na teoria freireana o nome de politicidade, ou seja, é a reunião da ética com a prática educativa da professora e do professor. Essa reunião, para Freire, explicita a educação como “*prática especificamente humana*” (1997, p. 19) e clarifica nossa forma de intervir no mundo ao reconhecermos nossa singular posição no mesmo.

Quer dizer, mais do que um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Presença, que reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (id., p. 20).

A presença que se sabe presença constitui um enorme diferencial às demais, que não se reconhecendo como tal, também não podem almejar nenhuma transformação. Daí, ser difícil

⁸² ANDRADE, Carlos Drummond de. *Hoje não escrevo*. Disponível: <<http://www.memoriaviva.com.br/drummond/index2.htm>> Acesso: 10/8/2007

pensar na possibilidade de abrir mão dessa prerrogativa, já que nenhuma outra espécie, supomos, a possui. A particularidade desse ser, por outro lado, leva a algumas responsabilidades que o autor denomina de “*retidão ética*” (id., p. 18) nas formas de intervenção no/com mundo no qual (con)vive. Distingo como parte dessa singularidade o entendimento de que a educação deva ser porta de entrada da cidadania, um direito inerente ao ser gente organizada, para dar conta de tal construção e não associada a um projeto puramente mercantil que reduz o viver ao ato de consumir, produzir e reproduzir. No âmbito escolar, segundo Azevedo (2007), é a polarização da “*escola cidadã*” x “*mercoescola*”!

A proposição da cidadania pela educação, portanto, revela sua politicidade que é a “*qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não ser neutra*” (FREIRE, 1997, p. 78). Ao aliar politicidade à cidadania e educação, desejo também vincular as ações que se fazem no âmbito local com compromissos e/ou conseqüências que se desdobram no âmbito do global. Sousa Santos denomina de “*cosmopolitismo*” a globalização contra-hegemônica que ocorre “*de baixo para cima*” (2002c, p. 06) e Estevão (2006, p. 190) compreende por “*cosmopoliticidade*” ou um “*cosmopolitismo solidário e democrático*”, novas formas de pensar e agir, tendo como “*valores centrais a justiça social global, a democracia comunicativa, os direitos humanos universais, a solidariedade transnacional*”.

A ampliação do conceito proposto por Estêvão dá-se num contexto entre intensos intercâmbios e fluxos nos diferentes espaços, nos quais é praticamente impossível ignorar suas correlações e interpenetrações. Algumas proposições geradoras de economias solidárias e responsáveis, por exemplo, têm incentivado a observar e buscar informações sobre como se constituem as cadeias produtivas - da geração ao consumo - levando em conta aspectos sociais e políticos, como relações trabalhistas justas, a não-exploração do trabalho infantil, entre outros, e aspectos ambientais, como a não-degradação de florestas, rios, o baixo consumo de energia, etc., antes de escolhermos os produtos que chegam em nossa casa. Isto quer dizer que a compra de um simples pacote de pipoca transgênica⁸³, no mercado da esquina da minha casa, implica complexas relações de poder, politização do conhecimento e relações sociais multifacetárias. São decisões pequenas, aparentemente, mas que contêm vastas significações. Porto-Gonçalves pondera:

Desde 1945, com o uso da bomba atômica, que a ciência tem-se tornado um assunto sério demais para ficar nas mãos de

⁸³ O geógrafo Carlos Walter Porto-Gonçalves sugere o uso da denominação OLM, organismo livremente modificado por entender que a expressão OGM, organismo geneticamente modificado designa um modo natural das espécies se especializarem. Para o autor, o problema está nos OLMs, alterados em laboratórios e ligados ao mundo “financeiro, midiático e industrial” (2007, p. 02).

cientistas, se me permitem me apropriar dessa máxima de Clausewitz, o teórico da guerra. No caso da bomba atômica, a relação entre conhecimento científico e poder, por meio da guerra, ficou por demais explícita. Entretanto, recentemente, essa relação entre conhecimento científico e poder foi se tornando mais banal, ao chegar mais perto do nosso cotidiano por meio de questões como nosso alimento, remédios e mudanças climáticas (que embora pareçam global, atinge de modo desigual as diferentes regiões e os diferentes grupos sociais no mundo, vide ilhas ao longo dos oceanos Pacífico e Índico) (2007, p. 01).

Considero a preocupação, corporeizada numa ação responsável nos espaços locais, uma forma de irmo-nos aproximando da proposição de Sousa Santos sobre a necessidade de mudarmos o sentido de civilização para nós, no longo prazo. Ao relevarmos as posições de desigualdade e fragilidade das pessoas, no enfrentamento de temas e questões globalizadas, como as apresentadas por Porto-Gonçalves, fruto da relação entre conhecimento e poder, é possível que consideremos com maior atenção também a relação local-global. Morin (2002, p. 25) chamou-nos a atenção de que *“para pensar localizadamente, é preciso pensar globalmente, como para pensar globalmente é preciso pensar localizadamente”*.

A possibilidade de pensar e agir para além da restrição do local pressupõe, segundo Estêvão, um processo formativo cunhado na cidadania. O autor reconhece, entretanto, que a formação tanto pode gerar uma cidadania emancipatória, quanto uma cidadania hierarquizada, denominada por ele de *“lupencidadania”* ou seja, *“pode ser uma forma de disciplinar os cidadãos ou de desapossá-los dos seus saberes experienciais, não se desenvolvendo verdadeiramente, por isso, o sentido moral da cidadania”* (2006, p. 187).

Na outra ponta, na formação de orientação ética e política, firmada no compromisso com a democracia,

a educação assume-se como emancipatória, o que vai exigir, entre muitos outros aspectos, um outro sentido de profissionalidade do educador, centrado na autonomia profissional e intimamente articulado com a autonomia social e comunitária (que apela à autogestão, à democracia participativa). Na verdade, a formação aqui não está condenada a servir senhores estranhos (id., p. 189).

Uma das exigências apontadas pelo autor, para que este tipo de formação emancipadora se concretize, é a de uma profissionalidade solidária, na qual os atores partilhem identidades e fomentem *“subjetividades guerreiras”* (SOUSA SANTOS, 2002b). Reafirma, portanto, a concepção da formação e da educação cidadãs como direito e necessidade dada pelo fato de

que o ser humano se sabe (ou talvez se sinta) inacabado. É essa a “*raiz mais profunda da politicidade da educação*”, segundo Freire (1997, p. 124).

Compreendo, portanto, que cidadania e politicidade estão fortemente associadas e embora na contemporaneidade, em alguns momentos, alguns desses vocábulos pareçam totalmente fora da ordem e até empecilhos a certos modelos de desenvolvimento, permanecem atualíssimos na agenda de todos e todas que não se sentem confortáveis com a posição de meros consumidores do “berço ao túmulo”, conforme apregoa o marketing capitalista.

Além do mais, diante do iminente colapso ambiental, cujas conseqüências são difíceis de serem dimensionadas, assim como a previsão de como irão alterar modos de vida entre nossa espécie, aprofunda-se o sentido da “ética universal”, defendida por Freire (1997), já que os compromissos educativos não têm mais como ficarem restritos ao local onde ocorrem. A cidadania planetária não é apenas quimera de sonhadores ou idealistas, mas alternativa concreta à lógica da destruição e mercantilização indiscriminada da vida.

Essa praxe contém, também, em seu processo uma produção cultural, conforme Giroux (1997). Atuando em sistemas complexos, como a instituição escola, pode estabelecer esse elo local-global, reformulando sentidos formativos, no caso de professoras e professores, e ampliando os significados sobre cidadania, politicidade, conhecimento, cultura...

3.2 na roda do tempo... cultura e conhecimento

Ao longo da semana que passou, a discussão mais evidenciada, na cidade onde moro, foi a transformação do último cinema existente, o Capitólio, em estacionamento. Rapidamente, após encerrar suas últimas sessões, os letreiros que identificavam o cinema foram substituídos, e uma rampa no local das escadas fez-se erguer. Apaixonados, e nem tanto, pela sétima arte manifestaram-se através das mídias locais sobre esse, aparente, desatino em Pelotas. Procurada para dar explicações, a empresa (proprietária das outras três salas de cinema que restaram na cidade) que trabalha com o “negócio”, limitou-se a dizer que a lucratividade era baixa.

Segundo Joari Reis, crítico de cinema local, o Capitólio foi fundado em 1928 e possuía 1500 lugares. Reis relatou que sua arquitetura original foi construída “*num estilo eclético com decoração rococó e logo caiu nas graças dos fãs do centro da cidade. Possuía duas fileiras*

de poltronas dispostas nas laterais da marquise superior, logo apelidadas de trenzinho. Suas sessões lotavam, principalmente aos domingos. Era o ponto de encontro da moçada”⁸⁴.

Atualmente, no coração da cidade, em pleno centro, uma estética feita por farmácias, ambulantes e estacionamentos contrasta com a imponente arquitetura neoclássica dos antigos casarões construídos por charqueadores⁸⁵, entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX. Ricamente ornado, com materiais importados de diferentes partes do mundo, esse acervo encontra-se sendo, parcialmente, restaurado pelo poder público através do projeto Monumenta e constitui um patrimônio de impressionante beleza plástica.

O patrimônio arquitetônico, acompanhado por uma intensa vida cultural, sempre foi motivo de orgulho dos pelotenses e razão de festejos. O Teatro Sete de Abril, por exemplo, construído em 1833 é, pelo senso comum da cidade, o mais antigo teatro em funcionamento do Brasil. Recordes à parte, retrata o modo de vida da aristocracia da cidade que, em seus tempos áureos, enviava filhos para serem educados na Europa e, ao retornarem, traziam na *bagagem* um certo requinte e apreço à arte e ao seu cultivo.

Paralelamente, alguns sobrenomes passaram a se constituir em *grifes e passes-livres*, gerações após gerações, e a pergunta “você sabe com quem está falando” ainda se faz sentir, em algumas circunstâncias, entre nós. Quer dizer, alguns se consideram mais uns do que outros. No outro lado, não é preciso muito esforço para se deduzir que são muitos os que ainda se vêem como despossuídos, não apenas de títulos e sobrenomes, mas também da própria história.

Há alguns anos, numa turma do ensino médio, solicitei que investigassem e levassem para a sala de aula notícias sobre a sociedade pelotense. Não houve dúvidas, na aula seguinte, foram muitas as páginas com colunas sociais e seus frequentadores que dominaram a cena. Foi ótimo o desafio de problematizar esse senso comum, mas obviamente um melancólico retrato das nossas relações sociais - do século XXI!

Outro exemplo emblemático que me ocorre agora, foi numa das edições do evento Poder Escolar, no qual eu e Ana Lacau fomos apresentar nosso trabalho “A cara do Brasil”, feito a partir de objetos de memórias de antepassados das alunas, buscando resgatar histórias de vida. Após relatarmos nossa experiência, uma professora questionou como seria possível realizar aquele tipo de trabalho com alunos “sem sobrenomes”, como eram os seus de uma escola da periferia. A preocupação da professora, sinceramente exposta, revelou um pouco

⁸⁴ REIS, Joari. Da glória à decadência, o Capitólio fechou. *Diário Popular*, domingo, 21 de outubro de 2007. Cinema, p. 06.

⁸⁵ Charqueadores eram os industriais da carne salgada. A indústria do charque, em Pelotas, gerou riqueza e exclusão, tendo sido responsável pela maior concentração de escravos no Rio Grande do Sul.

sobre a perversidade de uma concepção de cultura, onde alguns “têm” sobrenomes e outros, “não”, e que algumas escolas ainda, pelo visto, ratificam.

As narrativas acima não são, seguramente, um fato local, apenas restrito a uma região cuja história é atravessada por sesmarias e escravidão. Essa é a história do Brasil. De outro lado, ajudam a compreender um pouco o conceito de cultura - ou culturas - e de como este conceito é tomado, inúmeras vezes, como algo naturalizado e descontextualizado do tempo histórico onde se produziu.

Veiga-Neto, analisando a polissemia do conceito na contemporaneidade, avalia que estes debates são recentes, porque na Modernidade não foi questionado “seriamente” seu significado, compreendendo-o a partir de uma visão única e universalista. Assim, diz o autor, “*a Modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural*” (2003, p. 07).

O conceito cultura está associado a um certo elitismo já que se refere à *kultur*, que no século XVIII, designava e destacava maneiras de ser alemãs, significando um modo de viver, apreciar e pensar inerente a intelectuais germânicos. Nesse sentido, o vocábulo passou a ser escrito no singular e com maiúscula, diz Veiga-Neto, colocando-se como um modo único de ser percebido e de *status* elevado. Dessa concepção, nasceram as dicotomias que representaram a “*alta*” e a “*baixa cultura*”, referindo-se à verdadeira cultura a ser alcançada e a despossuída de valor, que deveria ser cultivada para poder chegar lá, respectivamente.

Tomando a premissa do conceito cultura sob uma perspectiva monocultural, a educação serviu como importante suporte, uma espécie de caminho que levaria os despossuídos de cultura ao encontro de uma elevação, segundo o autor. Cultura e educação, desse modo, articulavam-se num binômio: um objetivo e uma via, para promover o deslocamento ou acesso dos incultos à cultura, respectivamente.

É sob o florescimento dessas concepções, que o conceito indústria cultural nasceu, da mesma forma que sua produção foi criticada por autores como Benjamin (1983), por ser destituída de *aura* (“*hic et nuc*”) que garantia a autenticidade de uma obra de arte. O cinema, referido anteriormente como sétima arte, sendo parte dessa indústria cultural, também não mereceria o título de arte.

Penso que esta sintética explicação auxilia no entendimento de o porquê a perguntinha “você sabe com quem está falando?” ainda causa efeito, ou é tão forte a utilização do título de doutor, como forma de tratamento. É tão pertencente ao senso comum que uns são mais do que os outros, em função de posições, cargos ou profissões, que todo “flanelinha”, que se preze, não deixa de denominar por doutor o motorista que, supostamente, poderá confiar-lhe o

carro para guarda. Ele sabe do seu efeito! Da mesma forma, expressões como fulano é muito culto ou tem uma grande cultura são ouvidas, até mesmo na escola, diferenciando o fulano dos demais pobres mortais.

Sob o guarda-chuva de representações como essas, pode ser compreendida a estrofe popular:

cada um na sua área,
cada macaco no seu galho,
cada galo em seu terreiro,
cada rei em seu baralho.

Desde que cada um saiba o *seu* lugar, tudo bem! Penso caber um breve comentário sobre o sentido de representações sociais, aqui explorado. Segundo Minayo (2003, p. 89), as representações “*nas Ciências Sociais são definidas como categorias do pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a*”. A autora trata de esclarecer, entretanto, que embora retratem a sociedade segundo determinado grupo social, “*elas não conformam a realidade e seria uma ilusão tomá-las como verdades científicas, reduzindo a realidade à concepção que os homens fazem dela*” (id., p. 110). Na construção dessa concepção, a linguagem exerce uma mediação privilegiada e intermedia o tensionamento entre sujeito e coletivo, numa relação “*elástica*”, dizem os estudos de Moscovici (2003).

Nessa direção, a associação cultura-educação (no sentido formal) é parte de uma intrincada rede de representações sociais e os “que sabem”/“são cultos” ainda produzem silenciamentos ao proferirem seus discursos. Afinal de contas, como contestar, contrapor - e em que linguagem - seus saberes e sua *cultura*? Na escola da minha infância, essa foi a tônica. A professora aparentava um ser muito distante, com uma cultura muito *superior* à minha, capaz de assombrar e sombrear minha pequena existência. Giroux (1997, p. 100), analisando a construção do pensamento crítico na escola, diz que esse tipo de relação acaba “*mutilando a imaginação e a criatividade do estudante*” e acrescenta:

Se os estudantes forem submetidos a uma linguagem, bem como a um ambiente de crenças e valores cuja mensagem implícita sugere que eles são culturalmente analfabetos, eles aprenderão pouco sobre o pensamento crítico e muito sobre o que Paulo Freire denominou de cultura do silêncio (id., p. 101).

Nesse ambiente quem poderia narrar sua vida ou proferir sua palavra, a não ser que se enquadrasse em certos parâmetros fixos, no qual linguagens, maneiras, crenças e estéticas

enaltecidas eram estabelecidas de fora para dentro? Assim, ficava fácil imaginar-se sem história (e cultura), pois se não cabia na historiografia oficializada pela escola, não seria um sinal, forte o suficiente, para que então não existisse?

Em que lugar nessa história caberia a rica cultura campesina de meus avós maternos? Seus saberes e rituais sobre ervas, chás, benzeduras, simpatias? Sua imensa capacidade em decodificar códigos da natureza e usá-los para plantar hortaliças, chocar galinhas, cortar cabelo, podar roseiras?

Como não as via em lugar nenhum, passei um longo tempo pensando que não valiam muito, que seus vocabulários feitos por expressões estranhas à escola eram inadequados e as histórias contadas por eles, como não estavam em nenhum livro didático, também não deveriam merecer maiores considerações. O imenso cuidado, amorosidade e sabedoria emanada de suas pessoas deixavam-me, por outro lado, confusa em relação a essas validações e mentalmente - sim porque jamais ousaria oralizá-las - levavam-me a fazer alguns questionamentos que agora, no distanciamento, chamo-os de resistências. Talvez tenham sido essas resistências que, ao mesmo tempo, incorporaram novas culturas, mas mantiveram doses suficientes das anteriores, para poderem mediar a produção das minhas identificações e (des)identificações vida afora...

Ou ainda, numa outra perspectiva, possa ter sido a criança bachelardiana, em sua versão noturna, a assoprar-me, no ouvido, canções infantis, como aquelas que minha vó cantava para que eu pudesse dormir ou segredar-me sobre os chás para minhas dores, as benzeduras para o mau olhado, as rapadurinhas de leite cheirando no tabuleiro, os brinquedos feitos tão especialmente para mim. Memórias lúdicas e esperançosas, feitas por infâncias vivas, e reservadas, num corpo adultizado.

Claro que nada disso foi exclusividade da minha infância interiorana; foi parte de um processo histórico de produção de silenciamentos e ênfase num determinado tipo de cultura cuja padronização/homogeneização era o principal objetivo. Por conta disso, as turmas homogêneas não eram o sonho dourado de tantas professoras e professores? Muitos dos problemas em sala de aula, como diagnóstico fazia parte que a turma era “heterogênea”.

Os exemplos são pequena mostra sobre os tensionamentos e disputas, vividos entre cultura e educação, mais propriamente na escola, ao largo da história da instituição. Os debates contemporâneos sobre os significados das culturas, entendendo-a no plural, são questões centrais nas escolas, assim como em toda discussão educativa.

Veiga-Neto compreende que

assiste-se atualmente a um crescente interesse pelas questões culturais, seja nas esferas acadêmicas, seja nas esferas políticas ou da vida cotidiana. Em qualquer caso, parece crescer a centralidade da cultura para pensar o mundo. Mas tal centralidade não significa necessariamente tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais - como a política, a econômica, a educacional; significa, sim, tomá-la como atravessando tudo aquilo que é do social (2003, p. 05-06).

O crescimento da centralidade que a cultura assume, na atualidade, em diferentes esferas é tanto louvado quanto temido. Por conta disso, vivemos o que para muitos é um choque de civilizações, com contraposições aparentemente inconciliáveis. A maneira caricaturada como o mundo árabe, às vezes, é retratado em nossas sociedades ocidentais, por exemplo, beira ao ridículo. Entre o reconhecimento do direito à diferença, o louvor à diversidade e o viver ambos existe um grande distanciamento. Parece-me, que paralelo a um saudável debate, assim como o reconhecimento de culturas (antes invisíveis), simultaneamente também há produção de subalteridades e incompreensões. Pensando nisso, Freire debateu a importância de a cidade ser organizada como elemento educativo, tendo na cultura um pilar contra a produção da subalteridade:

As cidades educativas devem ensinar a seus filhos e aos filhos de outras cidades que nos visitam que não precisamos esconder a nossa condição de judeus, de árabes, de alemães, de suecos, de norte-americanos, de brasileiros, de africanos, de latino-americanos, de origem hispânica, de indígenas não importa de onde, de negros, de louros, de homossexuais, de crentes, de ateus, de progressistas, de conservadores, para gozar de respeito e atenção (2001b, p. 25).

A proposição do autor para a cidade educativa, embora absolutamente procedente, encontra barreiras grandes pois, mesmo entre grupos que se assemelham culturalmente, seja do ponto de vista étnico, sexual, lingüístico, religioso, etc., existem diferentes demandas e prioridades que fragmentam, isolam e até mesmo produzem cisões. É provável que nesses processos esteja ocorrendo o que Hall denomina de “*descentração*” do sujeito, isto é, uma mudança na percepção de si e do seu lugar no mundo social e cultural, o que leva a uma “*crise de identidade*” (2004, p. 09), onde “*o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos*” (id., p. 13).

Por outro lado, a urgência do desenvolvimento de um pensamento mais cosmopolita e solidário, tem gerado intercâmbios dessas experiências educativas nas cidades e estudos que envolvem diferentes áreas do conhecimento e trocas interdisciplinares.

O caldeirão⁸⁶, no qual o conceito cultura se encontra, tem produzido versões e ressignificações na tentativa de compreendê-lo e explicá-lo, ou mesmo, simplesmente indicá-lo em meio a tantos ingredientes e condimentos contemporâneos, como os de ordem político-religiosa.

Burke defende que estes tempos, de intensos encontros culturais, estão envolvidos por um processo de “hibridização”, dizendo que “*por mais que reajamos a ela, não conseguimos nos livrar da tendência global para a mistura e a hibridização, do curry com batatas fritas - recentemente eleito o prato favorito da Grã-Bretanha - às saunas tailandesas, ao judaísmo zen, ao Kung Fu nigeriano ou aos filmes de Bollywood...*” (2003, p. 02-03). Entretanto, o autor reconhece que o termo hibridismo é também “*escorregadio, ambíguo, ao mesmo tempo literal e metafórico, descritivo e explicativo*” (id., p. 55).

As misturas, à que se refere Burke, se dão em distintas áreas, como na arquitetura, na linguagem, no esporte, nas festividades, etc., mas para o autor é no campo musical que se evidencia com maior obviedade. Ele também reflete que diversos pesquisadores, trabalhadores no campo do hibridismo, são eles próprios sujeitos de identidade cultural mista, como é o caso de Stuart Hall, que embora tenha nascido na Jamaica, viveu a maior parte da vida na Inglaterra e descreve a si como “*culturalmente um vira-lata, o mais perfeito híbrido cultural*” (id., p. 03).

Falando em Hall (2004, p. 62), sua opinião é que em toda a Europa ocidental não existe “*qualquer nação que seja composta de um único povo, uma única cultura ou etnia. As nações modernas são, todas, híbridos culturais*”. Além disso, esse hibridismo cultural ou culturas híbridas “*constituem um dos diversos tipos de identidades distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia*” (id., p. 89).

Os intensos fluxos migratórios pelo planeta, resultantes do pós-colonialismo, em boa parte produzem trocas importantes, e os novos rostos das nações mostram traços cada vez mais díspares. Lembro de ter achado bárbara a “cara” da seleção francesa de futebol, campeã do mundo em 1998. Feições africanas, européias, asiáticas estampavam uma França multicultural - no coração da Europa! O que não quer dizer, por outro lado, que não possam se sentir ou serem considerados por parcela social, como estrangeiros na própria pátria, esboçando sinais de segregação cultural.

Considero de fundamental importância o reconhecimento de outras culturas, que não se enquadram nos modelos conhecidos e evidenciam outras maneiras de as pessoas se

⁸⁶ Segundo Burke (2003, p. 50), a metáfora “caldeirão” cultural teve origem nos EUA. Foi nome de uma peça teatral de 1908, em Nova Iorque, sobre “a aceitação dos imigrantes como americanos”.

relacionarem com o tempo, a infância, o meio ambiente, a educação, a imaginação... Como o cinema me provoca e inspira, *garimpo* produções que tratem de temas ligados às culturas contemporâneas, sobretudo, obras que ajudem a levantar alguns véus.

Será esse sentimento parte da “*consciência da incompletude cultural*”, entretanto base para o “*diálogo intercultural*”, segundo Sousa Santos (2002c, 2006)?

Produzido nesta década, o documentário “Camelos também choram” (Die geschichte von weinenden Kamel)⁸⁷, cujos diretores Byambasuren Davaa e Luig Fornoli nasceram na Mongólia e na Itália, respectivamente (pelo que li a respeito encontraram-se na Universidade de Munique, na Alemanha), apresentam uma dessas evidências encantadoras. A história passada no deserto de Gobi, no sul da Mongólia, narra a vida de quatro gerações de criadores de cabras e camelos, numa pequena aldeia, face à inusitada recusa de um camelo em aceitar o filhote - albino – recém-parido. Em meio à situação, diálogos, brincadeiras, descobertas e desejos infantis misturam-se ao sensível imaginário místico de encontrar um músico capaz de tocar o coração da rebelde mãe.

Tocada também eu pela delicadeza do documentário, não pude deixar de refletir sobre a vastidão das culturas que compõem o xadrez das nossas humanidades e do tão pouco que se sabe, eu ao menos, sobre outras formas de aprender, perceber e relacionar-se. Sobre frágeis fios, incessantemente tecidos, mesmo quando não os percebemos ou não os compreendamos, porque imersos demais na tarefa da tecelagem das próprias vidas. Aliás, embora percebendo o cinema como parte de uma indústria cultural, Benjamin já delegava à arte a tarefa de problematizar e antecipar questões, porque “*sempre foi uma das tarefas da arte a de suscitar determinada indagação num tempo ainda não maduro para que se recebesse plena resposta*” (1983, p. 23).

Mesmo sem respostas plenas, é essa mesma indústria cultural que, em meio a muitos e paradoxais problemas, tem permitido alguns “contatos” capazes de abrir o leque conceitual de cultura. Recentemente, o programa Roda Viva⁸⁸ entrevistou o rapper Mano Brown, um dos ícones brasileiros da cultura rap. A rara e até certo ponto, polêmica entrevista, da qual participaram jornalistas e estudiosos, mostrou, em alguns momentos, uma desconcertante falta de informação sobre a periferia e as culturas provenientes da mesma. Analisando o fenômeno o jornalista Ricardo Kauffman apontou a enorme distância entre mídia e periferia, dizendo:

⁸⁷ DAVAA, Byambasuren; FALORNI, Luig. *Camelos também choram*. Alemanha/Mongólia, 2003. (Documentário)

⁸⁸ Programa Roda Viva, TV Cultura, SP. Entrevista veiculada dia 24/9/2007.

Acredito que a falta de pegada dos entrevistadores esteja ligada ao divórcio entre boa parte da cobertura jornalística e os bairros periféricos das grandes cidades. É até clichê afirmar que a favela só está nas páginas policiais dos jornais. Os órgãos de imprensa não cobrem bem as áreas habitadas por populações cujo poder de consumo não atinge a faixa de público procurada por seus anunciantes. Quando o fazem, é com o ângulo de quem é de fora⁸⁹.

Esse divórcio, a que o jornalista se refere, ajuda a referendar estereótipos, ou considerar menos importantes certas populações e suas culturas, ou até mesmo deixar indiferente, frente a violências praticadas contra esses mesmos contingentes humanos, em nome da segurança, ordem, combate ao crime organizado e outras argumentações, em muitas situações, acobertadoras de arbitrariedades, preconceitos e discriminações. “É o ângulo de quem é de fora” prevalecendo, daí saber-se tão pouco e, às vezes, surpreender-se tanto...

Numa situação análoga, é o que ocorre na Escola nas circunstâncias em que não entendemos a linguagem e os valores dos estudantes, oriundos da periferia, ou os subestimamos. Quando desejamos que falem na *nossa* língua, mas na realidade resistimos diante da deles ou, ainda, postulamos que tenham comportamentos semelhantes, quando possuem condições materiais e existenciais tão distintas e, em boa parte, permeadas por grandes precariedades.

Na contramão disso, Perez Gómez (1993, p. 80) postula que a escola deveria ser concebida como um espaço de *cruzamento de culturas*, exercendo uma “*mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações*”.

São, portanto, descobertas e estranhamentos em cruzamentos intensos e freqüentes, entretanto, globalizados que estão a indicar uma complexidade conceitual. Burke (2003, p. 16-17), tentando aproximar-se dela, define cultura “*em um sentido razoavelmente amplo de forma a incluir atitudes, mentalidades e valores e suas expressões, concretizações ou simbolizações em artefatos, práticas e representações*”. Considerando que essa definição pode dar conta de uma gama considerável de variáveis, o autor analisa que as culturas cruzadas ou, mais especificamente, os fenômenos de hibridização tanto têm produzido ganhos como perdas.

⁸⁹ KAUFFMAN, Ricardo. O (Des)encontro da mídia com a periferia. *Terra Magazine*, 28/9/2007. Disponível: <<http://terramagazine.terra.com.br/interna/0..OI6584.00.html>> Acesso: 28/9/2007.

A diversidade brasileira e suas manifestações fruto de trocas⁹⁰ são notáveis por um lado, porém a forma de imposição de determinadas práticas, como a religião católica ou a língua portuguesa às populações indígenas pelos colonizadores e, posteriormente, aos negros escravizados, por exemplo, mediante a utilização da força, deixou seqüelas que já completaram 500 anos. São encontros e trocas culturais que não se deram em pé de igualdade, ou melhor, ocorreram em condições de enormes desigualdades.

Sousa Santos (2006, p. 457-458) diz que “*o imperialismo cultural e o epistemicídio são parte da trajetória histórica da modernidade ocidental*”. E questiona: “*Após séculos de trocas culturais desiguais, será justo tratar todas as culturas de forma igual?*” A observação e o questionamento dão conta das enormes dificuldades de engendrar a questão da cidadania e dos direitos humanos num projeto *cosmopolítico* multicultural. Para o autor, entretanto o multiculturalismo “*é pré-condição para uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local*” (2002c, p. 06).

De qualquer forma, tratar da questão da cultura (ou das culturas) é caminhar em terreno muito movediço, mesmo assim considerando que “*hoje somos todos imigrantes, quer nos demos conta disto ou não*” (BURKE, 2003, p. 107), o autor apresenta quatro cenários possíveis para o futuro da cultura: o primeiro é o da “*contraglobalização*”, uma espécie de resistência à globalização mediante a valorização da cultura e a identidade local; o segundo, da “*diglossia cultural*”, isto é, a participação da cultura mundial, mas mantendo vínculo com a local, como uma vida dupla; o terceiro, da “*homogeneização cultural*”, um fenômeno no qual sobressai o global em detrimento do local, cujos sinais, para Burke, são bastante visíveis na atualidade; e o quarto, da “*hibridização cultural*”, onde perdas e danos pactuam uma posição intermediária com a “*tendência à síntese e à emergência de novas formas*” (id., p. 113).

O tipo de cenário que poderá prevalecer não é nada consensual entre pesquisadores. Hall discorda sobre a tendência iminente da homogeneização cultural entendendo que, inclusive, como reação à globalização, têm ressurgido nacionalismos e etnicidades, além de resistências religiosas, produzindo acontecimentos inesperados. Diz ele:

A globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do “global” nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do “local”. Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes (2004, p. 97).

⁹⁰ Burke chama a atenção de que nem sempre a troca cultural é fruto de abertura mental e tolerância. Pode ocorrer mediante perseguições, massacres, conversões forçadas, etc.

Concordo com Hall, no sentido de perceber e entender como importante as resistências, não simplesmente como negação do passado ou enclausuramento ao diferente, no presente, mas como possibilidade de construção de um futuro menos dramático e mais democrático.

Parece-me, inclusive, que todos os cenários podem ocorrer simultaneamente e que estamos diante de uma antiga premissa: “*tudo o que é sólido derrete-se no ar...*” (MARX e ENGELS, 2002, p. 14). Entretanto, pensando em processos formativos, preocupo-me com o modo como se constroem essas trocas, a qualidade das relações sociais envolvidas e com a validade de seus propósitos. Ao se propalar, na contemporaneidade, a idéia de que “sempre foi assim” ou “não dá para ser diferente” ou ainda, “só tem um jeito”, não se estará tentando inculcar nas sociedades uma cultura da imobilidade e acomodação? Mas, não será também esta uma profunda e desigual forma de produzir cultura, já que pessoas e grupos são atingidos de maneira muito desproporcional em suas conseqüências? Essa cultura da inevitabilidade não é parte integrante da mercantilização da vida cotidiana e da desconsideração aos grupos sociais menos empoderados⁹¹?

Os questionamentos acima me sugerem como desdobramento uma intensa relação entre cultura, conhecimento e poder. Não é algo que se produza asépticamente, como parte de movimentos incessantes nas relações sociais: é um campo de disputas, e sua centralidade nos debates atuais é revelador dessa posição. Não é à toa que pesquisadores ligados à teoria crítica, como Giroux e Mc Laren, defenderam que os cursos de formação de professores deveriam enfatizar a dimensão do “*intelectual crítico*” (1995, p. 127), capaz de deslindar essas relações e posicionar-se em defesa da democracia. Não é à toa, de outro lado, que tantos tentem destacar sua posição de “diferença”, em relação a outros grupos, visando angariar credibilidade e/ou legitimidade.

As nuances sobre o conceito culturas, intensificado na *nau* da complexidade contemporânea, foram percebidas e valorizadas na obra de Paulo Freire. Nos anos 60, nos tempos de bipolaridade ideológica e Guerra Fria, tanto antes quanto pós-ditadura brasileira, Freire destacou a cultura popular e sobre ela dedicou seus estudos. Para Freire, essa cultura é que poderia se opor ao que denominou de cultura dominante ou “*invasão cultural*” (2004, p. 149), na qual não se produz alteridade, já que uma cultura tem o poder de subjugar a outra. É uma ação que nega o diálogo - “*antidialógica*” - pois, ao se sobrepor ao outro, numa

⁹¹ Em Medo e Ousadia, Freire e Shor discordam sobre empoderamento. Enquanto para Shor, é uma ação individual, uma sensação de ter mudado, Freire compreende que esse ato tem de estar associado a um projeto de sociedade, a um posicionamento político.

Para Sacavino apud Candau (2002) empoderamento está relacionado à maneira como cada pessoa ou grupo exerce a sua cidadania, ao poder que tem na condução dessa cidadania.

condição desigual, gera um “*pensar inautêntico*”, isto é, promove uma visão da “*realidade sob a ótica dos invasores e não com a sua*” (id., p. 150).

Essa relação é viabilizada, justamente, pelo caráter elitista da concepção hegemônica de cultura, onde de um lado estão os cultos e, de outro, os incultos. Uma pessoa, ao se sentir inferiorizada perante a cultura de outra, ou admitir a superioridade da cultura alheia, *facilita* a que ocorra uma espécie de “*aderência*”, passando a incorporar essas óticas como suas.

A linguagem tem um papel relevante frente a essa aderência, e algumas expressões acabam naturalizando o que é fruto da história, de suas contradições e conflitos. Vocábulos largamente utilizados como “primeiro mundo”, países “desenvolvidos”, “subdesenvolvidos”, “em desenvolvimento”, etc., auxiliam a sedimentar alguns sentidos comuns e representações. Anita Freire conta, em *Pedagogia da Esperança*, que foi o físico Márcio Campos⁹² quem chamou a atenção de Paulo Freire para a ideologia de alguns vocábulos como *nortear*, sugerindo “estar acima” ou ser “superior”. No ensino de Geografia, esses vocábulos *jorram* mas também são representados simbolicamente em mapas e globos, onde o norte (quase) sempre fica na posição superior. É usual, inclusive, expressões tipo “vou subir para o norte” quando desejado falar de idas à região norte ou nordeste do país.

Costumava brincar com estudantes, no ensino de Geografia, questionando-os, se por acaso, usavam escadas para deslocarem-se ao norte ou ao sul. Casos como esses levaram Freire a preferir e propalar o verbo *sulear*, pautando nossa condição de sulistas e confirmando a valorização das gentes desta porção sul.

Essas ações antidialógicas são partes das tais desigualdades nas trocas culturais, às quais o autor se contrapôs, energicamente, por entender que subtraíam humanidades e impediam de ser.

Ao dar destaque à cultura popular, legitimando-a socialmente, Freire também apontou para o reconhecimento da imensa maioria de brasileiros e brasileiras e de suas culturas peculiares, submersas ao longo de quinhentos anos quer sob o jugo dos grilhões, da falta da posse da terra, do analfabetismo, da exploração desmedida da força de trabalho, da absurda concentração da renda, da arrogância da elite política, da própria ingenuidade ou do “*medo da liberdade*” (FREIRE, 2004, p. 24).

Refletindo sobre esse medo, neste novo século, a escritora Lya Luft (2004, p. 172) escreveu: “*O medo de pensar para decidir é medo de encontrar a ponta do fio na confusão do novelo, e, puxando por ela, ver tudo se desmanchar*”. Sim, não é nada fácil deixar para trás as

⁹² Sobre o assunto em *Pedagogia da Esperança*, ver nota n. 15, p. 218-220.

bases que constituem existências, modos arraigados de pensar, pois e se *tudo se desmanchar*? Entretanto, propõe Freire (2004, p. 154), “*desnudar-se de seus mitos e renunciar a eles*” é uma forma de existenciar uma ação dialógica.

Existenciar é uma obra de vida e se dá, também, nas lutas para tirar do obscurantismo pedaços da história de quem a produziu. Refletindo sobre isto, não tenho como deixar de considerar a cultura do silêncio, traduzida na dificuldade em encontrar pegadas na história brasileira das lutas de trabalhadores, sejam homens ou mulheres, brancos, indígenas ou negros. Cito o caso da sonegação na historiografia oficial sobre os movimentos políticos dos negros em suas lutas contra a escravidão, mediante rebeliões sistemáticas, ou ainda o das culturas indígenas que, sob o pretexto da civilização, foram dizimadas, sem que tivéssemos a oportunidade de reconhecê-las em nós. São questões como essas que deixam sentimentos de vazios em nossa existência.

Os exemplos são vastos. Por todos os cantos deste país, homens e mulheres lutam para se fazerem reconhecer e terem suas culturas consideradas. São muitos ainda os silêncios e os ordenamentos que os mantêm. Particularmente, causa-me muita aflição e dor os olhares que, vez em quando, encontro nas salas de aula. Alguns refletem abismos, perplexidades, desconfianças diante da descoberta da possibilidade de que todas e todos possam ser e dizer a sua palavra.

Serão olhares que pensam que só sabem olhar? Não estaria aí um desses momentos históricos em que sabemos que é possível ser mais? Que não podemos considerar como natural ou banal esse tipo de olhar?

Tempos atrás, visitando a Casa de Cultura de Recife, PE, chamou-me a atenção um cartaz numa parede com os dizeres: “*Tantos pisam esse chão que talvez um dia ele se humanize*” (Carlos Drummond de Andrade). A Casa, uma antiga prisão, tem o peso de muitas dores, não há como passar incólume a ela, assim como não passei indiferente à frase do poeta. A esperança de Drummond, mediante uma possibilidade, dada pelo vocábulo talvez, também nos desafia a uma incumbência: a de existenciar a própria vida, preenchendo os espaços da nossa gentetude e saciando as fomes, como disse Betinho, de nossas humanidades. Você tem fome de quê? Continuam a perguntar jovens poetas contemporâneos.

Por entre contradições, silêncios, resistências, abismos, esperanças o país vai sendo feito e refeito e sua “cara” é um pouco tudo isso, como diz o poema sob a forma de canção, interpretada por Nei Matogrosso:

Eu estava esparramado na rede/ Jeca urbanóide de papo pro ar/
me bateu a pergunta meio a esmo: Na verdade, o Brasil o que
será?/ O Brasil é o homem que tem sede/ Ou o que vive da
seca do sertão?/ Ou será que o Brasil dos dois é o mesmo/ O
que vai é o que vem na contramão?/ O Brasil é um caboclo
sem dinheiro/ Procurando o doutor nalgum lugar/ Ou será o
professor Darcy Ribeiro? Que fugiu do hospital pra se tratar?/
A gente é torto, igual/ Garrincha e Aleijadinho.../ Ninguém
precisa consertar/ Se não der certo, a gente se vira sozinho/
Decerto, então, nada vai dar/ O Brasil é o que tem talher de
prata/ Ou aquele que só come com a mão?/ Ou será que o
Brasil é o que não come/ O Brasil gordo na contradição?/ O
Brasil que bate tambor de lata/ Ou que bate carteira na
estação?/ O Brasil é o lixo que consome/ Ou tem nele o maná
da criação? [...]⁹³

Foi pensando em fazer frente a antagonismos, como esses, que Freire posicionou-se a favor da educação como uma “ação cultural dialógica”, que se constitui em oposição à “invasão cultural”. Esta ação dá-se mediante o diálogo supondo um “eu-tu”, o reconhecimento do outro ou, ainda, o “*eu dialógico que sabe exatamente o tu que o constitui*” (2004, p.166), ou seja, uma posição existencial de negação da coisificação do outro. Para o autor, a ação cultural dialógica é “*ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante*” (id., p.180). Esse pensar dialético de Freire, constituído há 40 anos, contém em seus conceitos vocábulos fortes, próprios daquele contexto, o que não os desqualificam, compreendo, na revisão conceitual contemporânea, como importantes ferramentas frente aos desafios de dar sentido ao diálogo e à alteridade.

O contexto é outro, mas o caráter histórico das nossas humanas construções permanece. Ao buscar uma “síntese cultural”, na qual todos e todas sejam percebidos e considerados atores ou “seres para si”, o educador produziu e manteve vivos conceitos esperançosos e mobilizadores. Parecem-se, um pouco, com o pensamento de Luft, de que faz bem ouvir a voz que vem de dentro e, não apenas, “*o eco das propostas estranhas que nos são apresentadas*” (2004, p. 172).

Josso destaca o valor da formação como parte de um projeto/processo de “*reconhecimento de si*” (2006). Para ela, nos inventamos mediante nossos projetos que, muito embora possam ocorrer em situações particulares, estão vinculados a referenciais coletivos, sejamos ou não conscientes desse fato. A autora destaca, ainda, que a “*invenção de si tem necessidade não somente de um discurso sobre si mas de projetos de si. Dito de outro modo, é preciso imaginar ser e tornar-se, ao mesmo tempo porque singular e reconhecível, porque*

⁹³ VIÁFORA, Celso; BARRETO Vicente. A cara do Brasil. CD *Ney Matogrosso Vivo*. Universal Music, 1999.

socialmente identificável” (id., p. 10). Parece-me que, neste sentido, a condição de ator inclui pensar sobre si e agir, mediante um projeto que embora de âmbito particular, ocorre no coletivo. É também parte do que Josso denomina de paradigma singular/plural: a busca de “si e de nós”.

Ocorre-me que essa busca se assemelha muito à tradução contextualizada do “existenciar uma ação dialógica” proposta por Freire, tempos atrás. Ajuda-me, também, a dimensionar o valor das culturas na construção das gentes: “*descobrir e reinventar gente é a grande obra da cultura*”, já havia ponderado o sociólogo Herbert de Souza (1997, p. 18).

O conjunto desses fios, por vezes, tão embaralhados quanto surpreendentes ou desconcertantes ou esperançosos, são como dedos tentando desvendar a obra por sobre o tear. É na mistura de cores e sobreposição de fibras que desenhos vão se evidenciando ao artesão, surpreendendo-o em sua própria arte. “Vejo o tempo obrar sua arte” escreveu Chico, no poema que abre este capítulo, a fazer-nos pensar que nada é assim tão simples ou se faz num átimo. Ao carregarmos multidões conosco, tanto os do passado, quanto os do presente trazemos junto (in)completas obras, pacientemente urdidas, a jorrarem (ou silenciarem) por nossa boca os sentimentos de todas as incompletudes.

Sobre elas, Sousa Santos (2002c, p. 08) argumenta que “*todas as culturas são incompletas e problemáticas em suas concepções de dignidade humana. A incompletude provém da própria existência de uma pluralidade de cultura, pois, se cada cultura fosse tão completa como se julga, existiria apenas uma cultura*”. Aumentar a consciência sobre essa incompletude é uma das tarefas para a construção de uma concepção multicultural dos direitos humanos ou de um “*multiculturalismo progressista*” (SOUSA SANTOS, 2006).

Parte também desta tarefa inclui uma reconceitualização e percepção do conhecimento, assim como das tensões que o caracterizam na atualidade histórica. Em primeiro lugar, consoante ao desejo por uma mudança paradigmática sintetizada por Sousa Santos (2002b, p. 74) como sendo “*paradigma prudente para uma vida decente*”, cabe o desvelamento do conhecimento como fenômeno cultural e social que, como tal, não é neutro ou desinteressado. Neste sentido, conhecimento e poder andam juntos e esta tem sido uma aliança que necessita ser compreendida. Inverter posições, ou dotá-lo de um compromisso com a transformação, ou a emancipação social, também requer compreender limites dessa empreitada em contextos onde há excesso de regulação em detrimento da emancipação, como também analisa o autor.

Tomando o paradigma da modernidade e os pilares que estiveram em equilíbrio por um bom tempo, quais sejam os pilares da regulação e os pilares da emancipação, dois tipos de conhecimento se fizeram enunciar: o conhecimento-regulação e o conhecimento-

emancipação, respectivamente. Esses também estiveram em equilíbrio, alimentando-se reciprocamente na dualidade da ordem e da solidariedade.

Entretanto, o predomínio da racionalidade cognitivo-instrumental deu ao conhecimento-regulação primazia sobre o conhecimento-emancipação, ou seja, “*a ordem transformou-se na forma hegemônica da ignorância*” (id., p. 79). Essa ignorância, para o autor, representa o início da trajetória que todo conhecimento faz até o saber. No caso do conhecimento-emancipação, ele ocorre entre a ignorância (dada pelo colonialismo) e a solidariedade (como saber); já para o conhecimento-regulação, a trajetória é entre a ignorância (que para ele é o caos) e a ordem (como saber).

Ocorre que, com o crescimento da regulação, o conhecimento-emancipação foi *requisitado*, segundo as próprias conveniências do conhecimento-regulação, tendo sido a solidariedade redefinida como caos e o colonialismo como ordem – a forma hegemônica da ignorância! O que acabou por ser ratificado como ciência é uma das formas do conhecimento, a que alimenta o espaço da produção capitalista. E este é o senso comum que prevalece entre nós.

É neste emaranhado de dificuldades, que nos encontramos amarrados, e mudar isto requer alguns compromissos epistemológicos, como propõe Sousa Santos. Entre eles, está a reafirmação do caos como saber e não, como ignorância, pois o caos “*convida-nos a um conhecimento prudente*” (2002b, p. 80), assim como a valorização da solidariedade como forma de saber. São enfrentamentos vitais de serem feitos e urgentes, face ao endurecimento de algumas sociabilidades excludoras que se fazem sentir no presente.

Sobre o valor da solidariedade, escreveu Sousa Santos:

A solidariedade é uma forma específica de saber que se conquista sobre o colonialismo. O colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto. A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes da reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade (2002b, p. 81).

Vale dizer, portanto, que a solidariedade é a via que possibilita a alteridade de manifestar-se num processo que é sempre inacabado, conforme sinalizado acima. Vale, também, acrescentar a absurda falta dessa solidariedade em nossas relações sociais, sobretudo quando o outro é pobre, ou não se encaixa em pragmáticos projetos de cidadania. Isto levanta outro aspecto relativo ao conhecimento, já tangenciado, que é sua relação com o poder ou o seu caráter ideológico.

Foi neste outubro, que uma notícia vinda da ciência causou escândalo e perplexidade em parcela da sociedade, na qual me incluo. O biólogo Charlotte Hunt-Grubbe, ganhador do prêmio Nobel James Watson, publicou no jornal britânico *The Sunday Times*⁹⁴ um artigo no qual desqualifica a inteligência dos africanos. O premiado cientista diz-se preocupado com o futuro da África, porque “*todas as nossas políticas sociais se baseiam no fato de que a inteligência deles é igual a nossa – enquanto todos os testes dizem que não*”.

As opiniões, vindas da boca de uma autoridade cujo currículo inclui um Nobel, são preocupantes e provocam-me indignação. No momento histórico, em que grandes contingentes humanos são postos à margem do sistema capitalista, mediante exclusões generalizadas, e endurecimentos nas legislações sobre o mundo do trabalho se fazem sentir em boa parte do planeta, é mesmo muito *oportuno* saber que uns são menos dotados de inteligência do que outros. Talvez, seja mesmo isso que justifique tamanhos abismos entre os que têm tudo e os que de tudo carecem. Parece a confirmação que, de fato, existem civilizações *inferiores* e, quem sabe até, necessitem tutelas das *superiores* e de seus valores – pretensamente – universais.

Chamou-me a atenção, na frase citada, a expressão “inteligência deles”, uma espécie de issoalização da pessoa. Deles, delas, essas pessoas, essa gente, são expressões que assujeitam, diminuindo gentetudes e historicidades. É uma provável *coisificação* do outro, conforme identificou Freire (2004).

Quijano interpreta (2005) que se trata da “*colonialidade do poder*”, uma forma ressignificada de velhos colonialismos, na qual América Latina e África têm sido palcos experienciais. Colonialidade exercida através de um determinado padrão de existência social, estética, cultural e científica e, como parâmetro, que se exerce de fora para dentro, tem provocado “*des/encontros entre nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória histórica*” (id., p. 15). Não é à toa que tantos se sentem “*um barco sem porto sem rumo sem vela cavalo sem sela*”⁹⁵...

É nessa mesma perspectiva da colonialidade que, sistematicamente, conhecimentos e movimentos contra-hegemônicos são postos em suspeição. É o “você sabe com quem está falando?” numa outra escala ou numa dimensão mais globalizada. Depreciar ou deturpar vozes - rebeldes - produzidas pelas contradições das relações sociais do lugar e negar as memórias reveladas por elas são estratégias que se têm mantido em diferentes tempos

⁹⁴ The elementary DNA of Dr. Watson. *The Sunday Time*, october 14, 2007. Disponível: <http://entertainment.timesonline.co.uk/tol/arts_and_entertainment/books/article2630748.ece> Acesso: 30/10/2007

⁹⁵ BALEIRO, Zeca. Flor da pele. CD *Por onde andar*á Stephen Fry? 1997.

históricos. Ultrapassar, entretanto, as *armadilhas epistêmicas* geradas pelas dualidades desses des/encontros é uma condição para o reconhecimento de outros e plurais conhecimentos.

Segundo Quijano

é indispensável liberar nossa retina histórica da prisão eurocêntrica e reconhecer nossa experiência histórica.

É bom, pois, que Dom Quixote cavalgue de novo para desfazer agravos, que nos ajude a desfazer o agravo de partida de toda a nossa história: a armadilha epistêmica do eurocentrismo que há quinhentos anos deixa na sombra o grande agravo da colonialidade do poder e nos faz ver somente gigantes, enquanto dominadores podem ter o controle e o uso exclusivos de nossos moinhos de vento (2005, p. 16)).

Reconhecer nossa experiência histórica não significa negar as contradições e idiosincrasias que fizeram o que somos hoje, mas sim ver aquelas porções de nós ainda não percebidas, reconhecidas, até porque se são depreciadas, como poderíamos desejar trazê-las à luz do sol? Se só vemos gigantes, apequenamo-nos sob sombras tão *majestosas!*

Penso que aí se encerra outra necessidade, que é a de combater o “desperdício da experiência”, conforme expressão de Sousa Santos (2002b, 2007a), traduzida por conhecimentos e saberes produzidos sob a ótica do Sul. Na atitude, encerra-se o gesto íntimo e profundo de quem se sabendo gente, não acredita ser possível conviver com o pensamento único, destinado a padronizar e homogeneizar modos de vida, mediante a negação e/ou fragmentação de saberes e a pasteurização de sentimentos.

Formas silenciadas e/ou expressões de conhecimentos alternativos, produzidos por determinados povos e contextos, no início dos anos 2000, passaram a ser mais bem evidenciados e observados através de movimentos, como o que gerou o Fórum Social Mundial, pondo à mostra fatias de produções de outras ordens epistemológicas. Essas epistemes devem ser plurais pois, conforme Mignolo.

Não pode haver uma única direção, mesmo que seja boa, porque uma direção, como Las Casas costumava dizer, leva também ao totalitarismo. Não basta abraçarmos a perspectiva da modernidade e sentirmo-nos culpados e fazermos um esforço honesto para corrigir os erros. Os problemas não estão no erro. O problema é que não pode haver um caminho universal. Tem de haver muitos caminhos, pluri-versais. E este é o futuro que pode ser alcançado a partir da perspectiva da colonialidade com a contribuição dada pela modernidade, mas não de modo inverso (2004, p. 678).

Partindo da premissa de que não há caminho uni-versal, mas variados caminhos pluri-versais, muitos pesquisadores, como sociólogos e antropólogos de diferentes continentes, têm investigado e interagido com conhecimentos e racionalidades produzidos pelas *bordas*, pelos que estão à margem ou no Sul. Sousa Santos (2002b, p. 368) diz que o Sul “*exprime todas as formas de subordinação a que o sistema capitalista deu origem: expropriação, supressão, silenciamento, diferenciação desigual, etc. O sul está espalhado, ainda que desigualmente distribuído, pelo mundo inteiro, incluindo Norte e Ocidente*”.

O Sul, portanto, mais do que uma posição geográfica, projetada no planisfério, está relacionado a modos de vida, relações sociais, sentimentos e maneiras como esses conhecimentos são produzidos a partir de epistemes múltiplas. Essa “*consciência do sul*”, como foi denominada no 4º Fórum Social Mundial, expressa modos de pensar/sentir contra-hegemônicos independente do hemisfério no qual se produzem.

Com o olhar de sulista, escreveu Pedro Tierra:

Trazemos a vocação do diverso. Do libertário. A vocação do humano. Recusamos a branca ordem de Davos, o poder e o medo de Nova Iorque e suas siglas: OMC, FMI, ALCA, OTAN. Somos a desencontrada polifonia das vozes do Sul e do Norte que rejeita a marcha fúnebre do mercado. A solidariedade é o ar que nos sustenta as esperanças. O mesmo alento que prolonga o vôo dos pássaros migradores. Somos herdeiros da vertigem criadora de cada um dos nossos povos: pretos, brancos, amarelos, vermelhos, verdes, azuis... A frágil possibilidade de que um outro mundo é possível...⁹⁶

Na polifonia de vozes do Sul é que Escobar, atentando para comunidades negras na Colômbia - as PCNs (Processo das Comunidades Negras) - perscrutou conhecimentos e expressões “*epistemologicamente sujas*”, pois estas possuem como característica o fato de “*agarrar*” o que podem, provenientes das fontes que estão mais à mão (2004, p. 657), assim como profundamente vinculadas ao conceito do autoconhecimento. Lincando com Sousa Santos, conhecer, explicar, viver são sinônimos, já que

todo conhecimento emancipatório é autoconhecimento. Ele não desdobra, cria. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor, não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São partes integrantes dessa mesma explicação (2002b, p. 83-84).

⁹⁶ TIERRA, Pedro. Carta do Sul. Porto Alegre, *Fórum Social Mundial*, 2002. Disponível: <<http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic/pedrotierra.php>> Acesso: 31/10/2007.

É o reconhecimento do caráter biográfico do conhecimento, com o que ainda há enormes dificuldades em lidar, tamanha a aparente apartação entre pensar e fazer, conhecer e viver ou conceber fora dos limites da ciência moderna. Entretanto, complementa o sociólogo português, “*no paradigma emergente, o caráter autobiográfico é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos uma pessoalmente ao que estudamos*” (id., p. 84).

Reconhecendo a profunda ligação entre experiência e conhecimento particularmente chama-me muita a atenção as *epistemologias sujas*, pois não serão elas que estão permitindo que grandes parcelas da sociedade sobrevivam e inventem a própria existência, por fora do sistema no qual foram colocadas? Das margens, como aparentemente, estão os catadores e recicladores que tanto ensinaram Sousa Santos, no Brasil?

De outro lugar menos radical que esse, mas nem por isso menos legítimo, penso também nas sabedorias das pessoas como familiares, vizinhos e conhecidos, lá da minha infância, que inventavam vidas e reinventavam coisas com materiais e soluções provenientes do meio e das interlocuções produzidas com ele. Dias desses, assistindo a uma matéria sobre uma *fashion* sacola “ecológica”, posta à venda, lembrei-me, na hora, de uma sacola confeccionada por minha avó Zulma, toda de crochê, a partir do desmanche e reutilização de embalagens plásticas de leite. Os saquinhos, cortados em tirinhas, transformavam-se num outro objeto utilitário, sem que minha avó tivesse nenhuma noção de que estava se comprometendo com conceitos como o dos “três erres”: reciclar, reaproveitar, reduzir, difundidos na atualidade.

São outras estéticas e somente os que convivem com a falta, no limite das necessidades básicas satisfeitas ou ainda na radicalidade da periferia, são capazes de pensar, propor e realizar. Sousa Santos (2006) conta que foi em Nova Iorque, que José Martí⁹⁷, nos anos de exílio, convivendo de perto com o Norte, refletiu sobre a necessidade de um “conhecimento situado”, pensado de dentro da América Latina.

Martí, escandalizado com as concepções dos EUA em relação à América Latina, já no século XIX, foi reforçando que era preciso pensar do Sul. “*No Norte não há amparo nem raiz... Aqui, os ricos amontoam-se de um lado, e os desesperados do outro. O Norte fecha-se e está cheio de ódios. É preciso ir saindo do Norte*” (apud SOUSA SANTOS, 2006, p. 203).

⁹⁷ José Julio Martí y Perez, nasceu em Havana, Cuba, na segunda metade do século XIX. Revolucionário, lutou pela independência de Cuba, esteve exilado na Espanha e, posteriormente, nos EUA. Foi proponente e defensor da “América Nuestra”.

Lá, no Norte, toda e qualquer possibilidade de solidariedade havia sido esgotada, restando aos do Sul as alternativas, formulando-as a partir da própria subalteridade.

Percebo-os como desafios, pois se o conhecimento que reconhecemos como tal é o conhecimento-regulação, ultrapassá-lo requer reaprendizagens nos termos do conhecimento-emancipação, significando pensar através de outras racionalidades e ir experimentando e intercambiando a solidariedade com os demais sulistas, estejam eles onde estiverem, numa espécie de escavação de si.

Compreendo, também como importante, uma reaproximação com emoções e afetividades, duramente apartados do ato de conhecer da racionalidade moderna. Restrepo (1998, p. 14) condena o desterro da ternura “*do palácio do conhecimento*”, analisando que a produção do conhecimento acadêmico reproduz uma lógica de guerra e exemplifica esse modelo a partir do modo como são estudados formas de vidas vegetais e animais, normalmente pela mutilação e dissecação, ou seja, na imobilização dada pela morte. Entretanto, nos diz o autor, “*o que nos caracteriza e diferencia da inteligência artificial é a capacidade de emocionar-nos, de reconstruir o mundo e o conhecimento a partir dos laços afetivos que nos impactam*” (id., p. 18).

Aproximo-me de Restrepo, pois muitas vezes parece-me que a seriedade do estudo é dada pelo distanciamento, pragmatismo emocional e, inclusive, falta de humor e poesia na forma como se escreve e/ou analisa, como se a feiúra ou a sisudez fosse sinônimo de rigor, diria Freire (2003b). Considero que, ao dar corporeidade à politicidade da educação, o envolvimento afetivo é fundamental. Em estudo anterior, comparando-o com a arte de bordar de antigas bordadeiras, com as quais convivi na infância, lembrava que bordados são imprecisos, co-existem com pequenas imperfeições, guardando neles, entretanto, os mistérios das mãos que os fizeram e complementava:

No paradigma racionalista para se fazer ciência há que se ter objetividade, rigor, neutralidade na análise. É preciso desapaixionar-se! Certeza nos nós, pontos e laços.

Este não foi o caso. Foi um trabalho feito com paixão, sobretudo aos sujeitos que dele participaram. Buscar uma configuração humana e significação social ao conhecimento exige uma outra postura frente à investigação.

“Os nossos investimentos emocionais são os únicos que nos levam a ação” (Alves, 1999, p. 78) e, acrescentaria eu, à mudança! (CHAIGAR, 2001, p. 135).

No distanciamento dado pelo tempo em que foi escrito, já não faria a última afirmativa com tanta convicção, acrescentando um talvez, quem sabe... Mantenho, contudo, a

perspectiva de um amoroso e rigoroso envolvimento investigativo, até porque aqui não se trata de uma apartação entre sujeito e objeto, próprio do conhecimento-regulação; no conhecimento-emancipação “*conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito*” (SOUSA SANTOS, 2002b, p. 30).

É, também sob o olhar sociológico desse autor, que o envolvimento emocional é explicado como sendo o lado *mythos* do conhecimento (o outro é o *logos*). O *mythos* equivale à crença que deposito nele, como me sinto em relação a ele. Essa dimensão emocional do conhecimento é muito mal trabalhada, segundo Sousa Santos, ao explicar que há duas correntes na nossa vida (e sociedade): a fria e a quente. A fria é a que me permite reconhecer os obstáculos, e a quente é a que me faz prosseguir, perseverar. É a quente que promove a vontade de ultrapassar os obstáculos tendo, portanto, relação com a emoção.

Considerando estes nós com os quais se amarra o conceito conhecimento aos seus desafios paradigmáticos, penso ser relevante o questionamento: para que serve então o conhecimento?

Bauman (2004) explica que conhecimento não significa, necessariamente, uma ação e, fazendo uso de conceitos de Pierre Bourdieu, diz que conhecimento tanto pode ser utilizado de uma forma *cínica*, tirando o máximo proveito independente de o mundo ser justo, agradável ou não, quanto de uma maneira *clínica*, ajudando no combate do que “*vemos de impróprio, perigoso ou ofensivo a nossa moralidade*” (id., p. 10). Ambos são parte de um paradoxal tempo, difícil de ser explicado, ao menos a partir dos nossos conhecimentos modernos, mas lamento que a forma *cínica* tenha invadido áreas até então preservadas das relações sociais.

A discussão que se trava na Organização Mundial do Comércio - OMC – por exemplo, sobre a propriedade intelectual tem colocado em campos opostos países ricos e países pobres. Há uma tentativa de aumentar, ao máximo, esses direitos geralmente associados a grandes empresas transnacionais, gerando preocupações, pois conhecimentos tradicionais, como os de comunidades indígenas, têm sido apropriados sem que haja nenhuma contrapartida social. Novamente, emerge a questão da desigualdade no trato da produção do conhecimento, da sua finalidade e compromisso com o espaço da produção capitalista, o que me faz retornar ao “conhecimento prudente para uma vida decente”.

Vinte anos já decorreram entre a publicação de “Um discurso sobre as ciências”, uma das obras que marcaram a reflexão das Ciências Sociais no Brasil, e a emergência de novos horizontes paradigmáticos, e os acontecimentos marcantes deste século XXI, inaugurado abruptamente, como disse Baudrillard, com a derrubada das Tórres Gêmeas em Nova Iorque.

Ficou mais nítida a face da barbárie, quando vislumbramos que a diplomacia perdeu força e tratados assim como leis internacionais são constantemente violadas no plano global, ao mesmo tempo que, no local, relações sociais se degradaram sensivelmente.

Os frágeis mecanismos internacionais instituídos, para resguardar povos da barbárie, como a Organização das Nações Unidas, por suas próprias contradições, pois construídos sob a chancela do espaço da produção, não conseguem mediar ou frear violentas formas de imposição dos interesses do grande capital, trazendo por conseqüências maior distanciamentos entre povos, crescente instabilidade social, além de um acirramento de formas não convencionais de guerras.

Cenários nada bucólicos... Neles, mesmo diante de tamanhos desequilíbrios de forças, uma insistente e persistente luta, pela vida, continua a dar suas cartas. Precisamos “*nos armar de uma ardente paciência*”, nos aconselham Moran e Kern (2002, p. 181), numa “*tarefa imensa e incerta*” (id., ibid.). Creio que nela cabe a idéia da *esperança crítica*, proposta por Freire e o compromisso com o *conhecimento prudente* de Sousa Santos, na tentativa de que a experiência dos homens e mulheres possa também ser uma experiência de humanos.

Da mesma forma, considero importantes ações que ajudem a desenvolver uma *subjetividade guerreira*, que nos permita questionar e refletir sobre o que é dito, feito, escrito em nossos cotidianos. Ajudar o olhar a ver de formas diferentes o que, aparentemente, está posto: Será que é assim mesmo? Tem de ser assim? Por que não tem outro jeito? Antigamente dizíamos “só não tem jeito a morte”. Sendo assim, será que estamos aceitando a morte em vida, como escreveu Freire há tanto tempo atrás, em *Pedagogia do Oprimido*?

É na perspectiva da negação do pensamento único que faz sentido o combate à razão indolente: “*A essa racionalidade*, diz Sousa Santos – *segundo Gottfried Leibniz – eu chamo indolente, preguiçosa. É uma racionalidade que não se exerce muito, que não tem necessidade de se exercitar bastante... para poder ver a riqueza inesgotável do mundo*” (2007a, p. 25).

Do enfretamento à razão indolente, também incluo contatos com estéticas advindas de um afrouxamento do olhar e dos sentidos, um deixar-se invadir pela simplicidade de gestos e atos do cotidiano, muitas vezes, despercebidos em meio à fragmentação do tempo e das atividades cronometradas do dia. Na proposição, há um pouco do sentido da inspiração colocada por Hilman (1993): a de conduzir o mundo para dentro de si, através da apreensão de imagens. Inspirado nesse pensar escreveu Oliveira Júnior:

... imagine toda uma cidade saindo de casa com o sol nascendo e parando, ainda na soleira da porta, para reparar nas diferenças de brilho que os raios de hoje causam no horizonte distante ou na passarela logo adiante. E depois ir caminhando bem devagar reparando em tudo em volta, notando diferenças sutis de ontem para hoje na iluminação, nas cores, nos cheiros, nas pessoas que cruzam nosso caminho. Passar devagar pelos lugares, variar caminhos, fazê-los longos ou curtos dependendo do dia, perscrutar, tentar descobrir algo novo para contar a um amigo (1996, p. 76).

Sim, descobrir e imaginar outros horizontes, vislumbrá-los ainda que através de imagens tênues, em meu entender, é parte do processo da articulação de um conhecimento-emancipação. Vejo que esta posição possui, inclusive, um certo pragmatismo, pois considero fundamental encontrar inspiração para o movimento; do contrário, fica-se imobilizado pela dor, desesperança e medo. José Martí, revolucionário que esteve em frentes de batalhas no século XIX, deixou o seguinte registro sobre o valor dessas inspirações:

La poesía, que congrega o disgrega, que fortifica o angustia, que apuntala o derriba las armas, que da o quita a los hombres la fe y el aliento, es más necesaria a los pueblos que la industria misma, pues esta les proporciona el modo de subsistir, mientras que aquella les da el deseo y las fuerzas de la vida⁹⁸.

Desejo e forças, não será isto ainda que nos faz andar?

Pensar a emancipação, a partir dos condicionantes contemporâneos, pressupõe além de uma certa dose de ousadia e imaginação, prestar atenção nos múltiplos saberes que perfazem nossas culturas e estar aberto a novas aprendizagens, sem abrir mão de algumas referências e historicidades como as do âmbito local.

Sousa Santos (2007a) propõe uma mudança epistemológica, considerando uma “*ecologia de saberes*” em detrimento de uma única forma de validação do conhecimento. Por essa ecologia, aprender não significa desaprender coisas que são próprias da cultura da pessoa ou deslegitimá-la, como comumente ocorre com a educação na Universidade, por exemplo, seja na Ásia, África ou América Latina. Para aprender certas teorias, determinados grupos de pessoas abrem mão de muita coisa que sabem ou ficam a desvalorizá-las, conforme exemplifiquei anteriormente.

Então, também é parte desta *tarefa imensa e incerta* evitar o desperdício de conhecimentos, tirando-os da invisibilidade e conferindo-lhes legitimidade, como requerem

⁹⁸ MARTÍ, José. Disponível: <<http://www.josemarti.com.br/marti.htm>> Acesso: 04/11/2007

projetos emancipatórios. Nesta direção, toda e qualquer experiência realizada no chão da escola que expresse conhecimentos-emancipatórios, deve, em meu entender, ser socializadas com o coletivo. Isto significa ir exercitando a voz, transpondo silenciamentos ou regando subjetividades para a sua superação.

É nesse universo de tramas, tangenciamentos teóricos, transgressões de crenças e exercícios de esperança que ousou inserir o ReDE, perscrutando atentamente pequenos sinais, dados pelos seus sujeitos-atores, que podem ser considerados parcelas de um conhecimento-emancipação ou de uma possível aproximação, pois “*a sociologia das emergências produz experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergências*” (SOUSA SANTOS, 2007a, p. 38).

3.3 o ReDE na roda do tempo: foi possível ser mais?

Novamente, se instaura a instância do tempo, como as antigas badaladas de relógios⁹⁹, a darem visibilidade a acontecimentos que, necessariamente, precisam ser olhados sob a ótica da contextualidade. Se, de um lado o ReDE processou-se sob a roda de um tempo, cujos badalos anunciavam ao mundo outra era a começar, ainda que não entendida sob o foco das teorias modernas, o tempo apreendido sob a roda de um ReDE apresentou uma rica gama de cores, tingido de forma artesanal por muitas e diferentes mãos. Como artesanato, contrasta com produções em série e contraria lógicas de ordem e precisão. Artesãos não criam da mesma forma ou repetem a criação, mesmo que o desejem; persiste na obra uma *liberdade gazeteira* que gosta de brincar de pensar que ela é que faz o artesão: tal qual o tempo “*modelando o artista ao seu feitio*”, cantou Chico...

O processo artesanal lembra-me do procedimento da tradução que, conforme Sousa Santos (2007a, p. 41), embasa a epistemologia do Sul, na qual “*vamos criando e dando sentido a um mundo que não tem realmente um sentido único*”.

Entre múltiplos sentidos, atribuídos ao mundo mediante a criação, entendo ser relevante destacar na experiência formativa do ReDE, esse pequeno e breve exercício local, alguns indicativos que compreendo demarcarem posturas e/ou expressões emancipatórias, artesanalmente vividas, no intervalo de três giros da terra em torno do sol.

⁹⁹ Segundo Jan Duarte, durante vários séculos, a principal função do relógio foi soar as horas. Anunciavam novidades, chamavam para eventos, marcavam acontecimentos. In: *O tempo das estações e o relógio*. Disponível: <<http://www.oherege.com.br>> Acesso: 22/5/2006.

O laço dado pelo conjunto de conceitos - cidadania, politicidade, cultura e conhecimento - anteriormente trabalhados, é a referência que escolhi para tentar dirimir esta tarefa. Ao refleti-los, nesta colorida primavera, pretendi estabelecer alguns mirantes - para onde olhar - e ao mesmo tempo, alguns pilares - por onde andar - porque voltar a caminhos já andados pode dar a falsa impressão de que estes permanecem os mesmos ou de que já os conhecemos o suficiente para sabê-los, sem precisar olhar de novo a pista. Entretanto, o retorno, embora contendo representações de familiaridades, é sempre novo, porque feito no presente, carregando consigo todos os movimentos produzidos no processo do andar.

Simultaneamente ao renovado retorno, concordo com Morin (2002, p. 15) que “*o conhecimento pertinente é o capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está escrita*”. Há um outro problema então nessa volta, pois considerando que olho o contexto em que a experiência foi inscrita, com o olhar carregado das impressões do presente, onde vive e se alimenta, me surge a impressão que colocar a informação no “seu contexto” - noutro tempo - será, no máximo, uma aproximação.

Como aproximação, gostaria de destacar o que estou entendendo como prováveis lugares da emancipação, no processo ReDE. Sem nenhuma intenção hierarquizadora ou classificatória, apenas despontando-os na roda em que o tempo do ReDE foi dando seu giro... Giro feito na ambigüidade de Chronos e Khairós e na peculiaridade de cada instituição escola, já que reconheço o caráter relativo da emancipação, dado a partir de condições particulares do local, ainda que em profundos intercâmbios e influências do global. Embora algumas categorias se assemelhem entre as escolas, procuro nas relações inerentes a cada uma os (prováveis) parâmetros emancipatórios.

Pelo meu olhar, vislumbrei sete conjuntos de saberes, eivados pela emancipação, perpassando o ReDE: a valorização e alteração de fazeres pedagógicos, o reconhecimento e a valorização de conhecimentos produzidos pela escola, a permanência na memória afetiva e na geração de elos identitários, as desmistificações de representações sobre as escolas parceiras, o contágio pela troca e o convívio, o enfrentamento de novos desafios e a mudança de paradigmas.

O tempo que me foi disponível é precioso para estas pessoas e sinto, cada vez mais, ter de ser criteriosa com seu uso. (...) teve ao seu lado o tempo todo um celular, o qual atendeu em meio à entrevista. Seu filho a esperava as cinco e quinze noutra escola. Esse era seu limite (Memórias, 25/6/2007).

3.3.1 valorizando e alterando fazeres pedagógicos

Andréa contou-me que as professoras da Escola Municipal Brum Azeredo, ao participarem do I ReDE na condição de ouvintes, retornaram à escola, valorizando mais sua produção e pensando que também tinham o que relatar aos colegas. Houve a produção do desejo de, no ano seguinte, participar na condição de ator, levando seus próprios relatos ao ReDE. É um movimento também na *auto-estima*, porque as docentes passaram a acreditar mais no próprio trabalho, tomando como parâmetro o relato da colega professora, realizado em condições semelhantes à sua.

O relato feito por colegas *“inspira mais confiança e encoraja a fazer coisas diferentes”*, havia dito Débora. *“Está no mesmo patamar”*, foi a expressão de Andréa para sintetizar o sentimento observado entre as colegas da escola. À valorização, somou-se *mudança nas práticas pedagógicas* no interior da Escola, pois a coordenadora pedagógica entende que a experiência do processo levou, sobretudo professoras dos anos iniciais, a alterarem “comportamentos” constatados em “pequenas coisas”, conforme diz, que evidenciavam aprendizagens e apropriações.

Para essas valorizações e mudanças, Margarete lembra que havia o incentivo da coordenação pedagógica, para que as professoras “acreditassem” em seus trabalhos e os “socializassem” no ReDE. Havia, claramente, uma intencionalidade formativa que resultou na condição fundamental preconizada por Freire para que haja emancipação: a confiança!

É quase meio-dia observo no relógio na parede... O tempo – do celular – não pára, poderia ter cantado Cazuza; ela tem pressa e me pede desculpas por não me acompanhar até a saída; ainda tem de terminar tarefas... (Memórias, 09/7/2007)

3.3.2 reconhecendo e valorizando os conhecimentos produzidos pela escola

Alice destaca que a Escola Municipal Bibiano de Almeida passou a reconhecer sua produção de conhecimento ou o que denominou de “apropriação do próprio conhecimento”, à medida que as professoras falavam por si e não pela “voz dos estudos feitos sobre” elas. Isto foi reforçado nas trocas, com as outras escolas, e na descoberta de pensamentos e projetos pedagógicos semelhantes, geradores de parâmetros e força para assumir o próprio Projeto. O ReDE constituiu-se num “divisor de águas”, possibilitando à escola reconhecer potencialidades, assim como autorizando-se a socializá-las em eventos educacionais. É uma herança que ocorre no âmbito do coletivo, porque “somos capazes de produzir outra escola” e isto só pode ocorrer na dimensão do coletivo, segundo Alice.

Considero muito importante este destaque dado pela professora, confirmando que o parâmetro é validado, a partir de referenciais produzidos em contextos semelhantes e na interação coletiva. Ao mesmo tempo, no caso do Bibiano, o movimento é na perspectiva do coletivo, de um Projeto Político Pedagógico, que vai sendo referendado no seu Regimento Escolar.

Parte do reconhecimento da produção de conhecimento está na organização curricular “altamente ousada”, conforme Alice qualifica as experiências da escola, como a inclusão da Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Literatura, laboratório de Matemática, da pré-escola à oitava série. Além disso, a professora destaca o PEI (Programa de Ensino Integrado), da quinta à oitava série, cujo objetivo é proporcionar, uma vez na semana, trabalhos integrados entre as diferentes áreas de saber, na sala de aula, e Projetos como a Dança e o de Apoio. Esses exemplos, juntamente com a proposição da revista Ousadia (por ora à espera de apoio oficial) são autorizações que, na opinião de Alice, constituem-se em “ousadias” da Escola e parte, completaria eu, desse conhecimento produzido e reconhecido pelo Bibiano de Almeida.

O depoimento de Aline confirma a abertura da escola pós- ReDE, pois *“até então havia a socialização de experiências internas à escola”*. Ela mesma, na coordenação do grupo de Dança Escolar Movimento, fez a sua primeira apresentação fora da escola no III ReDE. De lá para cá, esse trabalho cresceu, é apresentado em outros eventos, tendo reflexos inclusive na carga horária disponibilizada para a professora, que passou de três a quatro horas em 2001, para as dez horas atuais do projeto.

Já sob o olhar de Lúcia, o ReDE deu-lhe “outro pique”, após socializar com colegas, de outras escolas, o trabalho realizado no Bibiano, pelo qual “as pessoas se interessaram”. Este “pique” parece-me com sinônimo de confiança e auto-estima, derivado da satisfação com seu trabalho docente e o ambiente escolar no qual está inserida.

As experimentações são sublinhadas pelo apoio da direção, conforme tanto Aline quanto Lúcia ratificam e parte de um exercício de coletivo. Professoras participaram do ReDE, porque achavam importante e eram estimuladas e, não, por uma decisão da equipe diretiva. Aliás, é de Lúcia a observação de que não se lembra de algo imposto no Bibiano.

Ao interagir com essas impressões e reflexões sobre o processo ReDE, sob o prisma destes sujeitos-atores, borbulham em minha mente duas idéias associadas, porém distintas. Uma, sobre produção de conhecimento, apropria-se de Pineau, ao avaliar a produção do conhecimento a partir da exploração entre palavra e vida. Diz ele:

Quando se trata de “uma palavra sobre” compreende que o conhecimento válido é o que ocorre a partir de “um recuo e a distância do exterior”. Se for o caso da “palavra de uma vida”, sendo autoreferencial, “isto é, tentar criar essa perspectiva, de se desdobrar em sujeito e objeto do conhecimento, de criar assim um espaço pessoal, específico, novo, de trabalho de si, por si, para si. Trabalho de autoformação ao cubo, triplamente interlocutor, provocador, demiúrgico, perigoso” (2006, p. 57).

Neste caso, parece-me haver uma profunda relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Ambos constituem o projeto e o processo que gera crescimento e identificações, sendo autoformativo, portanto. É parte de um “reconhecimento de si”, como diz Josso (2006), com o qual estas professoras parecem estabelecer laços de identificação.

No plano epistemológico, trazendo a perspectiva do Sul, defendida por Sousa Santos (2007a, p. 53), “*não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos*”. Neste caso, pensando no microespaço local, também poderia dizer que a des-hierarquização do conhecimento ou da desmistificação de seu caráter elitista foi um dos pilares da formação de professoras e professores, ao menos do vivido no ReDE, já que deu visibilidade e privilegiou as produções da escola, pensadas e reveladas por seus próprios atores e, não apenas, como enfatizou Alice, através da “voz dos estudos feitos sobre” a instituição.

A outra diz respeito à concepção de autonomia, que atravessa as narrativas e se manifesta como processo amparado pelo apoio e incentivo, nomeadamente dos coordenadores pedagógicos e/ou equipe diretivas das escolas. Sobre esta perspectiva da autonomia, disse Freire:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (1997, p. 121).

O processo de autonomia vislumbrado, na roda do ReDE, teve a marca da interlocução, da incerteza e da aposta de que é possível e o sendo, vale o risco da experimentação. É parte da politicidade do conhecimento, isto é, o reconhecimento de que todas e todos são capazes de produzir histórias demarcadas pelas próprias pegadas, segundo as oportunidades que se abrem externamente e as disponibilidades internas de cada uma e cada um: Neste trabalho, denominadas de *regas!* Regas externas e internas!

Ela olha o relógio do celular: “- São quatro e meia”! E tudo começa de novo no Pelotense... (Memórias, 19/6/2007)

No Colégio Municipal Pelotense, pelo foco apontado por seus sujeitos-atores, pareceu-me identificar sinais emancipatórios já mencionados, como o reconhecimento da escola como produtora do conhecimento, além do desenvolvimento de uma auto-estima de confiança e criatividade, mas também particularidades que ora enfatizam a posição da pessoa, ora fortalecem a dimensão do coletivo. Destaco a seguir.

3.3.3 permanecendo na memória afetiva e gerando elos identitários

Essa persistência do ReDE na memória de algumas docentes, foi citado por Ana Cláudia. Fico pensando nele como uma espécie de alimento das subjetividades guerreiras, que tanto o ReDE desejou consubstanciar e, neste sentido, constituiu-se como resistência ou talvez, como prefere o teatrólogo Zé Celso Martinez, reexistência. Sua mente de artista pensa assim: *“Tem vários conceitos que precisam ser revistos. Por exemplo, eu detesto essa coisa de “resistência”. Ninguém resiste. Você tem que sempre reexistir. Você tem sempre que recriar, reinventar. Não adianta segurar. Você tem que se misturar e comer”*¹⁰⁰.

Eu penso que reexistir pressupõe resistir, visto que o compreendo como agregar porções negadas ou desconhecidas de si, silenciadas ou soterradas pela desigualdade das trocas; não como a negação do estranho ou exótico, ou ainda o endeusamento ou demonização de certos povos ou culturas. Todavia gosto da expressão – reexistir - e da sua provocação intelectual.

Ana percebe essa memória ou “obra em aberto” como denomina o ReDE, nas conversas entre colegas professoras, como as que ocorrem na hora do recreio, ou nas reuniões pedagógicas onde, “volta e meia”, diz ela, o ReDE vem à tona sob a forma de saudade, lembrança formativa ou auto-estima. É um desdobramento observado em manifestações individuais das pessoas que dele fizeram parte. Como saudade ou “*coisa perdida*” segundo diz Bosi (2003a, p. 27), entretanto, “*elas sustentam nossa identidade*”.

Esse permanecer na memória ajuda a viabilizar a incorporação de saberes e a inclusão de experiências humanas que, mesmo pequeninas, podem funcionar como embriões de alternativas, neste caso formativas e no interior das escolas, parte do processo compreendido como sociologia das emergências, defendido por Sousa Santos (2007a). É uma possibilidade

¹⁰⁰ LEAL, Cláudio. Zé Celso vai a Canudos: censura e polêmica. *Terra Magazine*. Disponível: <<http://terramagazine.terra.com.br/interna/0.OI2057862-EI6581.00.html>> Acesso: 08/11/2007

de a escola manter sua memória escolar viva, onde podem ancorar-se outros projetos e processos recontextualizados.

3.3.4 desmistificando representações sobre escolas parceiras

Unânime entre todos os sujeitos-atores, entrevistados no Pelotense, Ana, Dílson, Mariza e Susele foi a ênfase dada a esse acontecimento que, em suas opiniões, gerou outras posturas e concepções sobre o conhecimento produzido pelas escolas. Nesse processo, todos estavam de igual para igual, salienta Ana; foi o momento em que o Colégio pôde sentir-se parte de uma comunidade, diz Dílson; ajudou a compreender que noutras escolas há produção docente relevante, revela Mariza; ver o que outra escola faz, muitas vezes sem as mesmas condições do Pelotense, serviu para mobilizar colegas, completa Susele. Analiso estes sentimentos, como parte de uma aproximação fundamental na formação de professores e professoras, que é da construção de solidariedades entre as escolas, mediadas pelo respeito e a partilha. Sentimentos que, talvez, estejam impregnados em Susele, quando em sua narrativa questiona: *O que será que o Bibiano e o Brum estão fazendo hoje? Será que vivem as mesmas dificuldades? Como estarão enfrentando estes novos tempos?* (Memórias, 19/6/2007, p. 05).

As preocupações da professora serão parte de um conhecimento-emancipação do qual o saber é a solidariedade? É difícil responder sob o paradigma da certeza, porém, sob o risco, a incerteza e o desejo em ver brotar intercâmbios mais horizontalizados e humanos, penso que representam uma abertura nesta direção.

Houve uma quebra de paradigma no posicionamento de uma escola centenária e tradicional, como o Pelotense, em relação a outras escolas da rede, passando a vê-las, inclusive, como parâmetros ao seu próprio trabalho docente, conforme já especificado em capítulo anterior. Essa mudança ocorreu mediante um exercício de coletivo, promovido pela interlocução entre diferentes escolas, localizadas em bairros distintos, comprovando estudo de Martins (2000) no qual a formação precisa ser realizada mediante um processo de trocas.

A reflexão dada no/pelo convívio entre escolas parceiras possibilitou superação de preconceitos e aproximações de conhecimentos plurais, onde se incluem afetos, parâmetros pedagógicos, metodologias, iniciativas, organizações curriculares, linguagens comunicacionais... Fatias generosamente repartidas de culturas produzidas no chão de cada escola.

Considero igualmente parte dessa desmistificação a revelação de que as professoras gostaram de sair de seus ambientes escolares e irem ao encontro de colegas, para saber como

é o trabalho na outra escola e encontrar outras pessoas, como depôs Aline, ou ainda, ratifica Débora, ao confirmar que sair da sua escola e conviver com outras colegas, gerou a descoberta de outras realidades sobre a rede municipal de educação, porque nos encontros não ficavam apenas ouvindo ou fazendo relatos, mas também conversando entre si.

Sair e receber colegas, conversar entre si, humanos e formativos contatos, simplicidade de gestos e atitudes, mas que podem conter sementes emancipatórias, porque modificadores de posições e percepções.

3.3.5 contagiando pela troca e o convívio

Dílson, Mariza e Susele trouxeram ao palco a importância da conquista ou legitimidade do projeto ReDE, tendo como fonte de *contágio* as próprias colegas, tanto do Colégio quanto do Bibiano e Brum. Dílson conta que os professores motivados, acabaram “contaminando” outros colegas; Mariza supõe que os comentários sobre o “sucesso” do I ReDE e da participação destacada do Brum tenham servido de motivação para o envolvimento que se deu nas edições seguintes e Susele, de forma semelhante, analisa que as professoras e professores participantes se encarregaram de espalhar para os outros sobre essa “experiência de sucesso”. Dessa cadeia o próprio Serviço de Orientação Pedagógica – SOP – igualmente foi sendo contaminado e seu crescimento foi concomitante ao processo das demais professoras.

Esse mesmo processo, provavelmente tenha ocorrido no Brum, quando as professoras que foram “apenas” ouvir, no I ReDE, tenham desejado também fazer seus relatos nos posteriores, segundo explicou Andréa.

Foi uma espécie de sinergia, cujo valor esteve na capacidade de mobilização de sujeitos a partir do exemplo dado pelo par. Quer dizer, pessoas foram-se envolvendo numa experiência formativa levadas pelo testemunho de colegas. Testemunho quer dizer conferir corporeidade à fala, configurando uma praxe.

Neste sentido, segundo Freire, *“na medida em que o testemunho não é um gesto no ar, mas uma ação, um enfrentamento, com o mundo e com os homens, não é estático. É algo dinâmico que passa a fazer parte da totalidade do contexto da sociedade em que se deu. E, daí em diante, já não pára”* (2004, p. 176). Desse ressignificado testemunho, muito fortemente no caso do Pelotense, talvez possa ser incluído o trabalho coletivo, abraçado por um considerável número de docentes, durante os *anos ReDE* ou, ainda, as disputas “a tapa” para ocupar o Laboratório de Informática - LABI - ou agendar espaços para expor trabalhos, realizados com estudantes.

Interpreto o contágio, destacado pelas professoras e o professor, como um tipo de testemunho, que não se resumiu num gesto no ar, mas em algo dinâmico que cresceu e ganhou vida dentro da escola, conferindo ao ReDE um marco formativo, um símbolo do que escolas mobilizadas são capazes de construir.

3.3.6 enfrentando novos desafios

As pistas sobre esta categoria deram-se a partir de diferentes expressões, no entanto, carregadas de sentidos e sentimentos de *passagens*, como o relato de Dílson que resumiu o ReDE sob a expressão “experiência”; foi essa experiência que o animou a fazer relatos em outros eventos como o Poder Escolar e o Fórum de Leituras Paulo Freire¹⁰¹ entre outros que, por sua vez, lhe “abriram as portas”, para participar como elaborador de provas do vestibular da UFPel. O professor diz que a proposta da interdisciplinaridade dessas provas (que ocorreram até o ano de 2005), foi favorável a ele por já possuir a base de trabalhos realizados no Pelotense, alimentados pelo ReDE.

Mariza, por sua vez, também cita seu próprio exemplo como prova desse movimento produzido, em parte, pelo projeto ReDE. A professora tem socializado seus trabalhos com outras instituições de ensino e assinala que o Museu do Colégio Municipal Pelotense, criado em 2005, e coordenado por ela, teve seu início informal em 2002, ao apresentar no ReDE o projeto sobre o Centenário do CMP, realizado com alunas do Curso Normal. Esse trabalho talvez tenha se constituído na semente do atual Museu.

Os depoimentos desses sujeitos-atores, atravessados por uma confiança construída no percurso, mostram que nos constituímos docentes frente aos desafios encontrados no exercício da docência e/ou mediados por provocações formativas que, conforme estou procurando mostrar, podem ocorrer no âmbito da própria escola. Eles atuam como *molas* propulsoras da criatividade e da construção de saberes específicos, que caracterizam e diferenciam nossa profissão em relação às demais.

O enfrentamento de novos desafios pode ser traduzido inclusive como recriação de si, que Freire e Shor (2003a) entendem fazer parte da “atualização” docente, percebendo-a para além de simplesmente manter-se bem informado sobre práticas educativas, mas como

¹⁰¹ RIBEIRO, Dílson Ferreira; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. Paulo Freire passou por aqui? Relato de uma experiência no ensino noturno do Colégio Municipal Pelotense. Anais do IV Fórum Leituras de Paulo Freire. Pelotas, 2002.

decorrência do envolvimento com os desafios, geradores de outras percepções, inclusive sobre si mesmo.

Penso que cabe, novamente, destacar que esses envolvimento foram em muito favorecidos, segundo observei, pela presença estimuladora e apoiadora das coordenações pedagógicas: “Puxados pela liderança pedagógica”, havia dito Dílson. Houve o crescimento do grupo como coletivo, sobretudo pela aproximação entre coordenadores e docentes, destacou Mariza, creditando o sucesso do ReDE a esses estímulos. Professoras e professores, ao se sentirem apoiados, passaram a crer mais em suas capacidades. Daí, portanto, uma liçãozinha básica: Sem apoio (das equipes diretivas) e confiança (dos pares), os processos formativos, por mais bem intencionados que possam ser, ficam sem pilares importantes e despossuídos da corporeidade dos atores a que se destinam.

Considero este enfrentamento de desafios um sinal emancipatório promovido, muitas vezes, silenciosamente, sem as luzes ou os refletores dos grandes espetáculos; são produzidos no miúdo da escola, no seu dia-a-dia, na ausência dos aplausos, ou ainda, sob impactos da regulação crescente que dificulta a visibilidade de atitudes e práticas que contrariam o senso comum e o pensamento único, teimoso em afirmar que as coisas não têm outro jeito de ser.

3.3.7 mudando paradigmas

Ao perguntar para Susele como ela sintetizaria o ReDE, a professora respondeu com convicção: “Mudança!” “Mudança de paradigma”, acrescentaria logo após. Essa mudança paradigmática deu-se mediante um processo, conforme já registrei, no qual entendo o ReDE foi seu catalisador. Penso mesmo que ele foi capaz de aglutinar os movimentos que as escolas - Bibiano de Almeida, Brum Azeredo e Colégio Pelotense - vinham fazendo em suas trajetórias institucionais, dando visibilidade a desejos, sonhos, desafios, limites e possibilidades inerentes àquele contexto. Sobretudo, dando destaque à produção de coletivos!

É esse coletivo que Susele entende ter passado ao protagonismo na mudança, pois segundo a professora, foi quando a escola se deu conta de que “além das disciplinas”, havia um coletivo, referindo-se às parcerias docentes propostas e estimuladas como integrantes de um Projeto Político Pedagógico, desejoso em quebrar a linearidade e a solidão do ensino compartimentalizado. Depreendo que foi um momento histórico, em que pares sentaram juntos, para pensar o ensino passando a *desconfiar* de que era possível o trabalho coletivo nas salas de aula, valorizando o diálogo entre colegas e as respectivas áreas e abrindo o debate sobre a perspectiva da des-hierarquização do conhecimento escolar.

Dessa mudança, a professora inclui também a alteração da idéia sobre a “formação continuada” na escola já que, segundo ela, antes não havia a clareza de que era preciso estar sempre se atualizando. Reflito que essa mudança de paradigma também passou pelo crescimento do grupo como coletivo, mencionado por Mariza. Nas interfaces de uma ação dialógica, na qual coordenadores, professoras e professores influenciavam-se mutuamente e mostraram que era possível - sim a tal palavrinha mágica - experimentar e ter a “ousadia de correr riscos” (FREIRE, 2004, p. 176).

Este acontecimento parece-me próprio da escola em que a legitimidade da equipe diretiva, nesse caso coordenadores pedagógicos, não decorreu por imposição, nem mesmo foi garantida por uma eleição, mas perante ações e intercâmbios construídos no compromisso com um Projeto Político Pedagógico e no respeito aos seus atores.

Esse compromisso e respeito pode ter sido um dos pilares que sustentou a anunciada mudança, quer tenha ocorrido nos corredores da escola, nas reuniões pedagógicas, nas salas de aula, em qualquer lugar onde as relações de poder não escamotearam papéis, mas se negaram a perpetuar ou ratificar formas de colonialidade. Se, vale para o macroespaço a constatação de que “o centro está nas margens”, conforme diz Sousa Santos (2007a, p. 59), chamando-nos a atenção de que também o Sul reproduz formas de poder subjacentes ou atribuídas ao Norte, no microespaço devemos ficar atentos à maneira como realizamos trocas e nos colocamos uns perante aos outros, de modo a não reproduzir essas colonialidades, que imputam sentimentos de inferioridade e descrédito, sobretudo durante os processos formativos.

Como esforço para envolver e respeitar o outro, desafiando-o a assumir Projetos construídos pela comunidade escolar, creio que é adequado pensar em mudança de paradigma. Embora alguns criticassem ou resistissem, como disse Susele, todos se envolveram de alguma forma e, naquele momento, era pequeno o espaço para conceber tradicionalmente a autonomia, como o ato de fechar a porta da sala e “dar a sua aula”. Não, autonomia significava participar, estudar e respeitar as decisões construídas no coletivo como o Projeto Político Pedagógico, os Planos de Estudos e o Regimento Escolar, tendo por apoio processos formativos realizados na própria escola e na parceria afetuosa com outras instituições da Rede Municipal, como foi o Repensar a Docência em Exercício.

Percebo esses indicativos como as sementes que, para Shiva (2001, p. 152), incorporam “a diversidade e a liberdade de continuarmos vivos”. São pequenos e quase não aparecem mas “seu poder reside na sua pequenez” (id., ibid.) e não foi Dílson que ratificou esse poder?

“Foi plantada uma semente e ela desabrochou nessa flor linda que sou eu”, explicou ele sobre os efeitos do ReDE em sua docência.

Em meio aos enormes impactos da regulação na vida cotidiana da escola vislumbrar essas pequenas sementes e torná-las visíveis a olhos desacostumados com o “pequeno” ou o que está na contramão, que resiste ou *reexiste*, é também uma forma de regar a esperança, tomando humanas experiências como um exercício do possível.

Aliás, parece que ver o pequeno exige grandes esforços na contemporaneidade, pois, segundo o psicanalista James Hillman (1993, p. 142), “*nossos sentidos estão entorpecidos pelas enormidades intumescedoras da mente*”. Por enormidades, o autor refere-se aos holocaustos ambientais, políticos, sociais, econômicos que ocorrem em escala planetária e completa “*a imaginação civilizada, a imaginação da ordem cívica somente começa quando o excesso é contido*” (id., p. 144).

Tentemos ver o pequeno, então! Exercitemos nosso olhar de lupa e enchamos nosso coração de insetos. O poeta Manoel de Barros, insistentemente, pede que atentemos para as moscas, para as coisas desimportantes...

Como artesã, permanentemente encantada com os percursos e as coisas *desimportantes*, ao buscar achar um fio que desse para amarrar os demais, ou que sintetizasse o tom da trama, encontrei-me com o fio da mudança. Parece-me que ele está a amarrar todos os outros, ainda que de maneira artesanal, sem uma ordem pré-estabelecida, meio caótica, assim como são os acontecimentos que não derivam de uma sucessão do tempo; simplesmente ocorrem como feito (ou efeito) de encontros de pessoas, em contextos propícios ao diálogo.

Neste sentido, “*o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo não nivela, por isso mesmo, não reduz um ao outro*” (FREIRE, 2003b, p. 118). Daí, talvez a validade da hipótese de mudança de paradigma, que tão bem resume os lugares da emancipação do/no ReDE: mudança nas práticas pedagógicas, nos modos de perceber o próprio trabalho, no reconhecimento do conhecimento produzido pela escola, na maneira de ver e se relacionar com outras escolas, na construção da memória, no enfretamento de desafios, no envolvimento com processos e projetos formativos.

Concebo, no processo mobilizador desses conhecimentos emancipatórios, a presença de epistemologias sujas, como designa Escobar (2004) à utilização do que está à mão, mais próximo ou à disposição para pensar e gerar ações voltadas às questões específicas dos grupos que as produzem. Foi isto que os sujeitos-atores desta investigação tanto destacaram:

produziu-se um conhecimento por dentro da escola, feito por atores que a vivem e cotidianamente inventam, com o que têm à mão, saberes além de prospectarem esperanças.

O processo reitera a educação como “*ato de conhecimento*”, como postulou Freire (2003b, p. 102) em que o futuro não se faz “*arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho por que lutamos*”. Ação, projeto, sonho: parcela e totalidade ao mesmo tempo, um movendo o outro, como artesão e artesanato... Onde começa um e termina o outro? Incluso nesse ato de conhecimento também há uma estética, uma boniteza, como diria Freire, afinal como seria possível envolver e mobilizar se não houvesse a beleza que transpõe, eleva e permite-me imaginar sendo mais?

Mesmo reconhecendo e sendo impactada pelos enormes desafios e aparentes paradoxos, em que às vezes a realidade parece uma armadilha às experiências de quem se quer humano, penso ser fundamental estar atento a possíveis brechas pois, “*num período de crise e de guerra, a realidade é turbulenta, com bifurcações e oscilações imprevistas*”, dizem Morin e Kern (2002, p. 124). Por entre bifurcações e oscilações, grandes e inesperadas alterações se produziram na história dos homens e das mulheres, inclusive recentemente, ratificam os autores. Tomando por referência essa reflexão, reafirmo minhas suspeitas sobre a validade do ReDE como sementeira de subjetividades guerreiras, preâmbulo da emancipação, em meio a grandes incertezas e muitos e muitos acasos.

Sob este laço, tão provisório quanto instável, feito no instante de Chronos, mas na inspiração de Khairós, vejo uma mudança-semente, como a percebida por Ana em sua poética narrativa: - *Ficou a semente... uma obra inacabada...*

Capítulo 4
Redes, pescas e pescadores

Sou um sujeito cheio de recantos.

Os desvãos me constam.
 Tem hora leio avencas.
 Tem hora, Proust.
 Ouço aves e beethovens.
 Gosto de Bola -Sete e Charles Chaplin.

O dia vai morrer aberto em mim.
 Nasci para administrar o à-toa
 o em vão
 o inútil.
 Pertença de fazer imagens.

Opero por semelhanças.
 Retiro semelhanças de pessoas com árvores
 de pessoas com rãs
 de pessoas com pedras
 etc., etc.
 Retiro semelhanças de árvores comigo.
 Não tenho habilidade pra clarezas.
 Preciso de obter sabedoria vegetal.

(Sabedoria vegetal é receber
 com naturalidade uma rã no talo.)
 E quando esteja apropriado para pedra,
 terei também sabedoria mineral.
 A ciência pode classificar e nomear
 os órgãos de um sabiá
 mas não pode medir seus encantos.
 A ciência não pode calcular quantos cavalos de força
 existem nos encantos de um sabiá.
 Quem acumula muita informação perde o condão de
 adivinhar: divinare.
 Os sabiás divinam¹⁰²

Muitos recantos guardam redes e suas memórias em mim. Mais apropriadamente, talvez fosse dizer que muitos recantos fazem redes em mim. Por entre desvãos, pequenos sinais das suas presenças movimentam-se por entre pedras, guanxumas, gatos, larvas, grilos, bem-te-vis... A coisa toda de buscar uma sabedoria vegetal, como quer o poeta, consiste em deixar-se levar pela mão do inútil e do desimportante, pela mão das coisas pequenas, como diria Hillman (1993), despertando para a beleza do singelo e do que é cabível em cada um de nós, o que não é excesso.

¹⁰² BARROS, Manoel de. *Livro sobre Nada*. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 51.

Em entrevista à TV, Manoel de Barros declarou: “*Minhas palavras são de meu tamanho; eu sou miúdo e tenho o olhar para baixo. Vejo melhor o cisco. Minhas palavras aprenderam a gostar do cisco, isto é, da palavra cisco. E das coisas jogadas fora, no cisco. Para ser mais correto: as coisas que moram em terreno baldio*”¹⁰³.

Quanta coisa, poeta, é mesmo chamada de cisco! Na minha infância, do cisco, em boa medida, eram encontrados os toquinhos de madeira, caixinhas de fósforo, asas de xícaras, tampas de latas, etc., que compunham os móveis e utensílios das casinhas mil que construía no pátio da casa onde morava. Foi-se esse tempo, mas vejo que continuo a guardar coisas pequenas e lançar olhares atentos ao cisco e às *coisas que moram em terreno baldio*...

Dentre as coisas pequenas, apreendidas na imensidão do mundo, uma inscrição, como dessas talhadas em árvores, me habita sob a forma de um ReDE. Já contei isso em outro momento, mas volto-me a esse detalhe, porque ao tentar explicitar os caminhos metodológicos andados por esta investigação, dou-me conta de que sua escrita estava há muito em mim. Por entre desvãos da memória, galhos esticam braços tocando-me ora para um sentimento, ora para um momento, ora para um gesto, ou ainda para tudo ao mesmo tempo, dando corpo através de palavras a pedaços de uma experiência-acontecimento, didaticamente, denominada de formação.

A impressão de já possuir uma escrita antecipada, não só está amparada nos inúmeros documentos que havia guardado sobre o projeto, como pastas com os materiais das três edições, incluindo os anais de 2002, algumas fotografias, arquivos digitais, cartões, adesivos, entre outros pequenos *fetiches* do ReDE, mas também, porque o tendo vivido de maneira tão intensa, acabou desdobrando-se em meu trabalho, sob novas versões contendo, entretanto, o germe das sementes plantadas durante o processo anterior.

Esta é a sua palavra síntese: processo! Como tal, continua a fazer sua história, pois incrustado na minha memória afetiva. Le Goff (1984), ao relacionar história e memória, diz que a história nasce da memória que, por sua vez, a alimenta. São distintos conceitos, mas que estão profundamente atravessados, como neste caso entre a memória do ReDE e a história do meu processo formativo e docente. É um lugar de tensionamentos, por onde circulam recomposições nas quais lembranças particulares, de cunho absolutamente individual, intercambiam com práticas culturais edificadas coletivamente. Daí, a memória ser considerada como um espaço do simbólico pelo historiador, acima citado.

¹⁰³ Entrevista concedida aos jornalistas Bosco Martins e Douglas Diegues para o programa *O Outro Lado de la Frontera*, TV Educativa Regional do Mato Grosso do Sul, [200-].

É, portanto, profundamente alicerçado na memória que este processo investigativo ganhou corporeidade e ação, extraindo da sua seiva possíveis compreensões ou “*nexos*”, como diz Carbonell (2002). Essas foram dadas pela intersecção das narrativas dos sujeitos-atores entrevistados, pelos documentos encontrados sobre a experiência e as minhas próprias lembranças, destacando e resguardando, assim, a validade do conceito memória nesta pesquisa, sobre formação de professores/as, em escolas públicas pelotenses. Memória esta também compreendida como “*trabalho*”, no dizer de Bosi (1994, p. 17), porque refeita na caminhada, capaz de ressignificar acontecimentos e vivências, pois “*na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho*”.

Igualmente relevante é a consideração de que como pessoas, são dotadas de singularidades e ao expressá-las, mediante relatos, provocam influências na percepção de quem as ouve. Conforme diz Nóvoa (2004, p. 14), “*a nossa matéria são as pedras vivas, as pessoas, porque neste campo, os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: formar é sempre formar-se*”. Como trabalho realizado com o outro semelhante, confirma uma concepção freireana de que ensinar e aprender são indissociáveis, portanto conjuga-se o verbo educar como “*educar-se*” (1997, 2004).

Formar-se e educar-se constituem os nós das redes que amarraram tênues fios de relações sociais produzidas por docentes, ao dialogarem entre si e narrarem suas experiências. A própria narrativa já é uma relação, porque ocorre de pessoa para pessoa como descreveu Benjamin (1993), encerrando no ato algo profundamente humano e original, o que a coloca na posição de arte, segundo o autor. Benjamin também a distingue da informação, algo que já vem explicado; a narrativa, ao contrário, evita explicações, conta histórias, supre em si necessidades comunicacionais e transgride, ao possibilitar a criação de elos identitários, como refletiu Von Simson (2000).

Estou buscando esclarecer minha posição nesta investigação ou, dizendo de outra maneira, explicitar o lugar de onde penso estar olhando e interagindo com o acontecimento ReDE. É parte de um processo autobiográfico e, nele, estou como “*sujeito aprendente*”, segundo destacou Nóvoa (1988), ao reconhecer que uma “*epistemologia da formação*” passa, necessariamente, pela revisão ou reatualização de percursos de vida. A pessoa e a profissional não se separam; antes, se entrelaçam e a recomposição de uma é a recomposição da outra.

Além de me aproximar dessa concepção formativa-educativa, tenho clareza sobre o grande vínculo entre mim e o Projeto investigado. É um elo construído da geração ao parto. Vi e vivi, intensamente, seu processo e como tal procurei me cercar de cuidados e rigor na

condução da investigação, sem contudo escamotear a relação amorosa com meu *objeto* (?) de estudo. Sou também um dos seus sujeitos-atores, desses que o fizeram florescer em rigorosos invernos sulinos como os ipês amarelos que florescem, quando não têm motivos aparentes para isto, no dizer de Rubem Alves. Sou uma daquelas pessoas encasacadas que as fotografias revelam, braços cruzados sobre o corpo, além de cachecóis no pescoço, na tentativa - vã - de proteger-se do frio.

Como professora, produzi, e relatei trabalhos docentes, desafiados na artesanaria da sala de aula, como coordenadora pedagógica, juntamente com colegas do SOP do Colégio Pelotense e equipes diretivas das Escolas Brum Azeredo e Bibiano de Almeida mobilizamos colegas professores/as, instituições, serviços e parcerias para dar corporeidade ao ReDE.

Investigá-lo sob a rubrica de outro tempo de Chronos teve dois objetivos principais: o primeiro foi de registrar a experiência ReDE como processo formativo, promovido pela iniciativa e parceria estabelecida entre escolas públicas pelotenses. Ocorre-me, há tempos, que a falta de registros sobre projetos escolares têm gerado uma sensação de vácuo na produção de conhecimento da Escola. Como se os atores que a constituem não produzissem conhecimentos a partir do lugar escola. Professora da rede pública do ensino básico por catorze anos, encontrei e experimentei reproduções do conhecimento, mas também singulares produções, mesmo que inúmeras vezes em solitárias iniciativas. Sempre me incomodou a percepção do senso comum que, através de olhares pobres, enxerga a escola como um pobre lugar. Isso tem-me desafiado a mostrar os vestígios dessas produções intra/interescolares.

O segundo objetivo destinava-se a questionar e revelar possíveis conhecimentos e/ou influências produzidos pelo ReDE, nas docências de colegas professores/as e/ou nos próprios processos formativos das escolas parceiras, ou seja, movimentos gerados pelo projeto no chão das instituições de ensino em que se processou.

Como intencionalidades, serviram de referências importantes ao longo da investigação, cujo caminho tracei para ir ao seu encontro, mas não se constituíram todavia, em camisas de força a me arrastarem sem nada mais sentir ou ver ao redor; algumas estradinhas secundárias e paisagens outras, vez em quando, me chamavam a atenção e, distraidamente, refiz trajetórias, quando dava com os “*encantos da sensibilidade*” (RESTREPO, 2000, p. 28).

Esses pequenos desvios são, em verdade, um grande esforço para continuar a ver singularidades mesmo numa trajetória de coletivo. É a palavra daquela professora, a opinião daquele professor, aquele sentimento deixado escapar por entre as brechas dos condicionamentos cotidianos. É deixar-se “*arrastar pela singularidade de suas vivências*”, como diz o autor, e negar-se a aceitar a idéia de que

para ser bem sucedido em nossa cultura, é imperioso tornar-se insensível a muitas vivências singulares, a fim de assumir uma máscara estereotipada que não delate nossas emoções nem as nossas dúvidas, isto é, que não denuncie a radical diferença daqueles fenômenos com os quais entramos em contato (id., p. 27).

Compreendo que ao desejar engajar-me em tais paradigmas, passo a nadar contra grandes correntezas e mares de pragmáticas razões. Mas *máscaras estereotipadas* não me seduzem, e prefiro as lógicas invertidas conduzidas por emoções e dúvidas. A me acompanhar, estão poetas como Manoel de Barros, ratificando que o que confere importância às coisas é o encantamento que elas produzem, além de cientistas sociais, como Sousa Santos (2002a), confirmando que *“todo conhecimento é autoconhecimento”* e Hess (2005), compreendendo que uma investigação e sua trajetória é *“obra de vida”*.

Como obra particular que, entretanto, contém as marcas do coletivo, considero que o processo investigativo, suas nuances, intencionalidades, frustrações, imprevisibilidades, incertezas e descobertas devem vir à tona, à medida em que se fazem conscientes e tornam-se marcas da obra, assim como *indelévels* pinceladas que pouco a pouco vão conferindo sentido a brancas telas.

De um conjunto de pinceladas, conscientemente dadas, gostaria de destacar o “lado B”, um tipo de registro parte do processo empreendido entre fevereiro e agosto de 2007, mais especificamente o tempo de aproximação com as escolas e os sujeitos-atores do ReDE, com exceção de Denise, cuja entrevista já havia realizado em 2006. Tendo por morada um arquivo digital, seu protagonismo de curta vida se constituiu numa importante referência das idas e vindas das intencionalidades, assim como dos limites dados pelos contextos e condicionantes desta investigação. Seu registro neste capítulo aparecerá em fonte cursiva por entremeios e articulado com os demais temas e questões que produziram esta tese. É ele também que poderá ajudar a entender algumas das pescas recolhidas pelas redes - investigativas - lançadas durante o trabalho de captura.

4.1 recantos, encantos e abandonos

Fevereiro de 2007: Era uma vez...

Quando da realização do relatório da dissertação de mestrado, há alguns anos atrás, ficou de fora, da sua feitura, algumas explicitações sobretudo do âmbito metodológico.

Já ao final da sua elaboração, quando o cansaço parecia tomar o lugar da inteligência e reflexão, lembrei que havia um saco plástico, do supermercado Nacional, onde havia jogado papéis com anotações, frases soltas, alguns excertos de reflexões teóricas, pequenas observações e outras que minha memória descartou no tempo de Chronos.

Comprei um desses quadros imantados e nele coloquei uma por uma essas anotações.

Feito um quebra-cabeça, cujas peças embaralhadas parecem não fazer sentido, mas uma vez colocadas sobre uma peça base, no local certo ou mais adequado, pouco a pouco, um desenho se fez ver.

Daquele saquinho de supermercado, recheado por sobras, tal qual fênix ressurgindo das cinzas, ou nesse caso, das sobras do lixo, que se fazem novidade ao serem recicladas, saiu o último capítulo da dissertação. Descarto logo o sentido pejorativo da expressão lixo, associando-o aqui às “epistemologias sujas”, concebidas por Escobar (2004), ou seja, a utilização do que está disponível à mão, coisa aliás bastante conhecida de populações numerosas, produtoras das suas próprias soluções de vida e bastante distinta das propaladas pela ciência oficial ou pelo conhecimento hegemônico, da modernidade.

Isto não foi contado, incluído na metodologia ou refletido à época.

Pouco tempo depois, ao participar de eventos ou conversas com outros acadêmicos de pós-graduação, o assunto sempre me vinha à mente e ao trazê-lo à luz, tirando-o do obscurantismo ou “debaixo dos lençóis”, como mencionou a colega Marita, comecei a percebê-lo como parte de um processo criativo importante, pois dava pistas sobre particularidades e peculiaridades que, normalmente, não são evidenciadas em estudos sobre metodologias investigativas ou proposições narrativas.

No desejo de fazer a coisa “certa”, mostrar-se rigoroso, acadêmico ou produtor de um conhecimento clean – como se possível fosse – processos reveladores dos caminhos da criação, propriamente, muitas vezes não são desvelados ou são parcialmente encobertos, pelo receio, é possível, do julgamento produzido pelo olhar do outro.

Como professora, nesses dezessete anos de profissão, tenho aprendido muito com a inocência dos estudantes. Inocência de quem pergunta despidoradamente o que ignora e/ou produz e cria a partir de percepções e/ou soluções singulares de mundo. Mundo, não raro, totalmente estranho ao meu, revelado por metodologias forjadas em entranhas outras. Talvez aquela inocência propalada por Bachelard, ao instigar o educando a enfrentar o mestre, entendendo que é essa espécie de “negação do mestre” que pode criar outros e novos conhecimentos.

De certa forma, tenho sido contaminada por essas revelações e por mais que meu olhar positivista deixe de lado – porque caolho – inúmeras nuances sobre meu próprio processo, me propus a constituir essa espécie de lado B da metodologia e da feitura deste trabalho, ainda que tateante e insegura sobre seus

resultados. Entretanto, sou bem guiada por poetas como Manoel de Barros, ao dizer que “90% do que escrevo é invenção, só 10% é mentira”¹⁰⁴.

Como inventores constituímos nossa humanidade na trilha da incerteza, dos riscos e da paixão.

Assim como as pessoas vão alterando percepções conforme suas vivências, este novo momento prescindiu do saquinho e suas notações - ou foi ressignificado pelo lado B - mas continuou validando a idéia da pluralidade de fontes e maneiras de chegar ao conhecimento. “*Considero a verdade como ethos do conhecimento e do meu trabalho*” disse Moscovici (2003, p. 15), para quem o método não deve se constituir numa camisa de força, estando o mesmo atrelado a modos de o pesquisador perceber, tratando-se, portanto, de uma questão pessoal e não epistemológica. “*Em suma, sou um metodólogo politeísta, e não monoteísta*” (id., ibid.), acrescentando:

Já escrevi repetidas vezes: sou fundamentalmente contra a tendência de fetichizar um método específico. Fazer do método experimental, ou dos métodos não experimentais, uma garantia de via régia para se chegar ao conhecimento, é tão pernicioso como qualquer outro fetichismo. A menos que isso seja somente poeira atirada aos olhos. As profundas análises teóricas de Robert Farr são, sob este ponto de vista, as mais esclarecedoras que existem em nossos dias. A tarefa do pesquisador, como eu a vejo, é de discernir qual dos nossos métodos pode ser mantido com plena responsabilidade. E, conseqüentemente, qual deve ser abandonado, numa época de mudanças, tanto intelectuais como sociais, sem precedentes (MOSCOVICI, 2003, p. 14).

O exercício de discernimento, sobre métodos investigativos mais adequados para capturar ou aproximar-se de determinados conhecimentos, esteve muito presente ao longo de toda a investigação, assim como das ferramentas que os acompanhavam. De todo o modo, os princípios suleadores tentaram ser o rigor teórico, o paradigma de um “conhecimento prudente” (SOUSA SANTOS, 2002a, 2002b) e da estética que capacita o pesquisador e a pesquisadora a produzir “*engenhos criativos*”, conforme pensou Freire (2003a, p. 142). Segundo ele “*a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas; (...) é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade*” (id., p. 48).

E Brandão propõe que a produção do conhecimento tenha como ênfase o comprometimento pessoal disciplinado e, não, a metodologia. Diz: “*As técnicas de pesquisa e os procedimentos experimentais são o calçado que eu uso e o bastão que eu carrego ao*

¹⁰⁴ Entrevista à Bianca Ramoneda. *Globo News*. Programa Start, 13/12/2005.

caminhar. Mas quem caminha pelo conhecimento sou eu, uma pessoa, e o caminho por onde vou, bem sei, não é nunca único” (2003, p. 61).

Inspirada por esses pensamentos e conceitos, busquei também eu ir moldando a investigação como um exercício de conhecer, esteticamente sensível, e concordando com a premissa freireana de que “*educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético*” (2003a., p. 146).

14 junho de 2007: *Querido lado B...*

Não, não pretendo atordoá-lo com minhas problematizações, mas preciso desabafar contigo um acontecimento. Para variar, começo com uma pergunta: Poderias me informar como é possível alguém pensar em utilizar o mesmo roteiro para diferentes viventes?

Simplesmente, constato na prática que não é viável. Aliás, em alguns momentos, eles servem apenas para comprovar isso e/ou para lembrar que para dialogar basta é ir ao encontro do outro.

Na sinuosidade do pensamento de Aninha, que não pensa cartesianamente e não se deixa prender em armadilhas da semântica, encontrei elementos fantásticos para compreender o ReDE. Talvez, porque me identifique com essa forma espiralada de (des)organizar o pensamento. Ela pensa muito através de metáforas ou, ao menos, apareceram muitas metáforas em sua narrativa. Delas extraí, o que até aqui entendo se tratar do mais belo e próximo resumo do ReDE: Uma obra inacabada!!

Dela veio também uma pasta com muitos, mas muitos materiais sobre o ReDE, incluindo um CD que ela havia organizado com arquivos sobre o Projeto. Nele, além de um site do ReDE, que organizara, e eu nem lembrava, tem uma pasta com o nome “trabalhos com Vânia”. Ali, juntinho de outros materiais sobre o ReDE. Isto também foi o ReDE para ela? Sim, creio que sim, querido lado B.

No espiral do seu pensamento, não coube o chronos no qual o ReDE nasceu, ou seja, ele estava lá há pelo menos um ano antes do seu nascimento: no seu imaginário, o ReDE já vivia em nossos trabalhos e parcerias.

Nossa rede começara antes e tudo fora uma questão de organizar novas denominações, porque a parceria já estava constituída. “Retratos de um casamento” foi o nosso primeiro ReDE! Depois veio “A cara do Brasil”, outra rede fantástica, lembrada ainda ontem (que não é ontem desta cronologia também), por Margarete lá no LABI, do Brum, ao dizer que tinha sido um dos trabalhos mais bonitos que já vira, na escola: “A cara do Brasil” que apresentamos no I ReDE, esse vero!

Dessa rede que perdurou, e me chegou intacta na terça-feira, veio também outras formas de estabelecer contato com outros sujeitos do ReDE.

Num dos arquivos, há alguns resumos de trabalhos do III ReDE e lá encontro e-mails da Alice e do Dílson. Os dois voltaram na primeira tentativa, mas na segunda, intuindo pequenas alterações Dílson me respondeu e já marquei com ele.

Não consigo reproduzir formas de organização muito fechadas (aliás nem abertas) e sinto que prefiro um caminho mais orgânico, no qual os sujeitos sejam as minhas pontes e minha própria trajetória.

Encontrei fotografias também que, não imaginava existirem, como as de Denise no primeiro ReDE...

O registro acima, feito no calor do encontro e na espontaneidade do momento, revela em meu entender um pouco da proposição de Moscovici, ao perceber que mais importante que o roteiro, a forma, por exemplo, é o valor do diálogo entendido como arte de ouvir, colocar-se aberto ao outro e as suas maneiras de perceber. Portanto, aqui se evidencia o diálogo como ponte epistemológica, e também ontológica, que pode me conduzir ao outro e seus/nossos saberes, não se tratando de mera técnica ou metodologia; é parte de uma mentalidade em construção, cujos indícios Santos esperançosamente percebeu. Diz ele:

Aqui, não se trata de estabelecer datas, nem de fixar momentos da folhinha, marcos num calendário. Como o relógio, a folhinha e o calendário são convencionais, repetitivos e historicamente vazios. O que conta mesmo é o tempo das possibilidades efetivamente criadas, o que, à sua época, cada geração encontra disponível, isso a que chamamos tempo empírico, cujas mudanças são marcadas pela irrupção de novos objetos, de novas ações e relações e de novas idéias (2002, p. 19).

Santos entendia que, para além de uma propalada revolução que poderá mudar o homem biologicamente, está havendo uma outra configuração pouco falada “*das condições, também hoje presentes, que podem assegurar uma mutação filosófica do homem, capaz de atribuir um novo sentido à existência de cada pessoa e, também, do planeta*” (id., p. 20). Um tempo de possibilidades efetivamente criadas no sabor de encontros, propostas e ações que se reconfiguram, que se alteram como também é indiciado pelo excerto do lado B, acima descrito.

Foi num desses tempos que fontes inesperadas surgiram, como no CD trazido por Ana, nas imagens fotográficas também apresentadas por ela, ou nos detalhes como endereços eletrônicos constando nessas fontes, que puderam me aproximar de sujeitos ou, ainda, perceber que as diferentes formas de pensar das pessoas necessitavam de diferentes maneiras de apreensão, inviabilizando um roteiro de entrevista padrão, por exemplo.

Neste sentido, o diálogo mediado pela entrevista é único e particular, mas ao mesmo tempo capaz de expressar pedaços, frações – ao menos – do nosso sistema social. Para

Ferraroti (1988, p. 27), cada pessoa contém uma síntese da *práxis* humana e, sendo assim, *"toda entrevista é uma interação social completa, um sistema de papéis, expectativas, de injunções, de normas e valores implícitos, e por vezes até de sanções"*.

Se toda entrevista é uma interação social completa, dependendo do sujeito-ator, seus percursos de vida, representações, relação social com a pesquisadora, contexto de vida atual, etc., a mesma deveria ir, como de fato o foi, alterando-se no decorrer do processo e de cada respectivo encontro. Após o roteiro inicial, base da primeira entrevista, outros seis acabaram sendo (re)elaborados, tomando como referência a avaliação da interlocução anterior, a expectativa com o “novo” sujeito (a partir da sua posição no ReDE, por exemplo) e do tempo disponível de cada um.

Assim, também havia registrado no lado B: **14 de junho:** *Não consigo imaginar metodologias mais ricas do que essas dadas pelo próprio processo e no encontro com esses atores que fizeram o ReDE. Por que escrever de outra maneira se esta é que me inspira e proporciona prazer? Remetendo-me à questão inicial dada pelos roteiros, penso na instantaneidade deste momento, que minha opção metodológica é pelo trabalho fio a fio – sujeito a sujeito – depois tramando-os para ver a tessitura que dará.*

21 de junho: Pelo telefone...

Parece ser, ainda, a melhor maneira de localizar e contatar pessoas pelo que venho observando.

Ontem, após não conseguir respostas aos e-mails enviados, consegui falar, pelo telefone, com Alice, diretora do Bibiano. Vi que ela está muito atarefada e logo observou que o melhor dia para conversar era terça-feira em função da agenda escolar. Consultou, pelo que entendi, a agenda no mural da escola e disse: - Sim, a princípio não tenho nada marcado para terça. Combinei então encontrá-la, pela manhã, assinalando que, caso houvesse algum contratempo, ela me avisaria.

Disse-me, também, que não sabia se na escola havia algum arquivo sobre o ReDE mas verificaria para mim. (...)

Também pelo telefone:

Hoje, pela manhã, consegui falar com Andréa, coordenadora pedagógica do Brum. Ela, numa atitude bastante prática, foi logo me perguntando se quero conciliar minha agenda com a dela e ir no Brum. Digo que irei onde ela entender melhor e no dia mais conveniente. Ela pergunta então quanto tempo leva as entrevistas. Digo que entre uma hora, uma hora e meia, em média, dependendo da pessoa. Ela então me pergunta se posso ir à escola na segunda-feira, às 15:15h (logo após a reunião de direção).

Acho bem engraçado seu jeito desembaraçado e prático, assim como também reflito sobre a dimensão do tempo para estas pessoas. Sim, está tudo mais agendado, um cotidiano mais dirigido e assinalado pela ordem pragmática e da simultaneidade. Faz-se muita coisa ao mesmo tempo.

Deste outro lado, por onde tento olhar este processo investigativo, tem ganhado muita projeção o conceito tempo. Ele tem aparecido com muita ênfase, dando um pouco o tom das entrevistas que se realizam entre atividades e compromissos, com muito pouco espaço para a prosa solta e descompromissada com o relógio.

Todos o controlam. Não exatamente o relógio convencional, meio fora de moda, pelo que vejo, mas pelos celulares inseparáveis que todos, sem exceção, até agora tiveram à mão e, às vezes, discretamente alguns consultavam.

- Puxa, já são quatro e meia! Exclamou Su, ao dar-se conta que ficar a cerca de hora e meia fora do Setor no qual trabalha, pelo turno da tarde, no Pelotense. (...)

Eles estão cansados e parecem não ver saídas fora do cronômetro que governa suas vidas.

Eu, que não uso relógio nem tenho celular, vejo que sou, neste momento, muito privilegiada em relação a Chronos e na utilização do meu tempo Kairós. Mesmo assim registro: São 13:00h.

Ainda que pesquisas¹⁰⁵ realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - estejam a indicar que o número de domicílios, no Brasil, com computador passou de 12,3% em 2001, para 22,4% em 2006 (16,9% têm acesso à Internet) e que, na região sul, passou de 13,9% para 27,9% (20,8% acessando a Internet), isto não significa facilidade de acessar as pessoas, ao menos nesta pesquisa. Somente uma das entrevistas, conforme o primeiro excerto indicou, foi marcada por correspondência eletrônica.

O velho e bom instrumento denominado telefone foi o veículo de comunicação que melhor resultados apresentou. É uma comunicação instantânea, em que não se deixa para depois a resposta; a gente está ou não presente e pode responder no ato. Um pouco diferente da Internet em que, ao deixar para depois, muitas vezes acaba no esquecimento, ou ainda, sequer chegam ao destino, como tantas e tantas vezes ocorre.

As pessoas-pontes foram outra forma de comunicação que possibilitaram encontrar os sujeitos. Minha irmã Sônia me passou o telefone de Mariza, de quem é amiga, e Maria Delvani, a Delva, uma amizade de tantos anos, colocou-me em contato com Ana Cláudia, de quem é colega de escola. A partir dos primeiros encontros outra rede foi sendo tecida e os próprios entrevistados constituíram-se nas pontes entre os demais.

¹⁰⁵ Número de casas com computador dobra em 5 anos. *Terra Notícias*, sexta, 14 de setembro de 2007. Disponível: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/interna/0,,OI1907461-EI10361.00.html>> Acesso: 14/9/2007

Por outro lado a coincidência das agendas, conforme expressão de Andréa, também foi um fator de enorme relevância, fazendo com que qualquer previsibilidade sobre o andamento do processo fosse um mero exercício de futurologia. Fui aprendendo que esses agendamentos, em meio a tantos compromissos e tarefas, precisavam ser levados muitíssimo a sério, que não era brincadeira dar conta de tantas simultaneidades e, ao acharem brechas para encontrarem comigo, estavam legando-me algo precioso e que precisava ser respeitado.

Em meio a intervalos de aulas, reunião, atendimentos ou mesmo em seus turnos de descanso foi-se desmistificando o caráter desses encontros para mim. Eu não era mais a colega, conhecida ou amiga; era a pesquisadora! Assim, era percebida e assim me via no reflexo desse espelho. “*Espelho quebrado reflete mais lua*”, escreveu Mário Quintana¹⁰⁶. Ao ter a identificação de colega professora, substituída pela de pesquisadora, reforçou-se não apenas o caráter da profissionalidade desses sujeitos-atores do ReDE, aos meus olhos, mas também minha auto-imagem de investigadora. Outras luas refletiram-se, e outros compromissos foram firmados.

Relatar isso é confirmar a produção de si, que é sempre processual. Rubem Alves (1999a) diz que o primeiro filósofo não leu um livro anteriormente, ou que quem inventou o alfabeto era analfabeto, então numa relação análoga, pesquisadores tornam-se pesquisadores, embora no nosso caso tenhamos referenciais importantes a nos inspirar. É o processo da pesquisa e o envolvimento com a mesma que, parece, vão definindo a posição de pesquisadora, como neste caso, incluindo essa mirada refletida pelo olhar dos sujeitos.

Em algum dia de abril...

Sensação, é a expressão que minha irmã Denise explicou que estão usando para definir o calor em Palmas, TO. Tipo: Sensação de 46° à sombra!

Acho que sensação não se explica nem serve de explicação, entretanto é uma ótima metáfora para a formação além dos paradigmas cartesianos, que insistem em nos atordoar. Sensação confunde, mas também esclarece, pois se por um lado expressa uma meia verdade, não é bem 46°, só parece, por outro, traz os sentidos para o palco, tirando-o dos bastidores, onde estiveram por tanto tempo relegados.

Boa parte da nossa formação apenas aparenta algo, que não é, não se sustenta, não se vincula a nada que nos é caro ou experienciado. Aquela experiência refletida por Larossa (2002), a do acontecimento. Que nos acontece! Que é uma sensação e tanto!!

Tenho testemunhado, ao longo da minha vida formativa, sensações das mais diversas, que nunca conseguiram ser precisadas, que escapam à última hora... A sensação é o que imagino que possa ser, o fio que

¹⁰⁶ QUINTANA, Mário. *Diário poético*. São Paulo: Globo, 1990, p. 26.

se aponta na meada das complexas e polifônicas vozes de sujeitos e lugares, e vão, à medida que se desenredam, constituindo as relações formativas desta investigação.

Mas, isto tudo, é claro, é apenas o lado B...

Nem tudo que a rede pesca é peixe, já disse um inspirado Rubem Alves, alertando para as incertezas da pesca e da validade das ferramentas utilizadas, assim como da percepção sobre o que, de fato, é colhido. Pássaros não são pescados, diria também o autor e sonhos então, fico a me perguntar...

A metáfora, resultante de um simples comentário via e-mail, reforçou que nem tudo seria possível de ser compreendido por mim. Que muito do que (a)colheria, teria apenas a sensação da apreensão e que lidar com essa perspectiva fazia parte da produção de conhecimento, assim como teria de exercitar muitos sentidos, para me aproximar de determinados conhecimentos que não se deixam capturar, tão somente, pela razão instrumental.

Restrepo (2000) lembra que todos os sentidos são importantes. O autor recorda, inclusive, que a palavra espírito vem de *ruach*, expressão judaica, que por sua vez, deriva do verbo cheirar: cheirar o que está acontecendo. Entretanto, nossa formação tem ignorado certos sentidos, impedindo-nos de aproximar de outras formas de conhecer. Daí, eu pensar que se trata de uma aproximação de conhecimentos, esmiuçado, entretanto, na inteireza e intensidade dos momentos vividos, durante a investigação. Recorrendo novamente a Restrepo, são nossos envolvimentos emocionais e afetivos que conferem legitimidade ao conhecimento produzido.

Já é maio...

Em meio à distração do tedioso domingo, eis que algum sentido se fez: Lá estava o escritor e professor indígena, que nunca entrou numa escola ou cursou um doutorado, a ensinar para pobres mentes brancas um pouco de ser gente.

Contava ele, entre tantas complexidades, que sua cultura ensina às crianças em sua língua. Até os dezesseis anos, os jovens não podem aprender a “língua do português”. Precisam conhecer os próprios ritos, histórias, tradições, aprendizagens tão antigas. Depois, eles são inseridos na “língua do português”, porque já têm um juízo amadurecido para tal (essa é uma expressão minha, porque a dele foi tão mais rica que não consegui depreender).

Em meio a dezenas de ritos, pois se tudo tem um sentido então precisa ser vivido e dividido com o outro, está a passagem que as crianças fazem ao chegarem aos seis anos. Com esta idade, elas são entregues à Casa da Religião, como é denominado o lugar dos ritos sagrados, ao qual somente os homens podem acessar.

Durante trinta dias, elas ficam com os professores que lhes ensinam tudo que precisam saber, para viver suas infâncias: da finitude da vida a uma vida sem rancores.

Vi também que é uma sociedade com papéis bem demarcados, e todos têm um lugar bem determinado, mas todos em todos os momentos são atravessados por trocas, ritos e relações profundas e longínquas. Vem de longe o saber. Daí, o poder ter tão pouca importância. Isto, é claro, é coisa de branco.

Bem, estou contando essa história, porque fiquei profunda e sinceramente comovida. Também, fiquei esperançosa, porque ali naquelas terras demarcadas, por uma outra sociedade, nessa ilusão de criar fronteiras, estava uma experiência humana que valia a pena ser preservada, respeitada e apreendida já que tudo fazia sentido.

Eis aí um pouco da origem da minha inveja. Inveja branca e oca, de quem jamais poderá viver um único instante dessa inteireza, dessa integridade e grandeza.

Como tudo tem dois lados, dizem, e penso que pode ter muito mais, ajudou para caramba na compreensão desta tese. Para isto servem os homens sábios (ainda bem que eles existem de verdade; posso testemunhar), ajudarem pobres viventes a reconhecerem sua pequenez.

Do alto desse sentimento que, creiam tem muita dignidade, ocorre-me deixar coisas, trecos, tralhas: os tais “espelinhos”, que há quinhentos anos nos confundem não à margem, porque podem poluir, mas guardadas em lugar nenhum, talvez no “não lugar” do Bachelard para servirem, ao menos, para futuros estudos antropológicos...

Livrada do peso dos espelinhos poderei, quem sabe, ir para a sala de aula, para a pesquisa, com menos carga, menos poderes, mas com mais liberdade para aprender e conviver.

Então, eis um sentido para formação. Aliás, Rubem Alves há muito tempo tem resumido sua sina: nenhum poder, algum saber, muito sabor... Penso que ele recolheu de Barthes, segundo lembro, que assim escreveu. Suponho mesmo é que ele se libertou dos espelinhos...

Os vieses dados pelo breve contato, através de um programa de TV, com uma cultura com perspectivas e interesses tão distintos daquela em que estou imersa, podem não ter sido uma contribuição metodológica imediata ou objetiva; ajudou por outro lado, na construção de uma postura de abertura epistemológica, ainda que não saiba dimensionar o tamanho da sua influência no processo investigativo. Sabê-la, permitiu a ratificação de um desejo situado no projeto de pesquisa: é a diversidade e, não, a homogeneidade que me afirma e move, embora o conhecimento hegemônico insista na idéia de um só mundo concebido e válido para todos. Como contraposição a esse conhecimento insípido de um rosto só, Hess (2005, p. 163) discute que “*aderir a um paradigma é para mim mais profundo que aderir a uma teoria*”.

Essa espécie de adesão, embora considere mais procedente a expressão paradigmas, permitiu-me em boa conta escolher caminhos e acompanhantes de trajeto, sobretudo buscar

racionalidades complementares que pudessem andar naqueles percursos de difícil acesso à razão instrumental. Uma ferramenta importante, neste sentido, foi a aproximação com a imaginação.

Presença singular, deu suporte à necessidade de ousar, correr riscos e estabelecer diálogos com as narrativas dos sujeitos-atores, principalmente. Pela imaginação, foi possível a construção de tramas com maior liberdade. Para Bachelard (1998, p.3), “*perceber e imaginar são tão antitéticos quanto presença e ausência. Imaginar é ausentar-se, é lançar-se a uma vida nova*”, portanto, é arriscar-se. Mais adiante, na mesma obra, o autor reforça, “... a imaginação deve recobrir de montanhas e de pradarias todo o espaço em derredor, e é o que ela faz de cada vez. Subo aos picos a fim de precipitar-me lá de cima por prazer...” (id., p.32).

Compreendo que nossas narrativas são atravessadas pela imaginação, e que o processo mnemônico é afetado por ela tanto quando se refere à memória particular, quanto à coletiva. Assim, também parece ser a História e seu diálogo com a ficção. Roa Bastos, historiador paraguaio contemporâneo, tem a seguinte opinião sobre o tema: “*Sem imaginação não há realidade e sem realidade não há imaginação. É preciso haver uma mescla entre elas*”¹⁰⁷.

Os fios que alinhavam realidade e imaginação não são simples, nem explicitam um fenômeno simples como bem apontou Bachelard.

Não há fenômenos simples; o fenômeno é uma trama de relações. Não há natureza simples, substância simples; a substância é um contexto de atributos. Não há idéia simples, como viu muito bem Dupréel, deve ser inserida, para ser compreendida, num sistema complexo de pensamentos e de experiências. A aplicação é complicação. As idéias simples são hipóteses de trabalho, conceitos de trabalho, que deverão ser revistos para receberem seu devido valor epistemológico (1998, p. 76).

Trabalhar com essas tramas de relações, tendo idéias simples como conceitos que, para serem validadas epistemologicamente, precisam ser revisadas, em muitos momentos foi ter de ir ao encontro da imaginação, pois esta me permitia realizar esse deslocamento ou atualização. Bachelard entendeu a imaginação como aquilo que nos desloca para além das imagens, como uma faculdade da *sobre-humanidade*, pela qual “*abandonamos o curso ordinário das coisas*” (1988, p. 03) e complementou noutra obra:

¹⁰⁷ TRAJANO, Nélon. *As histórias da história*. Disponível: <<http://www.portalliterat.terra.com.br>> Acesso: 24/10/2004.

...em seu frescor, em sua atividade própria a imaginação torna estranho o familiar. Com um detalhe poético, a imaginação coloca-nos diante de um mundo novo. Conseqüentemente o detalhe predomina sobre o panorama. Uma simples imagem, se for nova, abre um mundo. Visto de mil janelas do imaginário, o mundo é mutável. Ele renova assim o problema da fenomenologia. Resolvendo os pequenos problemas, aprendemos a resolver os grandes (1993, p. 143).

Esse *detalhe poético*, capaz de provocar estranhamento ao familiar, no caso desta pesquisa, foi particularmente relevante, porque, conforme explicitarei, na condição de sujeito do ReDE, vivi e amei seu processo. Quando, na posição de investigadora, considerei prudente levantar suspeitas sobre meu próprio olhar, para que, ao estranhar-me no espelho, pudesse reencontrar nas novas imagens, refletidas, outros *eu-e-nós*, assim como novos ReDEs.

A familiaridade com o processo ReDE, por outro lado, autorizou-me, à época da proposição do projeto de pesquisa, a defender a tese de que o ReDE se constituiu em espaço emancipatório, conforme foi registrado:

A transição paradigmática é uma sociabilidade que, para ser alcançada, necessita de uma subjetividade capaz e disposta a assumir riscos, como diz Sousa Santos (2002a).

Essa regra de uma subjetividade de risco, por assim dizer, fazia parte das intencionalidades do ReDE: “Repensar a Docência em Exercício”, o projeto constituído de formação de professores, pois nós pensávamos, na época, que a escola poderia constituir-se num espaço emancipatório, de reflexão e produção de conhecimento.

A hipótese desta possibilidade assumo, agora, na historicidade da construção deste outro projeto. Penso que foi possível essa construção, mesmo considerando os contextos de imensos pragmatismos, solidões e condicionamentos indisfarçáveis que, de certa forma, nos tomaram nos anos 2000.

[...]Na opinião de Sousa Santos, vivemos em suspensão, num espaço vazio, num tempo entre tempos, no qual é preciso inventar tudo, inclusive o próprio ato de inventar. Nesse espaço vazio, a experimentação é uma via de possibilidade para a construção de uma nova teoria crítica, na qual conhecimento seja também sinônimo de emancipação e vida (2006, p. 101-102).

A hipótese emancipatória do ReDE, mesmo levando em conta a difícil etapa desta contemporânea história, talvez estivesse sendo vista das *mil janelas do imaginário*, como disse Bachelard, onde a observação de um detalhe pode mudar tudo e reconfigurar o mundo. Por essa janela, a vida se movimenta incessantemente e, junto às dores caminha também, de mãos dadas, a poética. Gullar ratificaria: “A poesia é uma forma de alquimia que transforma

*a dor num prazer estético*¹⁰⁸! Vem da poesia, portanto, a inspiração para a ação e a transformação.

Então, como não pensar no projeto formativo ReDE, na beleza do seu processo e nos emaranhados de suas tramas como uma experiência emancipatória? Foi assim que o percebi, relacionando o conceito emancipação ao saber, sob a forma de solidariedade ou conhecimento transformação (SOUSA SANTOS, 2007a), além do contexto histórico de seus sujeitos-atores e das escolas parceiras. Procurei não buscar um conceito universalizante, ou um padrão generalizante, no qual todos e todas se enquadrassem. Não considero isso possível e busquei nas peculiaridades de cada escola o próprio padrão emancipatório – *olhar e de repente adentrar*, como também refletiu o poeta Gullar.

A necessidade de inventar o próprio ato de inventar, neste *tempo entre tempos*, como o excerto destaca, em minha visão, não pode prescindir da imaginação e da sua capacidade de transcender, de subir montanhas para de lá se precipitar, como sugeriu Bachelard. Foi, pois, num certo exercício de *alpinismo* imaginativo que algumas categorias puderam ser alcançadas ou, ao menos, tocadas nesta investigação.

Indagava-me como o ReDE fora percebido e vivenciado pelos/as demais colegas, professores/as e coordenadores/as, que também o experimentaram. Teria sido o ReDE apenas um *devaneio*, no sentido bachelardiano, de quem pensa que o ajudou a germinar? Até que ponto docências se construíram através dele, já que o pretendíamos como um processo formativo? Ou, ainda,

que conhecimentos se produziram a partir desses encontros mediados pelo ReDE? Até que ponto ou, em que medida, os propósitos do ReDE se concretizaram? Os professores e professoras percebiam-se sujeitos de sua formação? Como processo formativo, terá deixado influências no chão das escolas? Outras redes se gestaram? Quais?

Essas, entre outras interrogações me acompanhavam, feito solitárias e teimosas sombras. Eram como vozes do meu devaneio, convidando-me a reimaginar o passado (Bachelard, 2001). Eram interrogações, também, sobre o meu próprio processo de construção da docência. Sobre o meu modo de ser. Sobre o meu modo docente de ser!

Estudar esses processos formativos, de certa forma, são desafios à compreensão das aprendizagens de adultos, pois segundo Nóvoa (1988), a educação de adultos carece de uma

¹⁰⁸ GULLAR, Ferreira. Entrevista à TV Cultura. Rio de Janeiro, 05/8/2007.

epistemologia própria, porque, diferentemente das crianças e jovens, têm uma visão retrospectiva e prospectiva, isto é, ao mesmo tempo em que rememoram, também projetam o futuro. Portanto, a epistemologia da formação “*não pode deixar de ser entendida como um processo de produção- inovação*” (id., p. 117). Desse processo, é parte integrante o estímulo à autonomia, de modo a diferenciar formação de adestramento, conforme alerta Josso, porque a formação implica na “*presença consciente do sujeito*” (1988, p. 50). Diz a autora que

é a presença consciente que nos permite falar de um sujeito de formação. O ser em formação só se torna sujeito no momento em que sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para o favorecer e o reorientar (id., ibid.).

Neste sentido, em boa medida, pelo que pude depreender, o projeto ReDE estimulou decisões, responsabilidades e ações, configurando a importância de cada um e cada uma intervir no seu próprio processo de aprendizagem, pois como já havia defendido Freire, trata-se de um “*ato de intervenção no mundo*” (1997, p. 122).

Em algum dia de junho: Sobre pegadas metodológicas

“Caminho faz-se ao andar”. Faz tempo que foi escrito por Antonio Machado, o poeta espanhol. Mesmo! Como poderia ser diferente? O caminho metodológico segue essa mesma risca. As intencionalidades e rigor acompanham um processo que tem vida própria e à medida em que outros atores, colocam suas pegadas por esse caminho, novas possibilidades e rumos são acrescentados.

Havia pensado em dez sujeitos professores/as nessa empreitada de coleta empírica. No caso do Colégio Pelotense já foi acrescido um sujeito a mais, fruto das narrativas e indicações de entrevistas anteriores.

É mesmo uma espécie de rede. Tu sabes o que é uma rede e algumas das suas finalidades, mas tu não sabes o processo de sua tessitura a menos que ponhas tua mão.

(...) Daí talvez uma certa expectativa por um encontro (esta é a palavra que melhor define até este momento) reunindo estes sujeitos redes.

Preciso trabalhar melhor esta idéia, não posso envolvê-los em algo que eles não possam dar conta em seus desdobramentos, afinal mesmo sentindo-me parte deste ReDE tão vivo na memória, não sou (??) mais integrante desse coletivo, embora lá no fundo não sinta exatamente isto. É outra discussão.

Entretanto, já me é mais do que claro que haverá um momento para, ao menos, levar até o grupo ou aos que desejarem, um pouco do que consegui desvelar ou refletir sobre o ReDE.

Então, este caminho segue percursos bem próprios, e minhas incertezas sobre eles desdobram minhas responsabilidades e compromissos investigativos para com esse projeto formativo. Afinal, esta investigação

pode-se constituir num momento formativo forte para todos nós; não apenas para a investigadora, coisa que não faria sentido algum.

Um pouco do medo e ousadia, debatido por Freire e Shor, lá nos anos 80? O contexto é completamente distinto, pois se lá utopias nos uniam, neste outro tempo, a falta delas é o elo predominante. Projeto e sua ausência influenciando territorialidades e docências.

Então, este ato de pesquisar é um ato do meu caminhar. Sobre isto diria Freire, lá em Medo e Ousadia, (2003a, p. 40) que todas as coisas que teorizou, vieram de uma “série de experiências”, conforme ele mesmo enfatiza. São desafios, questionamentos sobre a validade do próprio saber. A pesquisa é assim compreendida como a problematização daquilo já experimentado, sejam atividades, pensamentos, ações, sensações, enfim o que inquieta na e como decorrência do processo de vida. Vida esta, sempre historicamente situada, socialmente contextualizada, culturalmente compreendida, conforme disse.

A reflexão, situada num sisudo e frio mês de junho, reforça a convicção de que a intervenção no mundo é um ato com o outro. No encontro com ele, vão-se definindo caminhos e ações. É a fala de um, a dúvida de outro, a indicação de alguns que confirmam ou alteram trajetórias. Essa intervenção referente à investigação sobre o ReDE teve no palco - em cena - narrativas, que foram como luzes a iluminar determinadas atos e locais do palco, entretanto os olhos que estavam a mirar eram os meus.

Procurei ver o iluminado com a consciência de que era eu que olhava e pensava a respeito. Sobre a consciência, considero muito importante a contribuição de Freire, apresentado ainda na década de 60 do século passado. Conceito por ele confirmado nos anos 90, ao pensá-lo como o “*esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer de suas razões de ser*” (1997, p. 82). Esse esforço, ainda segundo o autor, “*banha-se permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme*” (2004, p. 82).

Igualmente, penso que deva ser dito que, se luzes em excesso levam olhos a fecharem-se, na tentativa de distinguir o objeto iluminado da luz, quando em falta, provocam efeito contrário, e há que arregalá-los para poder ver mais. Em síntese: às vezes vi de mais, noutras, de menos. Considero, absolutamente, parte da tarefa de produzir conhecimento de forma responsável e que sabe de suas limitações.

De outro lado, as narrativas expressões de “*recordações-referências*” (JOSSO, 2004, p. 40) constituem aportes simbólicos de quem narra e compreende ser parte da sua formação, diz a autora, para quem

a recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (sabe-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a

numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida (id., ibid.).

Essas narrativas como expressões de si e de formação, ao serem ouvidas, requerem uma “*competência relacional*”, além de “*capacidades de compreensão e de uso de referenciais interpretativos*” (op. cit.), tornando a tarefa complexa e desafiadora a quem as ouve, portanto.

São desafios e questionamentos sobre o próprio saber, como diz a memória anterior, mas também propícios a conhecimentos deslindados ao longo de todo o processo, como no ato de leitura e recuperação desse lado B, por exemplo. O mesmo que apontou a categoria *sujeitos-redes*, tão belamente destacados por sua posição de quem enlaça, acolhe, trama, irriga, comunica...

A epistemologia do pensamento que a analisa, agora já não é a mesma de quando a identificou, procurando, desta feita, evidenciá-la com o mesmo status de *sujeito-ator* que percorreu a escrita desta tese. São movimentos que ocorrem em diferentes momentos, por isso mesmo, nem sempre têm o lugar que poderiam ocupar na feitura da rede. Contudo, enunciam o muito que ficou encoberto e/ou não foi devidamente desvelado da riqueza dos constitutivos do processo ReDE.

23 de julho: Quando os dias não acabam, as vidas ficam suspensas.

Li num blog do Terra, nos dias seguintes que se seguiram à tragédia da Tam. Acho que era assim: “17 de julho, o dia que não acabou”. O autor parodiava Zuenir Ventura e seu livro “1968, o ano que não acabou”.

Nessa noite, em meio ao estupor e explosão de dor, que se seguiu ao desastre e aos telefonemas que trouxeram à tona o nome da colega e parceira da Geografia, Vandinha Ueda, é como se o tempo estivesse em suspensão e nada do que estávamos fazendo, ou em via de fazer, pudesse ser seqüenciado.

No dia seguinte, quarta-feira, me assolou a ligeira impressão de ter tido um péssimo desempenho como debatedora numa mesa sobre formação continuada, no “Poder Escolar”. Nada do que possa ter dito, que lembre, teve muito sentido, ao menos para mim. Minha vida estava suspensa e aumentou muito o medo de ter pouco a dizer, logo agora em que uma tese espera se constituir.

Sempre escrevi o que sinto, sempre esperei que as palavras pudessem ser o que o sol é para o dia. Trazer luz, clarear, aquecer, iluminar... isto por certo foi antes que eu passasse a pensar sobre os limites do poder da tradução da palavra. Sinto, cada vez mais, que certas coisas, acontecimentos, experiências, enfim, são como sonhos que mesmo parecendo tão nítidos, com tantos detalhes, quando começam a ser contados transbordam imprecisões, não fazendo sentido algum. Não existe, no universo das palavras conhecidas,

nenhuma que os capture e os transforme numa narrativa entendível, sob o prisma da razão. É a falência da razão, ao menos como a concebemos. Assim percebo um pouco agora a realidade que me cerca. Ela ou eu, ou ela e eu estamos totalmente esquizofrênicas.

Vai ver mesmo o Bachelard estava correto em dicotomizar noite e dia; devaneio e epistemologia.

Bem, mas estas tentativas de exprimir impressões, ainda que pela fresta da porta, não totalmente aberta da morada das palavras, é para ratificar uma reflexão sobre um limite metodológico, que vivenciei em meio às vidas suspensas.

Em todas as entrevistas anteriores, à exceção da de Denise, escrevi as memórias dessas conversas quase imediatamente à chegada em casa. Precisava e achava eu, que perderia o frescor da conversa e conseqüentemente, algumas percepções, se deixasse para depois.

Em nenhum desses momentos, faltou envolvimento com o gesto, nem mesmo preguiça ou falta de vontade. Pois bem, ao retornar da conversa com Aline, na sexta - e aqui é um dos lugares em que vão faltar palavras - não houve vestígios de desejo e/ou compromisso para com a tarefa. Sim, isso, agora entendi melhor: era uma tarefa e eu não gosto de tarefas; gosto de desafios!

Entre uma confusão de sentimentos, refletia que não estava em meu melhor estado emocional, para enfrentar a memória dessa entrevista.

Deixei para o dia seguinte, esperando melhorar de alma, digamos. E foi o que ocorreu.

Entretanto já no domingo, comecei a refletir sobre as implicações desses estados da alma na relação com a "verdade". Sim, verdade completamente aspada, que fique bem claro, essa minha relação com a representação sobre o real.

Fiquei pensando que talvez tivesse escrito uma memória mais pessimista, no dia em que realizei a entrevista, ao menos existe essa probabilidade. Entretanto, seria ela menos verdadeira que a versão que produzi no sábado, num dia supostamente mais ameno? Haverá um estado que permita "ver melhor"? Não estarei apenas reproduzindo versões mais ou menos abrandadas, mas de qualquer forma impossíveis de não carregarem esses "estados" pelo simples fato de que não posso afastar-me de mim?

Ao deixar para o dia seguinte a recuperação de uma memória, a ressignifiquei diferentemente, porque minhas emoções estavam diferentes, desta forma minha atenção focou-se mais em uns aspectos do que em outros, como aliás o é toda forma de rememorar. Memória é trabalho, segundo Bosi, portanto capaz de operar deslocamentos internos, que por sua vez, levam o pesquisador a atentar para o que se move com ele, nessa viagem diferente sobre o mesmo lugar.

Voltando à frase inicial, posso então compreender melhor essa minha viagem: Sob uma vida suspensa, a memória de uma entrevista suspensa... Poderia ser diferente?

O registro, feito num momento de tensão emocional, transposto para o agora, tem a intenção de refletir sobre algumas questões que considere relevantes do ponto de vista metodológico.

O primeiro diz respeito à grande importância que teve a memória como elemento produtor de elos entre o contexto histórico em que ocorreu o ReDE e os novos contextos, tanto das escolas quanto de seus atores. Muito fortemente se confirmou a concepção da “*memória trabalho*”, defendida por Bosi (1994), na qual lembranças são revisitadas à luz do que somos no presente. Daí, a possibilidade de serem efetuados deslocamentos internos, como se fossem viagens por nossa subjetividade. A memória é “*fiel e móvel*”, nos diz Le Goff (1984, p. 46), observando que miramos o passado com os olhos de hoje.

As interlocuções entre memórias, intermediadas por representações sociais, produzem uma noção sobre a realidade, possibilitando entendimentos, aprendizagens, reapropriações de sentimentos e identificações. Para Macedo (2000, p. 47) “*a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado*”. É forma e expressão das relações estabelecidas entre conhecedor e conhecimento, entre pesquisador e a experiência vivida pelos sujeitos pesquisados, denominada de “*região de inquérito*” pelo autor (id., p. 49).

Tomando por ponto de partida essas possibilidades da memória, busquei construir alguns pilares que me permitissem utilizá-la como amarras entre as narrativas e a identificação de categorias explicativas do ReDE. Nesse sentido, fiz registros individuais de cada entrevista realizada, tomando por referência anotações (produzidas no ato da entrevista junto com a gravação) e as lembranças emergentes da respectiva narrativa. Os mesmos foram feitos logo após as conversas, com exceção da entrevista com a professora Aline, conforme comentado no lado B. Durante o registro dessas memórias, muitas reflexões se produziram e procurei também anotá-las, o que em muito contribuiu, quando da organização e elaboração da tese, propriamente.

Elaborei, também, um quadro-síntese das memórias das entrevistas, que acabaram por apontar, preliminarmente, algumas categorias comuns entre os sujeitos-atores, assim como peculiaridades. Essas memórias foram, posteriormente, cruzadas com documentos, como cartas, fotografias, PPPs, outros projetos, etc., assim como também com as narrativas degavadas, além das minhas próprias memórias. Como parte de um processo, entretanto, não ocorreram de maneira linear e estão entremeados por distintos tempos, que nem sempre é o da sucessão de Chronos. Produziram-se na simultaneidade criativa de Khairós, é bem provável...

Moran (2002, p. 24) refletiu que, na organização do conhecimento, “*o processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise*

à síntese, da síntese à análise; Ou seja: o conhecimento comporta ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese” .

Optei pelo trabalho com as memórias por considerá-las ricas, imaginativas e, ao mesmo tempo, possuírem o germe do movimento desejado, para capturar a vida e suas nuances nesta espécie de *entre tempos*, conforme denominou Sousa Santos (2002b), que caracteriza nossa confusa contemporaneidade. Desejo considerar, também, que tendo elegido a memória como fio condutor dessa investigação, fui aprendendo um pouco também sobre os seus limites.

Ouvindo alguns sujeitos, pude compreender alguns cruzamentos e embaralhamentos de acontecimentos, além de perceber o peso dos “excessos” (informações, atividades, tarefas, simultaneidades, acontecimentos, etc.), como disse Hillman, nesse caminhar entre diferentes tempos. É o que parecem indicar os excertos abaixo:

Ao ouvir Aline senti o peso do tempo neste contexto de brevidades e fragmentos. Compreendi melhor os limites deste trabalho com a memória e percebi o quanto precisou haver envolvimento, para manter algumas memórias tão vivas em relação ao ReDE, ainda nos dias de hoje, em algumas situações já constatadas (Memórias, 20/7/2007).

Uma coisa interessante é que ela, tal qual Aline, também confunde um pouco ReDE e Poder Escolar. Ela se lembra de ter apresentado duas vezes o trabalho: uma no Pelotense e outra no “Jandirão”, como é conhecido o auditório Jandir Zanotelli, da UCPel em dois anos, que não lembra quais foram. Essas lembranças embaralhadas também são parte desse processo investigativo, reforçando o conceito memória como distinto de história (Le Goff). Esses confrontos, entre memória e história, tensionam e formulam representações sociais, que por sua vez são apropriadas e recriadas individualmente. Cada um desses nós são amarrados de forma diferente, na rede, apreendem coisas distintas e as interpretam de forma particularizada. (Memórias, 07/8/2007).

Talvez a apreensão diferenciada, dada pelas distintas memórias, tenha-se constituído numa das riquezas desse processo investigativo.

Foi também um processo afetado pelo cruzamento de memórias com a vida cotidiana, seu momento de dor e da inapelável inexorabilidade da morte: quando a vida pessoal ganha dimensões difíceis de serem precisadas e estados da alma, como não poderia deixar de ser, assumem papéis de comando e invertem prioridades. Penso que descrever esse momento, auxilia a desmistificar a idéia de um conhecimento asséptico, *anestesiado, clean*. Memórias carregam e são carregadas por sentimentos, estes interferem na nossa maneira de perceber, pressuposto que *“cada um de nós é quem é porque tem suas próprias memórias (ou*

fragmentos de memória)” (IZQUIERDO, 2004, p. 16). Daí, também supor que o esquecimento é constitutivo da memória: lembrança-esquecimento vão tramando os fios que nos costuram ao mundo.

Esta é então a segunda questão: conhecer-sentir não se excluem, nem poderiam ser dicotomizados ou apartados do ato de produzir conhecimento. A razão binária fica melhor para as máquinas, o que nos diferencia é a capacidade de nos emocionar, alertou Restrepo (2000). Cada palavra ou idéia é fruto de vivências e esta existirá destituída de emoções?

"Os nossos investimentos emocionais são os únicos que nos levam à ação", refletiu Rubem Alves (1999b, p. 78) e, cotidianamente, são eles que nos impulsionam quer em relações sociais no âmbito do privado, quer no âmbito do público.

Ao dar visibilidade a indícios dessas emoções, pontuando a feitura desta tese, também desejo ratificar o pensamento de autores que têm travado esforços, no sentido de nos alertar para o problema da falsa neutralidade ou dos dogmas da ciência ou de seus limites de apreensão. Alves, analisando o que é científico, diz:

A ciência é uma coisa linda, deliciosa, desejável, lugar do conhecimento, eu não poderia viver sem ela. Mas como a maçã, ela tem um poder enfeitiçante. À medida que dá conhecimento de um lado, ela retira de outro. Volto a Manoel de Barros: A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos (1999a, p. 97).

O autor refere-se ao que não é capturado pelas “redes” ortodoxas da ciência, segundo diz, aquilo que a linguagem científica não é capaz de compreender e portanto de aceitar, como a beleza, por exemplo. Sob os furos da rede muita coisa escapa, mas não quer dizer que não existam, não sejam reais ou não tenham validade. *“Quero que os pescadores sejam capazes de ouvir o canto do sabiá, que nenhuma rede pode pegar”* (id., p. 98).

Considero que a capacidade de se emocionar é parte do impulso necessário para essa captura de beleza que, por sua vez, pode mobilizar inteligências menos flexíveis aos dogmas da ciência e menos obcecadas pelo método, conforme diz Alves (1999a, p. 109). *“O tipo está lançando suas redes, as redes voltam vazias, e ele não se dá conta dos pássaros que se assentaram em seu ombro”*. Emoção e beleza, aliadas à imaginação, mobilizam e ajudam o olhar a ver melhor o que não caiu na rede, o que está assentado sobre o ombro.

E a terceira questão, resultante do destaque do lado B anterior, diz respeito ao poder das palavras ou à sua capacidade de expressar o real. Aliás, elas indicam a relação entre o sujeito e o mundo ou a apreensão do mesmo. *“Meu mundo é aquilo sobre o que posso falar. A*

linguagem estabelece uma ontologia”, considerou Alves (1999a, p. 84), tomando por referência Wittgenstein.

Embora Baudrillard (1999) tenha declarado a falência da palavra, “soterrada” pela imagem, segundo ele, e apesar de, em certos momentos, a complexidade do mundo e/ou o emaranhado de emoções sejam difíceis de serem expressos por meio dela, ela nos revela e, penso que, desistir da palavra é um pouco desistir de nós. O poeta Drummond, que fez das palavras uma relação de amor, embora as compreendendo tão bem, ainda assim aconselhou:

(...) Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta,
sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?
Repara:
ermas de melodia e conceito
elas se refugiaram na noite, as palavras.
Ainda úmidas e impregnadas de sono,
rolam num rio difícil e se transformam em desprezo¹⁰⁹.

Essas fugidias que se refugiam na noite foram (estão sendo) objeto de buscas, incessantes, na tentativa, ainda que parcial, de dar conta dos achados/percebidos nesta investigação. Daí, talvez a aproximação permanente com poetas, compositores, escritores, mais especialmente com a literatura, furtando de sua capacidade de “*dizer o indizível*”, segundo escreveu o poeta Octávio Paz (1990) ou de traduzir o intraduzível, algumas chaves... Foi, também com essa intencionalidade, a recorrência às metáforas, ao longo desta escrita, embora elas façam parte de meu universo interior e também, compreendo, do universo da própria docência. Ainda assim, qualquer aproximação será pela *fresta da porta, não totalmente aberta da morada das palavras...*

Clarice Lispector¹¹⁰ entendia que as palavras eram “*um complicador danado*”. Manoel de Barros escreveu no poema, que abre este capítulo, que não tem “*habilidade para clarezas*” e ainda:

O que não sei fazer desconto nas palavras.
Entesouro frases. Por exemplo:
- Imagens são palavras que nos faltaram.
- Poesia é a ocupação da palavra pela Imagem¹¹¹.

¹⁰⁹ ANDRADE, Carlos Drummond de. Procura de poesia. Disponível:

<<http://memoriaviva.digi.com/drummond/index2.htm>> Acesso: 11/12/2007

¹¹⁰ LISPECTOR, Clarice. Programa Arquivo N. *Globo News*, 12/12/2007.

¹¹¹ BARROS, Manoel. *Retrato quase apagado em que se pode ver perfeitamente nada*. Disponível:

<<http://www.secrel.com.br/jpoesia/manu.html#didatica>> Acesso: 30/01/2005.

O verso *imagens são palavras que nos faltaram* remete-me, novamente, às metáforas e suas visitas constantes a meus pensamentos. Em 2006, durante conferência de Gaston Pineau¹¹², tive um desses atos falhos bastante reveladores. No primeiro dos *slides*, que acompanhavam sua fala, havia ao fundo a imagem de uma árvore. Fixando-me nela, num ato pouco consciente, acabei escrevendo: “Imagens são o fundo das palavras”! Mais tarde, relendo a anotação, não pude deixar de pensar no quanto ela me parecia procedente, fazer sentido e representar uma relação com minha forma de pensar.

Diversificar a forma de expressão da palavra, desta forma, não visou a uma intenção metodológica, antes disso traduziu uma relação estética com a palavra escrita e, assim, uma relação-mundo. Drummond já havia percebido: “A poesia não é tirada das coisas... penetra surdamente no reino das palavras. Lá estão os poemas que esperam para ser escritos”¹¹³.

06 de julho de 2007: Sobre andanças e abandonos

Sempre dizem, nada como um dia depois do outro. Nada sei sobre essas coisas ou nada sei de eterno, como diria melhor Taiguara. Ocorre que, ao ir andando, vou observando melhor as nuances do caminho, distinguindo as pedras dos pedregulhos, por exemplo, e ir fazendo algumas escolhas e/ou seleções. É o caso das minhas pretensões em ter escritos dos sujeitos do ReDE, as crônicas do ReDE. Pode ser porque não tenham tempo, não possuam tantas memórias assim para serem destacadas, tenham receio de escrever para uma tese (acho que esta é uma hipótese bastante plausível), etc., etc., etc.. A questão é que, nas duas últimas entrevistas, abandonei a idéia, não a vontade, mas perante as pessoas entrevistadas, não quis agregar o que poderia tornar-se um fado, exatamente o oposto das intencionalidades desta pesquisa.

É mais uma questão de intuição no jogo rápido do contexto desses encontros.

E, claro, foi mais fácil colocar a intenção e ter a aceitação entre o grupo do Pelotense. Afinal lá era o “meu chão” mesmo, possuía relações sociais consistentes com muita gente, o que acabou por revelar-se por inteiro neste processo investigativo.

Anteontem, escrevi ao Gilnei Oleiro, convidando-o para um depoimento escrito. Ele foi um dos palestrantes e oficinairo, no II e III ReDE, respectivamente. Em mais de uma entrevista foi mencionado e percebi que seu trabalho marcou essas pessoas. Enviei um e-mail e vou torcer, primeiro, para que receba e segundo, para que aceite. Penso que ele tem o que depor pois, inclusive, estive em sua escola, onde é ou foi

¹¹² PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. Conferência. *II Congresso Internacional sobre pesquisa (auto)biográfica: tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Salvador, 14/9/2006.

¹¹³ ANDRADE, Carlos Drummond de. Procura de poesia. Disponível: <<http://memoriaviva.digi.com/drummond/index2.htm>> Acesso: 11/12/2007

vice-diretor, no Ginásio do Areal, como convidada, após ReDE, um pouco como fruto dessa parceria construída no afeto e na identificação de alguns propósitos.

O mesmo fiz com Denise. Enviei email contando das crônicas, coisa que na época em que a entrevistei não pensara. Ela respondeu logo e, claro que um depoimento da sua própria mão, como se diz, será muito valioso, afinal o ReDE teria existido sem De? Penso que não!!

Desejos não têm de ser coincidentes, e boa parte das vezes não o são. Isto não os invalida, mas é preciso mais que um querer, para dar corporeidade aos mesmos. Eu-e-nós não é brincadeira e ir aprendendo os limites dos nossos desejos, dialogando com o outro é também um reconhecimento da nossa constituição na alteridade.

O projeto de pesquisa constituiu-se num importante referencial e refletiu intencionalidades que, no percurso, confirmaram-se ou não. Considerava que o caminho investigativo trilharia por uma abordagem biográfica, visto que o conhecimento é “compreensivo e íntimo” (SOUSA SANTOS, 2002a) e que processos formativos-investigativos são percursos de vida (NÓVOA, 1988, 1992) e projetos de si (JOSSO, 1988, 2004, 2006). Nesse sentido, creio que a perspectiva foi mantida, entretanto a dimensão de histórias de vida aventada no projeto, não se concretizou. Na medida em que estudos foram sendo feitos, e essa dimensão foi melhor compreendida, fui percebendo que seria totalmente inviável, pois demandaria um tempo prolongado e um contato mais demorado com cada sujeito que, infelizmente, não disporia.

Após participar do II Congresso Internacional sobre Pesquisa (auto)biográfica¹¹⁴, ficaram mais claras algumas diferenciações conceituais e, num caderno de notas, registrei: “clareou-me melhor o trabalho; não se trata de histórias de vida mas sim de memórias”, embora a memória seja uma fatia, um recorte da história de vida.

A metodologia calcada em narrativas amparadas na memória sobre um Projeto formativo, experienciado nas escolas, foi delineando-se e ganhando espaço, na sucessão dos encontros com os sujeitos-atores ou sujeitos-redes. Creio tratar-se do que Macedo denominou de “caminho do artesão” (2006), ou seja, a valorização do percurso e da experiência.

O encontro com essa perspectiva artesanal da investigação (assim como no caso da docência) reforçou embriões que carregava em mim. Quando no mestrado, essa dimensão artesanal destacou-se fortemente em meu estudo. Sobre ele refletia:

foi um trabalho artesanal, marcado pela mão, símbolo da concretude humana, velha ferramenta do animal “com

¹¹⁴ II CIPA – Congresso Internacional sobre pesquisa (auto)biográfica: tempos, narrativas e ficções – a invenção de si. Salvador, 10-14 de setembro de 2006.

*telencéfalo altamente desenvolvido e polegar opositor*¹¹⁵. Este estranho e fantástico órgão (tanto afaga quanto fere), nos diferencia e qualifica.

É a mão que borda fio por fio a tela da vida.

Somos todos artesãos deste projeto chamado vida...

Dentro dos limites e brevidade do tempo que tenho, renovo-me a cada aula em que o diálogo se faz, consciente de que cada palavra, gesto ou atitude têm desdobramento, não se perdem entre as paredes da escola. Suas ressonâncias não podem ser medidas, mas a sociedade saberá o sabor de cada fruto colhido.

A docência é uma das maneiras de transcender, de extrapolar limites e efetivamente possibilitar autoconhecimento e prazer (SOUSA SANTOS, 1996).

É o artesanato das palavras, a arte de bordar e significar convivências (CHAIGAR, 2001, p. 146-147).

A presença da mão humana a conduzir humanos processos leva a inseguros e tateantes andares, porém cheios de surpresas ou de “*encontros criativos*”, segundo observação de Lucarelli (2007). Para ela, a investigação deve levar a algumas conclusões que não estavam previstos no início do trabalho, já que esta é uma “*prática situada*”, isto é, vai ser delimitada pelo contexto sócio-histórico em que se dá. Nesse sentido, não dá para esquecer que neste nosso contexto, no qual prevalece uma lógica liberal, há de se esperar que prevaleçam as práticas individuais sobre as coletivas. Isto foi observado durante a investigação, cujas narrativas das professoras distinguiram este momento histórico, de práticas individualistas na escola, daquele outro no qual ocorreu o processo ReDE, por exemplo.

Os encontros criativos pelos caminhos do artesão levaram-me também a valorizar mais o tempo dos sujeitos e perceber, como escrevi anteriormente, que o tempo da pesquisa ia-se constituindo, segundo as temporalidades de cada um. Igualmente, embora tivesse definido os critérios para escolha dos sujeitos entrevistados, busquei nas conversas ouvir sugestões, o que me levou, no caso do Colégio Municipal Pelotense, a incluir mais um sujeito, já que as três entrevistas realizadas apontaram para um quarto nome.

Na Escola Brum Azeredo, defini a primeira entrevista com a coordenadora pedagógica, a prof^a. Andréa Feijó Correa Torres e levei a ela os nomes em que havia pensado. Na interlocução com ela, os outros dois nomes foram definidos com pequenas alterações, pois um dos sujeitos em que havia pensado entrevistar não fazia mais parte do quadro da escola.

E na Escola Bibiano de Almeida procurei, primeiramente, entrevistar a diretora prof^a. Alice Maria Scerpanski Montardo e, junto com ela, definir os demais sujeitos, visto ter a escola crescido muito desde o último ReDE, e não saber muito bem sobre o grupo que

¹¹⁵ Descrição inicial sobre o ser humano no filme *Ilha das Flores*, de Jorge Furtado.

permanecia na escola. De toda maneira, assim como no Brum, propus que, preferencialmente, um professor de área e outro dos anos iniciais constituíssem essa mostra.

Tanto no Brum, quanto no Bibiano, a equipe diretiva manteve-se praticamente a mesma, acrescida de mais coordenadores no caso do “Bibi”, ratificadas nas eleições desta década, nas escolas.

Havia-me definido por realizar a investigação em três das cinco escolas que fizeram parte do ReDE: Colégio Municipal Pelotense (localizado no centro da cidade), Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida (zona leste) e Escola Municipal de Ensino Fundamental Brum Azeredo (zona oeste). Brum e Pelotense foram as escolas parceiras que deram início ao projeto durante o ano de 2000, e o mantiveram ao longo da sua existência. Bibiano inseriu-se na parceria, a partir de 2001, e teve qualificada participação na seqüência do projeto, tendo sido, inclusive, a única das escolas a suspender aulas, para que seus professores e, até mesmo funcionários, pudessem participar do evento ReDE.

Nesse sentido, embora durante os eventos, propriamente, cerca de trezentos e cinquenta¹¹⁶ professores tenham passado pelo evento ReDE, procurei mapear professoras e professores, através das listas de inscrições e dos programas do evento e, mesmo, através de fotografias, sobretudo do I ReDE, cujos registros fotográficos tenho guardados.

A partir desse mapeamento, defini-me por entrevistar três professores de cada escola, incluindo a presença da equipe diretiva (direção e/ou coordenação pedagógica) e coordenadores dos Laboratórios de Informática (LABI) das escolas em que os possuíam. No caso do Pelotense, uma escola com um grande número de docentes, incluí entre os critérios, além da participação nas três edições, também a apresentação de trabalho, durante o ReDE. Isso aconteceu à exceção de um dos sujeitos, acrescido pela nomeação unânime de colegas entrevistados.

Do levantamento anterior à pesquisa, também havia incluído coordenadores do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), ligado à 5ª Coordenadoria Regional de Educação, parceiro do evento ReDE, junto com as escolas, durante 2000 e 2001, e cujo apoio em muito contribuiu à sua concretude. No decorrer da investigação, entretanto, foi ficando mais claro o caráter processual do ReDE como projeto formativo, a partir do lugar escola, e esse aspecto acabou por capturar minha atenção, desviando-me da intenção anterior. O que não quer dizer falta de reconhecimento ao NTE, cuja coordenadora à época, prof^a. Cleide Rejane de Almeida

¹¹⁶ Esse número equivale ao total de vagas disponibilizadas, ao longo das três edições. Muitos/as professores/as entretanto, participaram de mais de uma edição do evento ReDE.

Sabbadini, teve destacada participação, valorizando as produções das escolas municipais e dando suporte estratégico-instrumental ao ReDE.

Além desse grupo mapeado, já havia incluído a prof^a Denise Aquino Alves Martins que, embora não fazendo mais parte da rede municipal de ensino pelotense, desde 2001, foi coordenadora do Brum Azeredo à época em que o ReDE dava seus primeiros e experimentais passos.

Desse modo, o número de entrevistas foi mantido, como o previsto, num total de onze. Esse número também foi condicionado pelas circunstâncias objetivas, como as incríveis cargas horárias e compromissos das professoras e professores e suas limitadas agendas contemporâneas.

Embora já tenha descrito parte desse processo no primeiro capítulo, considero essa retomada uma complementaridade necessária à descrição da caminhada metodológica, assim como de alguns desvios e abandonos transcorridos durante a investigação e, ao mesmo tempo, fatia da memória desse ReDE.

Também como abandono, embora meio a contragosto, foi a intenção de adicionar, aos documentos, registros escritos pelos próprios sujeitos-redes, sobre alguma experiência particular do ReDE ou algum desdobramento. Como as primeiras entrevistas foram realizadas no Pelotense, pela aproximação com os entrevistados, suponho, foi uma proposta que, no contexto, foi fácil de ser produzida, assim como de ser aceita. Entretanto, no decorrer delas, nas outras escolas, com um outro tipo e intensidade de relação estabelecida, o mesmo não ocorreu e, à exceção de uma entrevistada, acabei deixando de lado essa intenção.

A reflexão no lado B, sobre essa desistência em meio à caminhada, também é um forte indicativo de que pesquisas produzidas, a partir de interações com outras pessoas, são sempre suscetíveis a negociações e alterações, assim como o que denomino de abandonos. Igualmente, foi esclarecedora sobre a relação “eu-e-nós” (ARRUDA, 1996), sobretudo quando se trata de uma investigação. Neste caso significou respeito, compromisso e confiança à fala do outro, percebendo como legítima sua posição de protagonista e de cujas narrativas extraí as sementes que culminaram nesta colheita.

Brandão, em sua retidão ética e compromisso social, proposto através da pesquisa participante, assim ponderou:

Na pesquisa participante parto de um duplo reconhecimento de confiança no meu “outro”, naquele que procuro transformar de “objeto de minha pesquisa” em “co-sujeito de nossa investigação”. Devo confiar nele, tal como na observação participante, na qualidade de meu interlocutor, aquele que no

dizer de si-mesmo, desenha para mim os cenários de vida e destino que pretendo conhecer e interpretar. Mas devo ir além, pois devo criar com ele e em seu nome (bem mais do que no meu próprio) um contexto de trabalho ao ser partilhado em pleno sentido, como processo de construção do saber e como produto de saber conhecido e posto em prática através de ações sociais de que ele é (ou deveria ser) o protagonista e, eu sou (ou deveria ser) o ator coadjuvante (2006, p.15).

Parto, então, do pressuposto de que é uma posição de confiança no “meu outro”, como disse Brandão, a chave da relação de alteridade.

Entretanto, embora tenha sido também um dos sujeitos-redes num outro tempo, meu lugar atual distingue-se daquele dos demais colegas. Inserida noutra tipo de instituição de ensino, minhas questões e envolvimento com a escola são de outra ordem que a das professoras e professores que a vivem em seus cotidianos. Sinto-me enormemente compromissada com a escola pública e a ela dirijo meus mais carinhosos e respeitosos olhares, mas já não pertenço mais a esse universo docente. Desta forma, busquei apreender da pesquisa participante elementos e princípios que considero fundamentais na relação com o outro no desenvolvimento da pesquisa sem, contudo, ter a - falsa - pretensão da plena partilha considerando o contexto sócio-histórico, conforme se referiu Lucarelli (2007), anteriormente. Foram alguns limites do eu-e-nós, no contexto contemporâneo, mantidas entretanto, a busca permanente da interlocução e das trocas afetivas com cada uma das pessoas envolvidas nesta investigação.

A cada sujeito entreguei os registros das memórias produzidas, e solicitei suas intervenções no caso de incorreções, complementações e/ou desejos de não publicizar alguma informação, expressão ou opinião.

Num tempo dificultoso de achar tempo para encontros não programados pelo deus relógio ou remunerados pelo deus mercado, dividir é um tipo de promessa de liberdade, feita na contrariedade de tão pragmáticos deuses e na subversão de prioridades, nem sempre coincidentes com os desejos dos sujeitos.

Elemento dessa contrariedade e subversão, a intuição em alguns momentos, teve papel destacado, sobretudo para descartar ou persistir intenções. Tive, no exercício de escutas, a mobilização de minha intuição e da serenidade, para compreender que desejos não têm de serem coincidentes e boa parte das vezes não o são. Isto não os invalidam.

10 de julho: Frio, roupas e incertezas

Entre pensar com que roupa eu vou para São Leopoldo amanhã, tamanho o frio que se faz, por estes pagos. Volta e meia surgia na minha cabeça, ao longo do dia, a idéia de que o ReDE é o corpo dos projetos políticos pedagógicos, das escolas, da época. Era a sua corporeidade, revelada sob uma estética de beleza e poesia. Talvez a forma mais bela que tenhamos conseguido produzir naquele momento histórico, no qual, pelas entrevistas, fica visível, ainda acreditávamos em sonhos, no coletivo e na emancipação.

Vivíamos ainda o tempo lento que proporcionava encontros e cafés fumegantes, como o que eu e Denise tomávamos, enquanto nos encontrávamos, para falar das nossas escolas e pensar em proposições, aqui em casa.

Há, da parte de alguns, uma saudade do coletivo, saudade de uma sensação de pertencimento, mas que também era de desafio e gerava movimentos pessoais e profissionais (aliás não creio que isto possa ser apartado e não se trata aqui de dicotomizar), já que se davam em espaços distintos, tanto escolar como fora dele.

A corporeidade ReDE, feita nas redes tecidas em sucessivos invernos sulistas, teve cor, sons, cheiros, poesia...

É muito interessante olhando, já um pouquinho de longe, o atravessamento do clima na constituição tanto do projeto ReDE, quanto da realização desta pesquisa. É uma produção do frio, do inverno, com raros momentos de sol, como os que tenho agora, quase verão. Os cafés fumegantes denunciavam a necessidade de aquecimento, de calor, do desejo de encontrar gentes e juntos produzirmos formações, capazes de mobilizarem “*um novo modo de ser e estar no lugar escola*” (CHAIGAR e MARTINS, 2001, p. 13). Denise também se reportou muito ao clima tanto em sua narrativa oral, quanto no depoimento escrito que me enviou (anexo 9) sobre o ReDE.

Foi também o frio que perpassou parcela significativa do processo investigativo num ano de muito rigor invernal. Ao longo das memórias as impressões sobre o clima foram destacadas:

A tarde está mais fria do que eu supunha, e meu pescoço descoberto recebe o impacto do ventinho frio que circula na avenida aberta (Memórias, 18/6/2007).

O dia amanheceu horroroso, sem sol e úmido, fazendo aquele estrago no meu imaginário. É a nossa velha Pelotas úmida de sempre, aquela da estética do frio, descrita por Ramil¹¹⁷. Dos dias em que se escreve nos vidros pelo lado de dentro, a partir de uma simples baforada de boca (Memórias, 19/6/2007).

É segunda-feira de um dia muito frio. Pela manhã, no envolvimento das tarefas domésticas, não havia reparado que estava tão frio. Ao sair para almoçar, entretanto, pude dimensionar melhor sua extensão. É daqueles frios secos, sem vento, que penetram na alma das pessoas. Ao menos na minha! (Memórias, 25/6/2007)

¹¹⁷ Vitor Ramil é músico, compositor e escritor pelotense.

O dia amanheceu péssimo, muito frio e úmido, mostrando que este inverno está mais a fim de parecer com velhos invernos do que com os anteriores, dos últimos anos (Memórias, 09/7/2007).

Para não ser diferente das outras entrevistas, realizadas neste inverno, o dia foi ficando horripilante de frio, e lá pelo meio-dia, era difícil saber qual roupa deveria vestir para dar conta de tanto frio. Muitas vezes, tenho-me sentido meio astronauta, tal o volume de roupas, principalmente as acolchoadas, que tenho vestido na estação que, pelo visto, não está com muita vontade de ir embora.

Ao final de julho, diziam alguns: Agora vem agosto, sempre é mais quentinho. Ah, pois sim!!! (Memórias, 07/8/2007)

Considero que este clima, especialmente os dias de inverno, talvez tenha produzido uma certa introspecção, uma mirada para dentro como se fora uma busca do sol ou, ainda, gerado memórias carregadas de inverno, pois é também esse frio que caracteriza muitas das minhas lembranças de infância, nas quais me revejo abrigada ao pé do fogão a lenha, ou na proximidade da lareira, na qual meu pai costumava assar milho e lingüiça. O frio é um atravessamento como escrevi, um pouco antes, em toda a minha vida: os trigais floridos, os campos alagados, o pasto *queimado*, a geada nos telhados, os gatos ao sol... Isso que tem sido, em boa medida, algumas das minhas mais preciosas inspirações.

Poemas estão escondidos nas palavras; não nas coisas ou nos sentimentos, disse Drummond em seu poema “Em busca da poesia”. Penso que a escrita de qualquer experiência, como esta investigação, está contida no conjunto das inspirações que acompanham cada pessoa, cada professor/a, cada pesquisador/a. Não considero que haja inspiração de menos valia que outras, nem que seja possível descartá-las. São impulsos à produção de conhecimento e (re)criação de formas de se inserir no mundo.

Muitas foram as que geraram esta tese: entrevistas na TV, documentários, filmes, romances, músicas, matérias de jornais impressos e on-line, revistas eletrônicas, sites e blogs literários, conversas com amigos, palestras, conferências, além dos referenciais bibliográficos citados. Mas, inspirações também se revelaram sob a forma de memórias que foram brotando, como veios d’água, em lugares e momentos insuspeitos. Algumas dessas inspirações, em particular, produziram-se no contato entre os sujeitos-atores e as imagens fotográficas disponibilizadas, durante as entrevistas. É o que desejo destacar a seguir.

4.2 imagens do ReDE e as redes de imagens

Embora, durante os três anos de existência do projeto ReDE, o mesmo tenha sido registrado tanto em imagens fotográficas, quanto fílmicas, pouco material encontrei. A bem

da verdade, somente registros pessoais do I ReDE e algumas fotografias de oficinas do II ReDE, que me chegaram pelas mãos da professora Ana Cláudia Lacau, sobreviveram.

As escolas não possuem nenhum registro e, na Biblioteca da Secretaria Municipal de Educação que, supostamente, deveria ter o acervo fotográfico do ReDE, já que foi a responsável pelos mesmos, existia, em seus catálogos, somente uma fita em VHS com três horas de duração sobre o III ReDE (da qual fiz cópia), mas sua baixa qualidade técnica, entretanto, tornou inviável qualquer possibilidade de uso.

O registro acima é uma pequena mostra sobre a precariedade da memória da produção escolar, ainda existente, a julgar pelos (não) achados do ReDE.

Compreendendo que a fotografia faz um papel semelhante a uma “*muleta da memória*” (VON SIMSON, 2003, p. 102), ativando fragmentos de vidas, encobertos pela poeira do tempo como também pelas novas experiências, considere-a uma aliada dos diálogos, que poderia favorecer a interlocução mediante a interação dos sujeitos com as imagens.

A imagem, como registro de acontecimentos, ocorre desde a pré-história. Desenhos rupestres em paredes contam sobre modos de vida, mas na história recente é no século XIX que adquire destaque, colocando a visão em posição de superioridade em relação aos demais sentidos. Isso, no século XX, amplia-se, gerando uma supremacia absoluta da imagem sobre outras linguagens de comunicação, assim como a supervalorização do olhar.

Oliveira avalia que

nossa sociedade pós-moderna e pós-industrial está íntima e inteiramente ligada ao sentido da visão; as relações com o outro passam cada vez mais pelo olhar. Toda a engrenagem social se articula e se organiza por meio de símbolos e códigos, apresentados através de cores e formas, chapadas ou em perspectivas (1996, p. 206).

A televisão é um grande exemplo disso e *passar na TV* é um pouco como ratificar existências ou ocorrências: - Ah, deu até na TV! Ou então: - Vi na TV! São expressões que praticamente confirmam a verdade. O olhar passou a ser o grande avalista da *engrenagem social*. Entretanto, Novaes (1888, p. 09) adverte “*só existe mundo da ordem para quem nunca se dispôs a ver*”, pois “*o olhar deseja sempre mais do que o que lhe é dado a ver*” (id., ibid.). Dilemas como esses, proporcionados pelo olhar, levam às questões: “*O que é ver? O que é visível?*” (1988, p. 10) Continuamos a indagar...

Em meio a questionamentos, como os expressos acima, uma profusão de imagens inundam nossos cotidianos e mensagens são-nos enviadas por esses potentes porta-vozes. Ao olhar em torno, temos noção do que estamos sendo ou, então, o que esperamos que sejamos.

Mas, é o capturado pelas lentes da máquina fotográfica e sua relação com os sujeitos-redes, que desejo registrar, ainda que num breve relato.

A presença onipresente da imagem em nossa sociedade, especialmente a fotografia, deu-lhe um elevado *status*, como também, uma certa posição de esfinge na medida em que decifrá-la nem sempre é tarefa fácil, porque carregada de significações sociais, contextuais, subjetivas... Roland Barthes referiu-se à “*ambigüidade*” da imagem fotográfica (1984).

O surgimento da fotografia no fim do século XIX produziu duas revoluções, conforme Oliveira (1996, p. 210), “*nas artes visuais e na memória coletiva, pois ela consolida definitivamente a ligação entre imagem e memória*”. O autor acrescenta que a fotografia possibilitou, também, a “*multiplicação e a democratização dessa memória*” (id., *ibid.*).

Estudos e investigações, tendo por fonte a memória, têm-se valido da fotografia para trazer à tona pedaços da história, sob a perspectiva de sujeitos que a viveram.

Segundo Mota e Pacheco,

as fotografias são portadoras de identificações, resgatam lembranças, geram memórias, criam possibilidades de narrativas; logo, não são objetos neutros ou sem historicidade. Estão marcadas por quem as produziu, pelo contexto recortado, pelos retratados, mas também por quem as observa, produzindo outros/novos sentidos para sua existência (2005, p. 07).

Como parte de narrativas, elas contêm representações, criam elos de identificação, apresentam marcas de contextos vividos e podem gerar memórias ocultadas na oralidade. Quando, entre as fotografias trazidas por Ana, encontrei uma imagem de Denise no I ReDE, foi como se um clarão tivesse se produzido: um dos sujeitos que gerou o ReDE estava ali, retratada, ratificada, de certa forma, pela força da imagem. Logo enviei a ela, por e-mail, e nosso diálogo foi registrado no lado B:

14 de junho:

Olá q tal?

Estou t escrevendo este bilhetinho pq ontem encontrei, ou melhor, fui presenteada pela Aninha Lacau c/ uma fotinho, q não tinha. É lá do nosso I ReDE.

Dá uma olhadinha. Ela m trouxe mt coisa e estou começando (q inteligente!!!) a achar q o ReDE é uma obra inacabada (outra idéia da Ana). Belo isto não? N q será q vai dar?

Mts beijos

Leleca (13/6/2007 – 21:31)

Ao que ela respondeu:

Leka, vc me fez chorar com as fotos!! Achei muito legal essa sacada: pode ser uma obra inacabada, deliciosa e inesquecível!! Fiquei muito orgulhosa de ver minha equipe tão juntinha, na primeira fila! Que bom ver isto! Sinto uma falta danada de trocas afetivas, ricas, quentes (olha o frio que tava!), lembra das

chuvas??

(...) Vc siga em frente com suas sacadas mágicas!! beijão, se cuida! (14/6/2007 – 18:19)

Na observação de uma foto, quanta emoção e sentimentos retomados: orgulho, saudade, lembranças do frio e das chuvas da época, que assolavam a cidade, lembranças das trocas!! Na expressão “minha equipe”, o sentimento de pertencimento, união. Quanta intensidade e sentidos pela mirada de uma fotografia... Sim, o olho de quem olha não é neutro, o sujeito vê a imagem com sua bagagem afetiva, cognitiva, sensorial, numa interação ativa com a mesma (AUMMONT, 1993).

Desde a primeira entrevista com a própria Denise em 2006, aproveitando um tempinho de suas férias, as fotos foram o primeiro elo de contato com a memória do ReDE. Mesmo referindo-se apenas ao I ReDE, imaginava que poderiam gerar identificações ou desidentificações, de qualquer maneira reveladoras de sentimentos e envolvimento com o projeto. Quando elaborei o quadro-síntese das entrevistas, fui registrando, ao final, em relação às fotografias: “envolvimento” ou então “pouco envolvimento”, segundo as reações observadas durante as conversas. Houve quem folheasse, rapidamente, as páginas do álbum de imagens, sem delas extrair a seiva das suas memórias, e houve quem se detivesse, demoradamente, em cada página, procurando identificar pessoas, ocorrências, estabelecendo relações e produzindo revelações.

“Esta aqui é a tua professora!” Exclamou Denise ao reconhecer a prof^a Tania Porto, minha orientadora de mestrado, na UFPel, numa das fotografias, mas é no reconhecimento das professoras que eram suas colegas no Brum Azeredo que uma reflexão marcante se fez:

Eu fico olhando para esses professores assim, que não são professores universitários e que não estão acostumados com debates de universitários, apresentando seus trabalhos. Então, eu acho isso marcante, essas carinhas, esses professores autores tanto quanto os da Universidade, só que com outras leituras não é? (Memórias, 30/01/2006, p. 01)

Parece-me que a imagem fotográfica estabeleceu uma ponte afetiva entre o sujeito que olhou e o conhecimento que produziu. Para Brandão (2003, p. 49), “*a relação afetivamente interativa entre as pessoas é a porta de entrada do conhecimento sobre elas*”. A porta para o conhecimento, nesse caso, foi a fotografia.

As memórias das narrativas revelam alguns outros desses momentos:

Olhou rapidamente cada foto (sem se deter muito) e observou que quase não reconhecia ninguém, à exceção do Artur, da Ana Lacau, do Dílson, da Marítza (que não era; ela confundiu com uma colega professora do Brum), da Susele (esses que eu lembre). Após, colocou de lado o álbum (Memórias, 03/4/2007).

Apresentei-lhe as fotos do primeiro ReDE. É notória a ausência dos colegas, do Pelotense, ela mesma identifica a maioria como “do Brum e do NTE” e identifica o nome de vários colegas. Nesse sentido estabelece algumas relações. Por exemplo: Artur, que aparece numa das fotos apresentando trabalho, era professor do Pelotense e também do Brum; Ela possuía relações com Margarete do LABI do Brum e de Eliane, a diretora, e eu de Denise.

Em compensação, nas fotos que ela trouxe do segundo ReDE, há uma maioria do Pelotense. O que levou a esse aquecimento? Desejo saber (Memórias, 12/6/2007).

Olhando na parede, em frente ao computador, para um painel onde coloco algumas fotos e cartões, Ana identificou um adesivo do III ReDE. Observadora, essas imagens relativas ao ReDE lhe provocam reações imediatas. As imagens são uma mediação importante em suas narrativas, o mesmo que observei com Denise e Susele. Todas sujeitos muito envolvidos na feitura e concepção do ReDE (Memórias, 24/6/2007).

Perguntei a ele como ficou sabendo do I ReDE e como resolveu participar, concomitantemente em que lhe mostrava fotografias do evento. Queria ver se ele tinha alguma sacada a partir delas, mas não era delas que viriam as memórias desse projeto. Quase não as comentou, a não ser pelo fato de observar que no I ReDE os artefatos disponíveis eram praticamente somente os retroprojetores. Intervenho, dizendo que não e mostro-lhe as fotos em que o professor Catani, da UFRGS, utiliza-se de um aparelho multimídia, para expor seu trabalho sobre informática educativa (Memórias, 18/6/2007).

Porto, em estudos sobre imagens e pesquisa, considerou que ela intermedia sujeito e mundo. Diz ela:

A imagem funciona como uma *dobradiça* que articula o interior do sujeito, seu imaginário, suas idéias, suas motivações e seus conhecimentos com os elementos do mundo real. Os indivíduos buscam informações que lhes sejam úteis, têm visão seletiva e utilizam-se de representações pessoais e sociais para criar e/ou recriar valores e conceitos. Tornam-se *operadores de mensagens* (1998, p. 47).

Como dobradiça, portanto, capaz de articular o mundo interior com o exterior, reflito que a imagem pode favorecer deslocamentos e destacar memórias em estado de latência, decodificar mensagens de outros espaços-tempo e, na interlocução com o presente, conferir sentidos estéticos, afetivos, éticos às suas histórias. Presumo que foi um pouco o que decorreu nestas memórias:

E o primeiro ReDE? Dou a Su o álbum de fotos, que ela olha enquanto fala. As fotografias lhe são importantes e ela pára, sobretudo na que se reconhece, levantando um pouco os óculos, sentada à parte na entrada da sala. Na foto em que apareço junto com Ana Lacau, apresentando trabalho, ela lembra que era a Cara do Brasil. Quando lhe forneço a informação de que as fotos seguintes são de oficinas do II ReDE, ela lembra que elas foram superimportantes e que dentro do SOP os coordenadores tentavam se revezar nas oficinas, para poderem fazer várias, porque gostavam muito das mesmas (Memórias, 19/6/2007).

Olhando as fotografias das oficinas, Su lembra que alguns colegas da área também foram oficinairos, como o prof. Paulo Renato e a profª Ana Carolina, que realizaram uma oficina sobre produção textual. Isto

elevou a auto-estima dos professores que tiveram oportunidade de ajudar outros colegas de outras áreas, inclusive. Na foto da oficina de produção textual, isto pode ser visibilizado com a presença do prof. Luis Cláudio, da Geografia, por exemplo. Outra das fotos tem a presença do prof. Elton Vergara, do ILA, numa oficina de HQ. Ela me diz que essa linguagem foi muito usada pelos professores da sua área, e que as oficinas serviam muito para o dia-a-dia do professor, como subsídio para suas práticas e que eram ótimas (Memórias, 19/6/2007).

Observando uma fotografia sobre uma oficina de charge, com o chargista e cartunista André Macedo, ela percebe professores de várias áreas, confirmando o interesse pelas trocas interdisciplinares, do período. Numa outra sobre jornal com a profª Jacira, do SIMPRO, de Porto Alegre, Su diz: “Esta também foi maravilhosa!” (Memórias, 19/6/2007).

Os desdobramentos obtidos na relação entre sujeito-imagem ratificam a importância da fotografia como linguagem, além de constituírem “*muletas da memória*” (VON SIMSON, 2003). Representaram, muitas vezes, a própria narrativa ou a sua complementaridade. Foram como “*cena de palavras*”, no dizer de Walty e Cury (1998), ao se referirem às imagens que “*falam por si*” ou talvez como, quase despercebidamente, descrevi por “*o fundo das palavras*”.

Alguns estudos feitos na década de 90, como o de Achutti (1997), procuraram apontar a relação entre a fotografia e a antropologia e sua importância nas investigações etnográficas, por exemplo. Nessas abordagens, a fotografia extrapola a simples função instrumental ou de técnica de pesquisa; ela adquire um status de linguagem, fato dado, principalmente, pelo advento da computação gráfica e da possibilidade da manipulação de imagens, que retirou da fotografia o antigo papel “*de ser o espelho da realidade, prova material da verdade*” (id., p. 52).

Na nova função, a fotografia passou a ser uma espécie de texto passível de “*desempenhar o papel de estampar interpretações de nexos simbólicos e sociais*”, ou ainda como “*possibilidade de construção de uma forma narrativa eficaz*” (id., p. 56).

Nas interlocuções, sobre o ReDE, elas auxiliaram na produção de conhecimentos e reafirmaram o poder da imagem na contemporaneidade. Foram, também, atores da memória do ReDE, mesmo com a restrição das poucas imagens disponibilizadas. Além do mais, alguns envolvimento, como o destacado da narrativa de Susele, geraram ou alimentaram a produção de categorias que se evidenciaram na investigação realizada, e confirmaram, em minha opinião, interpretações baseadas nas narrativas orais registradas nos demais capítulos desta tese. Interessante observar, no entanto, que “*uma foto não fala por si só, são as imagens ali registradas associadas a um conhecimento anterior que o pesquisador possui que a fazem falar*” (VON SIMSON, 1996, p. 94).

Estudos vêm indicando o protagonismo da fotografia em investigações. “*Diversos pesquisadores também utilizaram a fotografia como forma de desencadear discussões a respeito dos aspectos fotografados junto aos próprios sujeitos das fotografias. Esta prática pode levar a descobertas a que as formas tradicionais de observação não chegariam*” (ACHUTTI, 1997, p. 58).

As fotografias revelam mesmo quando não mostram, quando a cena em si não contém o acontecido mas presume e espreita, como o que levantou a suposição da forte participação de professoras dos Anos Iniciais, da Escola Brum Azeredo, do interesse de outras escolas, além das parceiras, pelo ReDE, ou ainda da própria presença, mesmo quando não vista ou plenamente reconhecida na imagem. É o que revelaram os excertos:

Pergunto o que ela rememora desse primeiro ReDE, enquanto ela demonstra envolvimento com as fotos, comentando e reafirmando, através dessas imagens, a presença maciça do Brum no evento. Ela vai identificando as pessoas que apresentaram trabalhos da escola: Débora, Margarete, Salete, Elisete, ela mesma.

No II ReDE, observo que são algumas das fotos das oficinas que possui. Ela vai olhando e reconhece Dulce, Olga, Cátia, Mara. Quase todas dos anos iniciais ou, pelo que entendi, todas com a observação de que Olga também trabalhava com Ensino Religioso (Memórias, 25/6/2007).

Mostro-lhe as fotos do ReDE, ela vai reconhecendo: Salete (Língua Portuguesa), Márcia (História), Elisete (Currículo), além de Dulce (História), Olga e Mara (Anos Iniciais) e Eduardo (História).

Débora reconhece, numa foto, seu primo, que não era professor das escolas envolvidas. Ele é professor na Escola Garibaldi, que fica na Vila Maciel. Ficamos pensando no porquê da sua presença e lembramos que ele fazia na UCPel, uma espécie de Esquema I, um curso que complementa pedagogicamente outras áreas de formação. Eu não me lembrava disso e não sei como ele foi parar no ReDE. De qualquer forma sinaliza que outras pessoas, além escola, interessaram-se pelo evento (Memórias, 05/7/2007).

Vamos às fotos então, vou mostrando-lhe as que revelam oficinas do II ReDE, e ela identifica vários colegas e até ela própria, na oficina com André Macedo sobre charge. Sobre este fato, pensa ser a moça retratada que está junto a uma colega, porque “estava sempre com ela”, vai dizendo (Memórias, 20/7/2007).

As relações citadas demonstram que a fotografia serviu de inspiração e ajudou a estabelecer conexões entre a memória individual e coletiva, produzindo tanto diretamente, quanto indiretamente, entendimentos sobre os envolvimento com o ReDE, pois mesmo quando aparentemente o sujeito não se envolvia com a imagem, não queria dizer do seu não envolvimento com o Projeto. Compreendi, por exemplo, que ao descartar as imagens do I ReDE, sem dar muita atenção a elas, um dos sujeitos estava ratificando sua narrativa, onde explicava que o engajamento deu-se ao longo do processo, conforme também verificado no caso de outros sujeitos-atores do ReDE.

Os caminhos de ressignificação do ReDE, mediante a investigação, também foram pautados por essa estética, onde se assentam os fios e tramas dessa rede de imagens.

À medida que significamos a nossa própria história, também percebemos que ela é tecida pelo conjunto de uma trama social, da qual é parte e todo simultaneamente (assim como o grão de areia que pode conter a história da própria Terra). Essa vida social se encontra profundamente enraizada e é obra de uma *estética da existência*, como expressa Dorneles.

A vida social, feita, antes de tudo e cada vez mais, de emoções, de sentimentos e de afetos compartilhados, encontra-se imersa numa atmosfera estética; configura-se como conjunto de interações que não são abstratas, tampouco unicamente racionais, lógicas ou simplesmente econômicas, mas se enraízam profundamente na vida e se manifestam em pequenos fenômenos cotidianos que vão constituir aquilo que, sem prestar muita atenção, é chamado de trama social, que coloca todas as coisas em relação e (re)ligação, inclusive o observador e sua subjetividade. Essa situação humana de criação contínua de sua humanidade, do social e do mundo, como matéria viva de uma obra de arte primordial, transforma a estética da existência em ética do *estar-junto-com-os-outros-no-mundo* (2005, p. 6-7).

Na criação humana da sua humanidade, a fotografia atua como um texto que, interagindo com o olho de quem vê, produz múltiplos significados e conhecimentos, sendo capaz de *"ressaltar aspectos que escapou ao olho e são apenas possíveis de serem apreendidos por uma objetiva que se desloque livremente..."* (BENJAMIN, 1983, p. 07). Os cabelos curtos de Andréa, em sua apresentação no I ReDE, a filmadora no tripé, ao fundo da sala, o carro de som da propaganda eleitoral, do outro lado da janela, o primo da Débora, um estranho no *ninho* do ReDE...

Detalhes que não eram, provavelmente, o foco do olhar de quem fotografou, mas que se sobrepuseram aos olhos de quem dialogou com as fotografias. No provocativo encontro entre imagem e olho, dá-se o *"encontro do homem com a memória, o que permite operar uma seleção do prazer sobre a dor. É a lembrança das sensações ou imagens que se opõe à dor"* (NOVAES, 1988, p. 15).

Ainda que a imagem tivesse entrado como um elemento colaborador com as narrativas, não quis deixar de registrar a força da sua presença, mesmo na posição oficial de coadjuvante. A fotografia foi o primeiro elo entre mim e o sujeito entrevistado, fosse para dar início à conversa, gerar perguntas, alimentar memórias, quebrar *gelo*, criar vínculos. Mesmo com os sujeitos-atores que não haviam participado do I ReDE e, teoricamente, não tivessem lembranças a partir das imagens dele, serviu para alavancar a interlocução e aproximar as

professoras e o professor entrevistados do contexto no qual o ReDE foi produzido. Foi, portanto, uma linguagem de comunicação capaz de aproximar tempos e favorecer o diálogo entre a pesquisadora e os sujeitos que ajudaram a produzir esta tese.

Assim, busquei através de uma “*descrição compreensiva*”, conforme atribui Josso (2004, p. 47) aos “*processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem do ponto de vista de adultos*” (id., *ibid.*), dar destaque a redes, pescas e pescadores de um artesanal fazer humano que, na história de nossas pessoas, ganhou o nome de ReDE.

A qualidade da pesca está diretamente relacionada à habilidade de quem pesca e das condições dadas pelo contexto. Ainda na segunda-feira, 17 de dezembro, li no Diário Popular¹¹⁸ que, talvez neste verão, a pesca da corvina e do camarão seja bem menor que a da temporada passada. Como durante este ano choveu muito, o excesso de água no Canal, que liga a Laguna dos Patos ao Oceano Atlântico, está impedindo que larvas do peixe e crustáceo avancem do mar para a lagoa, o que afetará, por conseguinte, a pesca por aqui.

Esse cenário aliado aos problemas ambientais, causados pelos grandes barcos que pescam em alto mar, mesmo em épocas de desova, vem reduzindo a pesca artesanal e comprometendo o frágil equilíbrio da vida, entre esses seres viscosos e aqueles que deles fazem seu viver, como os pescadores artesanais da Colônia Z-3 de Pelotas.

Como opero por semelhança, segundo escreveu Manoel de Barros, tem hora que leio peixes, noutra escuto redes ou ainda me assemelho com pescadores. Tudo pode ser visto e percebido de outras maneiras. Eu, entretanto, percebi assim esse processo investigativo, seus caminhos e descaminhos, escolhas e abandonos, inspirações e silêncios. Tudo é também movimento e, nele, procuro saborear o “instante”, esse frágil e fulgaz momento bachelardiano, no qual inventamos nossa existência e justificamos nossa (sobre)vivência. “*O dia vai morrer aberto em mim...*”, proclamou o poeta. Espero que sim!

¹¹⁸ LAUTENSCHLÄGER, Jussara. Os pescadores da Z-3 estimam que a captura da espécie ficará em 30 mil toneladas... *Jornal Diário Popular*. Pelotas, segunda-feira, 17 de dezembro de 2007. Pesca, p. 03.

Capítulo 5
Com quantos Nós se faz um ReDE?

E quem garante que a História
 É carroça abandonada
 Numa beira de estrada
 Ou numa estação inglória?
 A História é um carro alegre
 Cheio de um povo contente
 Que atropela indiferente
 Todo aquele que a negue.
 É um trem riscando trilhos
 Abrindo novos espaços
 Acenando muitos braços
 Balançando nossos filhos.
 Lo que brilla com luz propia
 Nadie lo puede apagar
 Su brillo puede alcanzar
 La obscuridad de otras costas.
 Quem vai impedir que a chama
 Saia iluminando o cenário
 Saia incendiando o plenário
 Saia inventando outra trama?¹¹⁹

O poema de Milanês, feito nos duros tempos da ditadura militar, instalada em boa parte da América Latina, reivindicava o caráter dialético da história e acenava para uma esperançosa trama em que a luz poderia alcançar a escuridão de outras costas. Bem, não foi exatamente assim que ocorreu por estas terras, mas por que *jogar a toalha*, quando há tanto a se fazer? Oscar Niemayer, ao completar cem anos, em dezembro último, deu uma grande lição. Perguntado sobre a importância da sua obra, respondeu que ela não é importante, que importante é a vida e as lutas por um mundo melhor.

Totalmente na contramão do pensamento único, o grande arquiteto, valendo-se da sua credibilidade, ajudou a desmascarar discursos pragmáticos que, inclusive, dão prazo de validade para se sonhar e ter utopias. Pelo visto, é possível chegar aos cem, desejando e lutando por dias e vidas melhores.

Niemayer fez 100 anos e construiu uma impressionante obra que, sempre faz questão de dizer, não é só dele, dividindo com seus colegas e colaboradores os méritos que lhe são atribuídos. É o reconhecimento dos muitos nós que o acompanham e habitam.

Ao finalizar esta investigação, também me volto aos tantos nós que a produziram investidos na minha pessoa. Nós que são trajetórias, histórias, processos reunidos sob a forma

¹¹⁹ MILANÉS, Pablo. *Canción por unidad latino-americana*. Versão de Chico Buarque, 1978.

de uma escrita e de muitas biografias. Não posso deixar de pensar nas mulheres da minha família que tão fortemente me influenciaram e influenciam. No trajeto da minha avó Zulma, nascida no campo, dona de uma inteligência intuitiva e prática, da minha mãe Vaneida, sensível e dedicada, permanentemente renovando-se perante a vida, das minhas irmãs Tânia, Sônia, Denise e Jane - tão belas - minhas raízes e asas, meus mais caros afetos. Uma família de mulheres fortes, fazendo-se na historicidade de cada contexto, deixando rastros, marcando traços, alterando sinas... Como as de outras mais.

Um dos últimos registros, anotados no “lado B” fazia referência a Frida Kahlo. Tendo lido sobre as comemorações do seu centenário, ocorrido em julho passado, lembrei-me de como ficara impressionada com sua vida e obra, à época do lançamento da versão cinematográfica¹²⁰ sobre a pintora mexicana. Ao mesmo tempo em que viveu e conviveu com situações intensas e dramáticas, incorporou à sua pintura cores vibrantes, como que a se contrapõem às dores que a acompanharam por toda a vida. Bem, isso foi o narrado pela película, entretanto no site oficial¹²¹ de Frida, abaixo da sua fotografia está escrito: “*Pasión por la vida*”. Imagino que se trate de uma síntese sobre o que se imagina tenha sido a sua vida.

27 de julho de 2007: Frida Kahlo faz cem anos

Há cerca de quatro anos atrás assisti ao filme sobre a vida de Frida Kahlo. Lembro-me de ter ficado muito impressionada com a intensidade de Frida, com suas cores tão fortes, com os retratos de si tão doídos, com sua paixão desmedida por Diego Rivera, com sua capacidade de transgredir no tempo e no espaço no qual vivera.

Ao final da vida, cansada e cheia de dores, dizia (no filme ao menos) que deixava esta vida para nunca mais voltar. Duas coisas me marcaram em relação a essa mulher tão visceral: as escolhas e a lealdade a ela mesma. Frida fez escolhas muito difíceis, muitas das quais não deu conta, e morou, a vida toda, na casa em que a paixão se hospedava. "O objeto muda, mas a paixão continua à cata", escreveu Adélia Prado (em Manuscritos de Felipa). É essa paixão que fez o Trotski dizer que ela pinta o que as pessoas sentem...

A pintora é parte da multidão de mulheres que, direta ou indiretamente, me habitam. Um dos muitos nós do meu eu. Um dos eu-e-nós! É parcela de uma história que Ana Maria Machado (2003, p. 183) ajudou a compreender, ao associar narrativa e tecelagem, textos e têxteis “*os dois signos mais evidentes da condição humana frente aos animais*”.

Na mitologia grega, Aracne tecia tão bem que, por inveja, Atena a condena a virar aranha. Na literatura clássica, também se fazem presentes as mulheres, como Penélope, que ao tecerem, contavam as suas histórias, através dos desenhos produzidos. Enquanto Ulisses, por

¹²⁰ TAYMOR, Julie. Frida Kahlo, o filme. EUA, 2002.

¹²¹ <<http://www.f.kahlo.com>>

exemplo, não voltava, Penélope para não ter de casar novamente, desmanchava à noite, o que havia tecido de dia, contou Ana Maria. Por certo, uma mulher bem determinada para sua época!

A autora narra que os espaços da fiação e tecelagem eram, predominantemente, femininos e em meio às conversas, histórias foram refeitas, por meio da oralidade. Daí, freqüentemente, encontrarmos receitas culinárias, pontos de tricô ou crochê, tipos de bordados, benzeduras, simpatias e outros tantos saberes “desimportantes”, como diz Manoel de Barros, passando de mães para filhas, de geração em geração, permanecendo no tempo e na memória, porque algumas mulheres contaram para outras.

Para Machado,

todas elas, porém, personagens de ficção ou mulheres reais, desde as mais remotas épocas, de mãe para filha e de avó para neta, vieram nos bastidores tecendo seus fios, emendando carreiras, dando pontos e fazendo nós numa espécie de grande texto coletivo: o tecido da História composto pelas linhas entremeadas das histórias.

Apesar de vivermos hoje numa cultura da palavra escrita, a padroeira de textos e têxteis bem podia ser uma contadora oral, como tantos homens e mulheres pelos séculos afora, cuja palavra conseguiu nos chegar (2003, p. 194).

A fiação, portanto, das histórias femininas não pode prescindir dos fios dessas memórias que, pouco a pouco, vão dando forma às expressões de pensares e fazeres, seja através das pinceladas marcantes e coloridas de uma Frida - um outro tipo de narrativa - das palavras singelas de uma Cora Coralina que dizia trazer em si a vida de todas as mulheres “obscuras”, dos “causos” contados por avós e mães, mexendo tachos de doces, pelas conversas “fiadas” de comadres tomando mate doce ou, ainda, pelas narrativas dos sujeitos-atores ao darem vida, pela memória, ao acontecimento ReDE – Repensar a Docência em Exercício.

“Eu ando pelo mundo prestando atenção em cores que não sei o nome. Cores de Almodóvor, cores de Frida Kahlo, cores”, cantou Calcanhoto¹²². Muitas são as cores - que não sei o nome - expressas em múltiplas linguagens, prestar atenção a elas é uma arte e um exercício. Ao tecer com palavras uma certa história, sei que ela não é apenas a minha história e de que suas cores compõem um mosaico de muitas histórias, um pouco como aquele que fotografei no “Bibi”: *Assim como o mosaico, feito na constituição minuciosa da observação de detalhes e*

¹²² CALCANHOTO, Adriana. Esquadros. CD *Público*, BMG, 2000.

da junção de caquinhos de cerâmica, também vai sendo construída esta pesquisa. Às vezes, os detalhes são maiores, estão mais perceptíveis e são mais fáceis de serem montados; noutras, minúsculos fragmentos se justapõem ou são combinados para evidenciar uma forma. (Memórias, 20/7/2007, p. 05).

Os fragmentos, maiores ou menores, que unidos produziram o *tecido* e a estética desta tese, estão entremeados pelas cores de narrativas, cada uma unidade e todo ao mesmo tempo, e evidenciaram um desenho sobre algumas relações produzidas durante um processo formativo experimentado por escolas públicas pelotenses. Já disse e repito, se os fragmentos ou fios fossem arranjados de maneira diferente, outros desenhos poderiam ser vistos, este entretanto é o que se apresentou ao meu olhar.

Havia separado os fios desta peça em fios contexto, escola e gentes sob um ponto de vista didático e os estabeleço como referência, na tentativa de elaborar uma síntese que coloque um ponto nada final nesta tese, pois, afinal de contas, quantos nós amarraram esses fios que fizeram o ReDE?

Em relação ao *fio contexto*, ficou-me a impressão de que o ReDE foi gerado ainda na década de 80, quando as professoras, sujeitos desta investigação, estavam a se envolver com sonhos, lutas por transformação ou, se em nada disso estiveram, foram embebidas pela suculenta seiva da história que corria pelas ruas, praças, universidades e escolas deste país. Em meio disso, o ReDE foi uma manifestação de esperança, ganhando corporeidade num processo de investimento em emancipação, mediante a formação de professoras e professores no chão da própria escola.

O *fio escola* apontou para instituições públicas fortemente comprometidas com o espaço da cidadania – “escola cidadã” (AZEVEDO, 2007), um lugar da transformação possível, de transgressões e de produção do conhecimento. Ao darem visibilidade a produções docentes, demarcaram um tipo de “tradução”, enunciada por Sousa Santos (2007a) como parte do enfrentamento ao “desperdício de conhecimento”, sobretudo aqueles que “têm permanecido invisíveis” (id., p. 24) como tantos produzidos nas escolas públicas brasileiras.

No enfrentamento desse desperdício, sob a forma de um arejamento nas experiências escolares, observei destaque especial às lideranças, aos Projetos Políticos Pedagógicos e à formação (continuada) de professores/as.

A categoria *liderança* ganhou legitimidade, através do que alguns sujeitos-atores do ReDE denominaram por regas, sobretudo sob a forma de apoio, no qual as colegas professoras destacaram os subsídios associados aos desafios, mas também a capacidade para enfrentar tensionamentos e ampliar (regar) potencialidades. Outra característica, atribuída às lideranças, foi o diálogo, concretizado pelas parcerias estabelecidas com colegas, escolas,

universidades, mas sobretudo pela horizontalidade das relações sociais construídas e o respeito aos diferentes “tempos” docentes. Os apoios e o diálogo, provavelmente tenham sido desencadeadores da confiança. Esta parece ter ocorrido em mão dupla pois, ao mesmo tempo em que coordenadores e/ou equipes diretivas confiavam nas colegas professoras e professores ao investirem em suas potencialidades, estas e estes depositavam confiança em suas lideranças, concedendo-se o direito de experimentarem-se ou autorizarem-se perante si e o outro.

A segunda categoria inerente à escola, foi o *Projeto Político Pedagógico*. As três escolas vinham ao longo dos anos 90, mais especificamente a partir de 1996, quando das primeiras eleições diretas para escolha das equipes diretivas, debatendo e construindo esses Projetos. Ainda que de forma experimental, posto que era uma discussão nova nas escolas, foi um processo que serviu de desafio aos momentos educativos, vividos por cada instituição e de parâmetro aos seus trabalhos pedagógicos.

Os PPPs do Colégio Municipal Pelotense, da Escola Municipal Bibiano de Almeida e da Escola Municipal Brum Azeredo, do início dos anos 2000, apresentavam construtos de cidadania, expressavam concepções de conhecimento e previam formação de professores na própria escola. Julgo importante destacar que, também, continham experimentações estimuladoras de outras racionalidades como atestam os projetos de teatro, música, dança, poesia, entre outros, previstos nos mesmos.

Já a terceira categoria diz respeito à *formação de professores/as* pelas escolas. É como parte dessa formação que surgiu o projeto ReDE – Repensar a Docência em Exercício. As três escolas já possuíam espaço para reuniões pedagógicas, previstas em cargas horárias e os estudos, sob diferentes maneiras, atravessavam esses cotidianos escolares. Assim, considere adequado tratar o Projeto investigado como processo ReDE.

Em relação ao ReDE, a riqueza dos seus fios, o viço de sua textura e a beleza de suas cores, volto a enfatizar, confirmam a hipótese de que se constituiu em espaço emancipatório ou, pelo menos, fortaleceu “subjetividades guerreiras”, como diria Sousa Santos (2002a, 2002b) uma das condições das lutas por emancipação. Senão, vejamos: as narrativas das professoras que embasaram esta tese indicaram, entre outros, quatro subcategorias-chaves, geradas no/pelo ReDE.

As trocas são uma delas. Elas foram a marca dos encontros, nos quais ganharam visibilidade traços identitários e relações de pertencimento, traduzidas pela expressão estar “de igual para igual”, isto é, condições semelhantes de trabalho levando a ter “confiança” no

par, permitindo exposições e reflexões sobre a prática, além da valorização do próprio trabalho docente.

A produção do conhecimento pela escola é outra. As Escolas reconheceram-se como portadoras e produtoras de conhecimento. Descubrem que podem falar por si mesmas, através da voz do professor (GOODSON, 1992). Neste sentido, houve um apontamento quase unânime pelas professoras sobre a *inversão* que levou a Universidade à Escola, para ouvir esse conhecimento e ajudar na compreensão e sistematização dele ao invés de ir para levar as suas teorizações sobre a instituição, simplesmente. A Universidade esteve a serviço de um projeto produzido pelas escolas. Esse movimento pareceu-me ter gerado sentimentos de orgulho e elevado auto-estimas docentes.

Integração ou interlocução entre escolas, também se destacou no processo formativo ReDE. Pela interlocução, deu-se a valorização da diferença, mediante desmistificações de uma escola perante outra, quer na desconstrução de preconceitos, no respeito às produções docentes de outras escolas, ou na visibilidade do que cada uma tinha de melhor a apresentar. A interlocução interescolar foi bastante favorecida pelas relações de amizade e afeto existentes entre as equipes diretivas da época, mostrando que relações interpessoais respeitadas foram uma das chaves do ReDE.

Os relatos de experiência, quarta e última subcategoria que destaco, da formação, constituíram-se praticamente numa unanimidade entre as colegas professoras e, a meu ver, confirmam o valor das narrativas na formação de professores/as. Promoveram “pontes de relacionamento”, segundo Von Simson (2000), que levaram uma colega em direção à outra, ajudando a estabelecer parcerias e conexões entre diferentes áreas de ensino, elevando auto-estimas e promovendo autorizações. A simplicidade da fórmula - pessoas falando para pessoas - é um reconhecimento do caráter biográfico da formação, e os investimentos na profissional foram também investimentos na pessoa professor/a. Produzir a profissão foi, outrossim, produzir a si (JOSSO, 1988, 2004), (NÓVOA, 1988, 1992, 1997).

O terceiro fio - gentes - com o qual foi tramado o ReDE, incluiu, na sua concretude, os múltiplos NÓS da generosa rede que (a)colheu e foi (a)colhida por tantos professores e professoras. As gentes: das escolas parceiras, das Universidades, do Sindicato dos Municípios de Pelotas, da Associação de Funcionários e da Associação de ex-alunos do Colégio Pelotense, das amigas simpatizantes e colaboradoras do ReDE, enfim muitos e muitos NÓS sob a forma de tantos e tantos nomes.

As gentetudes, como denominou Freire (2003b) às gentes que dão jeito às coisas, tiveram como características marcantes, segundo as professoras, à abertura ao novo ou às

propostas de experimentação, a capacidade para contagiar e se deixar contaminar, o gosto pelo lugar onde exerciam a docência e a disponibilidade ou o desejo de apropriar-se de si e, com isso, poderem recriar-se assim como as suas docências.

O balanço arriscado sobre o processo ReDE, que procurei reunir neste espaço, mesmo reconhecendo os limites das categorias alcançadas, levou-me também a considerar o conhecimento, produzido durante o processo de reflexão desta investigação, como uma aproximação, vistas as diferenças de contexto e do tempo em que a experiência ocorreu e o que foi analisado.

“*Quero a palavra que sirva na boca dos passarinhos*”, desejou Manoel de Barros¹²³. O mesmo desejo cabe em mim. Desta forma, sintetizarei a tese que busquei defender sobre o ReDE através da expressão “mudança de paradigma”, assumindo a definição de Susele para o ReDE. A mudança, entretanto, não se expressou da mesma maneira para todos os sujeitos-atores do ReDE ou para todas as escolas. Nela, coube a diferença de cada um no contexto de cada escola.

Sousa Santos (2002b, 2007a) chamou a atenção para o caráter relativo da emancipação na contemporaneidade. Não é possível desprezar essa espécie de “monocultura do conhecimento”, diz o sociólogo, no qual o saber vincula-se hegemonicamente à ordem, no sentido do controle, portanto um conhecimento regulatório cuja teoria diz que não há outro jeito de ser e fazer. Tudo que foge dessa ordem é tido como caótico, ruim, pernicioso. “*Saber é por ordem nas coisas, na realidade, na sociedade*” (2007a, p. 53). Num contexto histórico pragmático e de exacerbação do individualismo, qual seria a expressão e o sentido da emancipação, a partir da instituição escola?

Reflico que não é mais possível o estabelecimento de padrões únicos de referência a este conceito. A emancipação, neste contexto, relaciona-se aos condicionantes próprios das escolas, como instituições vinculadas a um sistema educativo, mas também dispendo de práticas e culturas que são peculiares a cada uma.

No caso do processo formativo ReDE, professores e professoras passaram a autorizar-se perante ao outro e a si. Uma autorização construída na confiança do/no outro e num projeto de “escrita de si”, como diria Josso (2006), vinculando-se, portanto, à “autonomia solidária” finalidade do conhecimento emancipatório, na perspectiva de Sousa Santos (2007a). Isto, somado à visibilidade dada às relações e movimentos que mostravam que era possível experimentar pelo ReDE, configurou um processo emancipatório. É o que estou supondo, a

¹²³ BARROS, Manoel. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

partir de um certo exercício desejoso em destravar racionalidades outras, onde a imaginação, a razão, a sensibilidade, a beleza, a intuição e a emoção sejam mobilizadas para “*poder ver a riqueza inesgotável do mundo*”, conforme já afirmara, nesta tese, Sousa Santos (2007a, p. 25).

Foi um exercício, também, forte o suficiente para encontrar fatias de mim. Ao contrário de Clarice Lispector¹²⁴, que disse escrever para livrar-se de si, escrevo para ir ao meu encontro, para recuperar aquelas porções que, em nome de um dado processo civilizatório e educativo, ficaram nos porões do esquecimento. Memórias perdidas, à força de paradigmas que consideram civilizados aqueles que se esquecem de si e entregam porções generosas de seus saberes como outorga a novos e insípidos conhecimentos.

Por fim, já que é preciso colocar um ponto final, mesmo sabendo das eternas provisoriiedades de cada momento vivido, escolho por texto um têxtil, representado pela imagem símbolo do I ReDE. Afinal imagens podem ser o fundo das palavras...

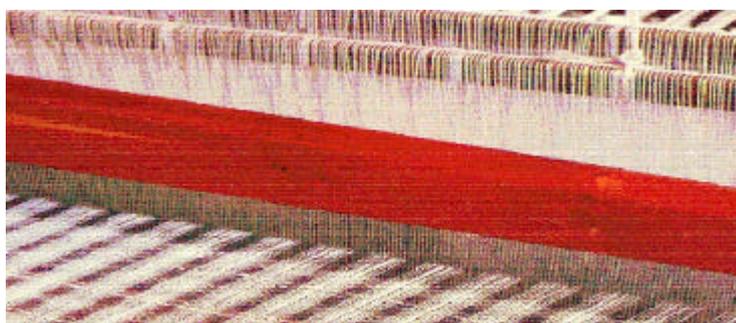


Ilustração 18: foto-arte do I ReDE, sugerida pela prof^a. Ana Lacau

¹²⁴ LISPECTOR, Clarice. Programa Arquivo N. *Globo News*, 12/12/2007.

Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória e Narrativas de si – histórias de vida ressignificando trajetórias docentes. Anais do V Congresso Internacional de Educação – Pedagogias (entre) lugares e saberes. UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2007. (CD Room).

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. *Fotoetnografia: um estudo visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Porto Alegre: Tomo Editorial; Palmarinca, 1997.

ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 81-102.

ALVES, Rubem. *O poeta. O guerreiro. O profeta*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999(a).

ALVES, Rubem. *Sobre o tempo e a eternidade*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1999(b).

ALVES, Rubem. *O amor que acende a lua*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus; Speculum, 2000.

AMIGUINHO, Abílio et al. Formar-se no projecto e pelo projecto. In: CANÁRIO, Rui (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997, p. 101-116.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARRUDA, Marcos. *Globalização e sociedade civil: repensando o cooperativismo no contexto da cidadania ativa*. Rio de Janeiro: Publicações PACS, 1996.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. *Fundação Getúlio Vargas*. Disponível: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/234.pdf>> Acesso: 23/5/2007.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Campinas: Papyrus, 1993.

AZEVEDO, José Clovis de. Educação pública: o desafio da qualidade. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 21, n. 60, p. 07-26, maio/ago. 2007. Disponível: <<http://www.scielo.br>> Acesso: 12/9/2007.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Tradução de Remberto Francisco Kuhnen, Antonio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Nova Cultural, 1998. (Coleção Os Pensadores)

BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos*. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAUDRILLARD, Jean. Jean Baudrillard – o elogio radical da parte maldita. Entrevista a Juremir Machado da Silva. *Revista Famecos*. Porto Alegre, n. 10, p. 24-33, 1999.

BAUDRILLARD, Jean. A verdade oblíqua – Jean Baudrillard. Entrevista a Luis Antônio Giron. *Revista Época*, ed. 264, 09/6/2003. Disponível: <<http://revistaepoca.globo.com/epoca/0,6993,EPT550009-1666,00.html>> Acesso: 06/8/2007

BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: *Benjamin, Adorno, Horkheimer, Habermas: textos escolhidos*. Tradução de José Lino Grünnewald. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 04-28. (Coleção Os Pensadores)

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 3.ed. São Paulo: Companhia de Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. Memória da cidade: lembranças paulistanas. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 17, n. 47, p. 198-211, 2003(a). Disponível: <<http://www.scielo.org.br>> Acesso: 20/5/2007

BOSI, Ecléa. *Velhos amigos*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2003(b).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A memória no outono. *Psicologia USP*. São Paulo, v.9, n.2, p. 297-310, 1998. Disponível: <<http://www.scielo.org.br>> Acesso: 30/4/2007

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cria. In: AZEVEDO, José Clovis de et al (orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS; Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 449-462.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Saber com o outro, v. 1)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina*. Paper. Maio 2004. (Arquivo digital)

BURKE, Peter. *Hibridismo cultural*. Tradução de Leila Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2003. (Coleção Aldus, n. 18)

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 125-161, ago. 2002. Disponível: <<http://www.scielo.org.br>> Acesso: 20/10/2007

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica, v. 1)

CASTEL, Robert: As pessoas não são autônomas por natureza, por essência. Entrevista. *Instituto Humanitas*, ed. 320, 21 de maio de 2007. Disponível: <<http://www.unisinos.br/ihu>> Acesso: 03/8/2007

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. (v. 1, As artes de fazer)

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. *A construção de um modo docente de ser: um estudo com alunas do Magistério*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPel, Pelotas, 2001.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins; MARTINS, Denise Aquino Alves. REDE - Repensar a docência em exercício: escolas parceiras tecendo os fios de um novo “modo de ser” docente. *Reflexão e ação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, v. 9, n. 2, p. 23-34, jul./dez., 2001.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. Pesquisa, poesia, cumplicidade: algumas chaves na formação de professores em serviço. *Anais do XII Endipe*. Curitiba, 2004. (CD Room)

CHAIGAR, Vânia Alves Martins; REDIN, Marita Martins. Ladrilho por ladrilho: a memória como amálgama de modos de ser criança e modos docentes de ser. *Anais do IV Congresso Internacional de Educação*. UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2005. (CD Room)

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. A memória do trabalho e o trabalho da memória na construção de docências: um estudo com alunas da Pedagogia. *Anais do V Congresso Internacional de Educação*. UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2007. (CD Room)

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Intelectual engajado: uma figura em extinção? *Centro de Estudos Sociais*, 2007. Disponível: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/intelectual_engajado.pdf> Acesso: 11/10/2007.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: A política da descontinuidade. *Educação e Sociedade*. v. 20, n. 68, p. 202-219, dez. 1999. Disponível: <<http://www.scielo.org.br>> Acesso: 20/6/2007

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002(a).

CONTRERAS, José. Carta a Libânio. *XI ENDIPE*. Goiânia, maio de 2002(b). Disponível: <<http://www.endipe.org.br>> Acesso: jun. 2003.

CONTRERAS, José. La didáctica y la autorización del profesorado. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 11-31.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 185-193, jan./dez. 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo (orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 31-42. (v1)

CUNHA, Maria Isabel da. A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro et al (orgs.). *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006, p. 485-503.

DAMIANI, Magda Floriana. Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!: estudo de caso de uma escola colaborativa. *Anais da 27ª. Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, Petrópolis (RJ): Vozes, 2004. v. 1, p. 1-17.

DAMIANI, Magda Floriana. A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de Ensino Fundamental. *Anais da 29ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED*. Caxambu, 2006. v. 1, p. 1-17.

DORNELES, Malvina do Amaral. Disposições ético-estético-afetivas e desafios teórico-metodológicos na pesquisa em educação. *28ª ANPED*, Caxambu, 2005. Disponível: <<http://www.anped.org>> Acesso: 20/5/ 2006

DREIFUSS, René Armand. Globalização e Cidadania. *Tecnologia Educacional*. v. 23, p. 16-19, set./out. 1995.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESCOBAR, Arturo. Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 632-666.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Formação de educadores numa perspectiva crítica e emancipatória. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro et al (orgs.). *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Recife: ENDIPE, 2006, p. 185-195.

FAZENDA, Ivani . Reflexões metodológicas sobre a tese: Interdisciplinaridade - um projeto em parceria. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 2 ed., São Paulo: Cortez, 145-162, 1991.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Tradução de Gilda de Aquino. 26. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2006. (II.)

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d' água, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001(a).

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001(b). (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23)

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003(a).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003(b).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Paulo Reglus Neves Freire: contribuições de um educador utópico. Anais do 9º Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire. Rio Grande, RS, 2007. (CD Room)

FULLAN, Michel; HARGREAVES, Andy. *Por que é que vale à pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Tradução de Jorge Ávila de Lima. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Tradução de Isabel Narciso. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz. Tadeu da (orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 125-154.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In.: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992, p. 63-78.

- HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- HESS, Remi. *Produzir sua obra: o momento da tese*. Tradução de Sergio da Costa Borba e Davi Gonçalves. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa, v. 11)
- HILLMAN, James. *Cidade e alma*. Tradução de Gustavo Barcellos e Lúcia Rosenberg. São Paulo: Studio Nobel, 1993.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo da vida profissional de professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editoras, 1992, p. 31-61.
- IZQUIERDO, Iván. *A arte de esquecer*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 35-50.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Christine. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Barreto (orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre; Salvador: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006, p. 07-13.
- KARL, Marx; ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista*. Tradução de Maria Lucia Como. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura)
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LE GOFF, Jacques. Memória. In: ROMANO, Ruggiero (dir.). *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1984. (v. 1 Memória-História)
- LEMINSKI, Paulo. *Distraídos venceremos*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LUCARELLI, Elisa. Espaços coletivos de pesquisa: trajetórias metodológicas e qualidade dos processos. Mesa-redonda. V *Seminário Nacional de Pedagogia Universitária*. São Leopoldo, 14-16 de maio de 2007. (Anotações livres)

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalização docentes. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, p.1159-1180, set./dez. 2004. Disponível: <<http://www.scielo.org.br>> Acesso: setembro de 2005

LUFT, Lya. *Pensar é transgredir*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo, itinerâncias, prosa e poesia. Mesa *II Congresso Internacional sobre pesquisa (auto)biográfica: tempos, narrativas e ficções – a invenção de si*. Salvador, 10-14 de setembro de 2006. (Anotações livres)

MACHADO, Ana Maria. O Tao da teia: sobre textos e têxteis. *Estudos Avançados*, n. 17, v. 49, 2003, p. 173-196. Disponível: <<http://www.scielo.br>> Acesso: 15/12/2007.

MARTINS, Denise Aquino Alves. *Trabalho coletivo, professoras e identidades na trajetória da investigação escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC, Porto Alegre, 2000.

MARTINS, Denise Aquino Alves; REDIN, Marita Martins; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. Bordados e bordadeiras: histórias de vida e vida das histórias no artesanato da docência e da formação de professores no sul do Brasil. Anais do *II Congresso Internacional sobre pesquisa (auto)biográfica - tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Salvador, 2006. (CD Room)

MELLO, Thiago de. *Mormaço na floresta*. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialismo, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 667-709.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). *Textos em representações sociais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 89-111.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. *Terra-Pátria*. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). *Textos em representações sociais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 07-16.

MOTA, Aldenira; PACHECO, Dirceu Castilho. Fotografias, memórias e autobiografias. In: _____. (orgs.). *Escolas em imagens*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 07-12.

NOVAES, Adauto. De olhos vendados. In: NOVAES, Adauto (org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 09-20.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 107-130.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. (org.) *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992, p.11-30.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-22. jan./jun. 1999. Disponível: <<http://www.scielo.org.br>> Acesso: agosto 2006

NÓVOA, António. Tempos da Escola no Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez Digressões Sobre um Programa de Investigação. *Currículo sem fronteiras*. v. 1, n. 2, p. 131-150, jul./dez. 2001. Disponível: <www.curriculosemfronteiras.org> Consulta: 02/9/2007

NÓVOA, António. Entrevista concedida por e-mail em outubro de 2004 ao CRE Mario Covas/SEE-SP. Disponível: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/sid_1.php?t=001> Acesso: 05/7/2007

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004(b), p. 11-17.

OLIVEIRA JUNIOR, Wencesláo Machado. Muitas almas para a cidade. *Caderno Cedes*. Campinas, n. 39, p. 60-76, 1996.

OLIVEIRA, Flávio Couto e Silva de. Reflexões sobre o olhar: a ditadura da forma. Anais do *Seminário Pedagogia da imagem, imagem na pedagogia*. Universidade Federal Fluminense, Niterói, p. 205-210, 1996.

OLIVIERI, Laura. *A importância histórico-social das Redes*. Disponível: <<http://www.rits.org.br/redes-teste/rd-tmes-jan2003.cfm>> Acesso: 19/9/2007

PAZ, Octavio. *El arco y la lira*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

PEREZ GOMEZ, Antonio I. La cultura escolar en la sociedad posmoderna. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, nov. 1993.

PEREZ GOMEZ, Antonio I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre; Salvador: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006, p. 41-59.

PORTO, Tania Maria Esperon. Educação e comunicação como prática de pesquisa. *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes/USP, v. 4, n. 12, p. 47-52, maio/ago. 1998.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De sementes, de saberes e de poderes ou de OGMs e OLMs: em busca da precisão conceitual. *Centro de Estudos Sociais*, 2007. Disponível: <http://www.ces.fe.uc.pt/bss/documentos/2007_de_sementes_de_saberes_e_de_poderes.pdf> Acesso: 15/10/2007.

PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. 6. ed. São Paulo: Siciliano, 1996.

PRADO, Adélia. *Manuscritos de Felipa*. 4. ed. São Paulo: Siciliano, 1999.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados* São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, set./dez., 2005 (Dossiê América Latina). Disponível: <<http://www.scielo.org.br>> Acesso: 27/12/2005

REDIN, Euclides. A opinião de um leitor. In: SRECK, Danilo Romeu. *Pedagogia no encontro de tempos- ensaios inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 07-08.

RESTREPO, Luis Carlos. *O direito à ternura*. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 16)

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. A transição em marcha. *Fórum Social Mundial*, 2002, biblioteca das alternativas. Disponível: <<http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic/msantos.php>> Acesso: 31/10/2007.

SHIVA, Vandana. *Biopirataria: a pilhagem da natureza e do conhecimento*. Tradução de Laura Cardelline B. de Oliveira. Petrópolis: Vozes, 2001. (Coleção Zero à Esquerda)

SHIVA, Vandana. Economia do carbono vital em lugar do Carbon Free. Entrevista ao *Instituto Humanitas*. Disponível: <<http://www.unisinos.br/ihu/>> Acesso: 03/8/2007.

SOUZA NETO, Manoel Fernandes de. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 25, n. 66, p. 249-259, maio/ago. 2005.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 2002(a).

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002(b). (v. 1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência)

SOUSA SANTOS, Boaventura de. As tensões da modernidade. *Fórum Social Mundial*, 2002(c), biblioteca das alternativas. Disponível: <<http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic/boaventura.php>> Acesso: 31/10/2007

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, v. 4)

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007(a).

SOUSA SANTOS, Boaventura de. A urgência e o infinito. *Agência Carta Maior*, 15/8/2007(b). Disponível: <<http://www.agenciacartamaior.com.br/>> Acesso: 09/10/2007

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Lixo e cidadania. *Centro de Estudos Sociais*, 27/10/2007(c). Disponível: <<http://www.ces.fe.uc.pt/opiniao/bss/192pt.php>> Acesso: 11/10/2007.

SOUZA, Herbert José de. *Como se faz análise de conjuntura*. Petrópolis: Vozes, 1984. (Coleção Fazer, v. 1)

SOUZA, Herbert de; O poder transformador da cultura. In: RODRIGUES, Carla. *Ética e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1994, p. 16-18. (Coleção Polêmica)

SOUZA Herbert de. O pão-nosso. In: SOUZA Herbert; RODRIGUES, Carla. *Ética e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 1997, p. 30-34. (Coleção Polêmica)

SOUZA, Herbert de. Democracia: cinco princípios e um fim. In: ADAS, Melhem. *Panorama Geográfico do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1998, p. 208-210.

STRECK, Danilo Romeu. Aprender por toda a vida: o professor e a professora como testemunhas de aprender a aprender. In: _____. *Pedagogia no encontro de tempos- ensaios inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 99-110.

STRECK, Danilo Romeu. Pedagogia no encontro de tempos: a trama como metáfora para a educação. In: _____. *Pedagogia no encontro de tempos- ensaios inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 13-30.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, p. 04-15, maio/ago. 2003. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/rdebu/n23/n23a01.pdf>> Acesso: 12/10/2007.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Som e imagem na pesquisa qualitativa em Ciências Sociais: reflexões de pesquisa. Anais do *Seminário Pedagogia da imagem, imagem na pedagogia*. Universidade Federal Fluminense, Niterói, p. 88-101, 1996.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Apresentação: Construindo a história recente de Jarinu através da memória compartilhada. In: PARK, Margareth Brandini (org.). *Memória em movimento na formação de professores: prosas e histórias*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 9-14.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Memória e identidade sociocultural: reflexões sobre pesquisa, ética e compromisso. In: PARK, Margareth Brandini (org.). *Formação de educadores: memória, patrimônio e meio ambiente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 85-105.

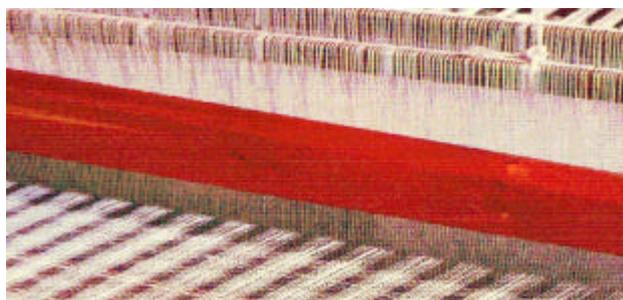
WALTY, Ivete Lara Camargos; CURY, Maria Zilda Ferreira. Imagens na educação. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 4, n. 19, p. 15-21, jan./fev. 1998.

ZABALA, Santiago. O pensamento fraco é a emancipação da autonomia. *Instituto Humanitas*. Ed. 320, 21 de maio de 2007. Disponível: <<http://www.unisinos.br/ihu/>> Acesso: 03/8/2007

Anexos

PROJETO ReDE

(Repensar a Docência em Exercício)



LINGUAGENS DE COMUNICAÇÃO NA ESCOLA

Dia: 11/9/2000

8:00: abertura

Projeto ReDE

8:30 – 9:00: **Conhecendo o NTE**

Cleide Rejane de Almeida Sabbadini,
Maritânia Bassi Ferreira, Rosemeri
Schwartz e Sirlei Goulart de Lima
(equipe de multiplicadores do NTE)

9:00 – 10:15: **Experiências Educativas
na Internet**

Prof. doutorando Airton Cattani –
UFRGS

10:15 – 10:30: intervalo

10:30 – 11: 45: **Relatos de experiências**

13:30 – 15:45: oficina **Como ver TV?**

Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Esperon Porto –
Fae/ UFPel

15:45 – 16:00: intervalo

16:00 – 17:30: **Relatos de experiências**

Dia: 14/9/2000

8:00 – 9:45: oficina **HQ, arte e design**

Prof^a. Ms. Nadia da Cruz Senna –
ILA/UFPel

9:45 – 10:00: intervalo

10:00: oficina **Como utilizar o jornal na
sala de aula**

Prof^a. Ms. Jacira Cabral da Silveira –
SINPRO/POA

13:30 – 15:45: oficina **Do Olhar(se)**

Prof^a. Ms. Cynthia Farina e Prof. Ms.
Donald Hugh de Barros Kerr Junior –
CEFET

15:45 – 16:00: intervalo

16:00 – 17:45: **Relatos de experiências**

17:30: Encerramento – **Apresentação de
corais de alunos do CMP e Escola
Brum Azeredo**

Local: Auditório interno do Colégio Municipal Pelotense

Organização: Escola Municipal Brum Azeredo, Colégio Municipal Pelotense e

Núcleo de Tecnologia Educacional – Região Sul (NTE)

REpensar a Docência em Exercício - LINGUAGENS DE COMUNICAÇÃO NA ESCOLA

Rede: tecido de malhas largas para apanhar peixes; tecido fino de malha que se põe na cabeça para segurar o

cabelo; tecido de arame; canalização; cilada; tipo de leito preso por argolas nas extremidades; entrelaçamento de vasos sanguíneos ou de nervos; grupo de computadores conectados por cabos que utilizam um programa comum e permitem compartilhar as informações e os dispositivos existentes.

(Minidicionário da Língua Portuguesa, Silveira Bueno)

PROGRAMA:

28/08/2001 TERÇA-FEIRA

19 horas - ABERTURA

19 horas e quinze minutos: TRABALHO INICIAL: Prof. Cleber da Silveira Ferreira

19 horas e 30 minutos - PALESTRA: Linguagens de comunicação na escola

Prof. Mdo. Gilnei Oleiro Corrêa / CEFET: Pelotas

29/08/2001 QUARTA-FEIRA

14 horas - 17 horas e 30 minutos - RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

19 horas - 22 horas e 30 minutos - OFICINAS - 1ª EDIÇÃO

JORNAL: Profª. Ms. Jacira Silveira / SIMPRO: Porto Alegre

TEATRO: Profª. Eliane Pederzolli / Colégio Municipal Pelotense

TELEVISÃO: Profª. Dra. Tania Maria Esperon Porto / FaE-UFPeL

HQ: Prof. Mdo. Elton Vergara Nunes/ I LA-UFPeL

PRODUÇÃO TEXTUAL: Prof. Paulo Renato Machado de Souza / Colégio Municipal Pelotense

Profª. Maria Carolina Alves Pereira Ávila / Colégio Municipal Pelotense

FOTOGRAFIA: Profª. Dra. Francisca Michelon / I LA-UFPeL (coordenadora)

Prof. João Fernando Igansi Nunes / I LA-UFPeL (coordenador)

CINEMA: Prof. João Fernando Igansi Nunes / I LA-UFPeL (coordenador)

30/08/2001 QUINTA-FEIRA

8 horas - 11 horas e 45 minutos - OFICINAS - 2ª EDIÇÃO

JORNAL: Profª. Ms. Jacira Silveira / SIMPRO: Porto Alegre

TEATRO: Profª. Eliane Pederzolli / Colégio Municipal Pelotense

CHARGE: Chargista André Macedo / Jornal Diário Popular

HQ: Prof. Mdo. Elton Vergara Nunes/ I LA-UFPeL

PRODUÇÃO TEXTUAL: Prof. Paulo Renato Machado de Souza / Colégio Municipal Pelotense

Profª. Maria Carolina Alves Pereira Ávila / Colégio Municipal Pelotense

FOTOGRAFIA: Profª. Dra. Francisca Michelon / I LA-UFPeL (coordenadora)

Prof. João Fernando Igansi Nunes / I LA-UFPeL (coordenador)

CINEMA: Prof. João Fernando Igansi Nunes / I LA-UFPeL (coordenador)

14 horas - 16 horas - RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

16 horas e 15 minutos - 17 horas: PALESTRA: Limites e possibilidades da cooperação nos contextos pedagógicos

Prof. Ddo. Felipe Gustsack / UNISC: Santa Cruz, RS

17 horas: Chá das Cinco (encerramento)

II REDE – RE pensar a Docência em Exercício

Relatos de Experiências

Programação:

Dia: 28.08.01 – Quarta-feira

1. **14:00 / 14:10 - Química na Cozinha**
- Professora Elena Sol
2. **14:10 / 14:20- Projeto Interdisciplinar: Química, História, Geografia e Português**
- Professor Luis Cláudio Gutierres
- Professor Geraldo Peres
- Professor Paulo Renato Souza
3. **14:20 / 14:30 - Educação Ambiental**
- Professor Claudenir Prestes
4. **14:30 / 14:40 - O lixo pode virar luxo: uma nova leitura sobre o lixo reciclável**
- Professora Eliane Schmidt
- Professora Mônica da Silva Lobo
14:40 / 15:00 - Questionamentos
5. **15:00 / 15:10 - Relendo Sebastião Salgado: uma experiência no ensino de Geografia**
- Professora Vânia Alves Martins Chaigar
6. **15:10 / 15:20 - Leitura de Imagem**
- Professora Ana Cláudia Lacau de Macedo
- Professora Adriana Damé
- Professora Sabrina Vitoria
7. **15:20 / 15:30 - Trabalhando com Jornal na Sala de Aula**
- Professora Deborah Del Fiol Anderson
8. **15:30 / 15:40- Utilização de Programas Computacionais em Aulas de Matemática**
- Professor Dilson Ferreira Ribeiro
15:40 / 16:00 - Questionamentos
16:00 / 16:20 - Intervalo
9. **16:20 / 16:40 - Projeto Político Pedagógico**
- Professora Alice Maria Montardo
- **Projeto Psicopedagógico**
- Professora Luciane Goulart da Costa
- **Projeto Alfabetização Continuada**
- Professora Edelvira da Silva de Oliveira
- Professora Isabel Cristina Redü do Amaral
10. **16:40 / 16:50 - A Água e o Trabalho**
Professora Mara Agripina Ferreira Haddad
Professor Marcos Vinício
11. **16:50 / 17:00 - Projetos Gráficos na Disciplina de Artes**
Professora Rejane Conde Kjerk
17:00 / 17:30 - Questionamentos / Encerramento

II REDE - REpensar a Docência em Exercício

Relatos de Experiências

Programação:

Dia: 29.08.01 - Quinta-feira

1. 14:00 / 14:30 – **“Incentivo a campanha de Doação de Sangue para o resgate da vida e a satisfação fraterna que será adquirida através desse ato humano”**
 - Professora Clarice Bassols Brisolará
 - Professora Cláudia Nara Amorim da Silva Gonçalves
 - Professor Dilson Ferreira Ribeiro
 - Professora Lenita Almeida Caruccio
 - Professora Márcia Osório da Silva
 - Professora Maria Elena de Lima Levien
 - Professor Paulo Renato Machado de Souza
 - Professora Rejane Conde Bjerk
 - Professora Sandra Brito Viégas
2. 14:30 / 14:40 - **Qualidade de Vida**
 - Professora Lourdes Helena Rodrigues dos Santos
3. 14:40 / 14:50 - **O Homem Ser Social**
 - Professora Cléia Castro de Castro
- 14:50 / 15:05 - Questionamentos
4. 15:05 / 15:15 - **Temas Interdisciplinares através da Informática Educativa**
 - Professora Zilá Sedrez de Moraes
5. 15:15 / 15:25 - **Geometria através da Informática Educativa**
 - Professora Vera Lúcia Dias
 - Professor Adão Alves
6. 15:25 / 15:35 - **Egito-Grécia-Roma-Pelotas**
 - Professora Lenir Almeida Caruccio
7. 15:35 / 15:45 - **Trabalhando Múltiplas Expressões**
 - Professora Flora Leonor Leite da Costa
 - Professora Mara Lessa
8. 15:45 / 15:55 - **A Arte Cartográfica no Ensino da Geografia**
 - Professora Ledi Dutra
- 15:55 / 16:00 - Questionamentos

II REDE - REpensar a Docência em Exercício

Colega professor/a

Há um ano atrás nascia o projeto REDE.

Fruto de uma afetuosa e solidária parceria entre o Colégio Municipal Pelotense, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Brum de Azeredo e o NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional) da Região Sul, o REDE floresceu no inverno, tal qual os ipês amarelos que, como diz Rubem Alves, florescem quando aparentemente não há motivos para emitirem flores. É frio, há pouca luz... mesmo assim insistem em iluminar dias cinzentos nos nossos invernos meridionais.

O REDE acredita no poder transformador da cultura e da educação. Acredita na força do coletivo e da parceria na geração de redes de solidariedade e modos alternativos de estar no mundo.

Ao tecermos fios de esperança, valorizando o que de melhor sabemos fazer no cotidiano das nossas escolas, investimos na capacidade que cada um tem em alçar vôos, em correr riscos e enfrentar desafios e/ou o que ainda não é conhecido.

O II REDE tem suas malhas tecidas por mais e carinhosas mãos. Este ano ganhamos a parceria da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida e Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório, acrescentando outras tramas e nós, tal qual artesãos na arte da tecedura.

O tema LINGUAGENS DE COMUNICAÇÃO NA ESCOLA, pelo segundo ano tratado, evidencia a importância do estreitamento da relação entre comunicação e educação e a busca pela compreensão das linguagens contemporâneas tão presentes, no cotidiano dos/as nossos/as alunos/as, além dos muros escolares.

O II REDE tem muito prazer em ter você compondo a sua malha. Isto nos faz acreditar no que diz o poeta: "Sonho que se sonha junto é o começo da realidade"! Com certeza agora a REDE está mais bela e forte!

Bom trabalho! Feliz REDE!

Colégio Municipal Pelotense/Escola Municipal de Ensino Fundamental Brum de Azeredo/Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida/Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório/Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da Região Sul

Colégio Municipal Pelotense
 Serviço de Orientação Pedagógica
 POR UMA ESCOLA EM MOVIMENTO

III REDE - REpensar a Docência em Exercício

Colégio Municipal Pelotense
 Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida
 Escola de Ensino Fundamental Brum de Azeredo
 Escola de Ensino Fundamental Fernando Osório

PRIMEIRAS PALAVRAS

* "Homens formam bandos; mulheres formam redes..." (Rose Marie Muraro)

Falar do REDE é, antes de mais nada, falar de parceria. Em solidariedade!

Nascido do diálogo afetuoso, entre as Escolas Brum de Azeredo e Colégio Pelotense, em sua segunda edição, no ano de 2001, acrescentava novos pontos e nós a malha já existente.

O desafio de dar corporeidade - ao que poderia ser apenas uma boa idéia - tornou o projeto **REDE** parte das expectativas de boa parte dos/as professores/as envolvidos/as e incorporou-o ao calendário escolar dessas escolas.

O REDE é uma realidade aos 200 profissionais que, em dois anos de vigência, passaram por suas tramas solidárias assim como das escolas dos quais fazem parte.

Em 2002, o REDE terá a responsabilidade de dar conta das proposições lançadas pelas mãos de quem a tece fio por fio, ponto por ponto...

A malha lançada aos rios, por certo, muitas surpresas (a)colherá, pois, "nossa sabedoria é dos rios..."

Nossa sabedoria é a dos rios¹²⁵.

Não temos outra.

Persistir. Ir com os rios,

onda a onda.

Os peixes cruzarão nossos rostos vazios.

Intactos passaremos sob a correnteza

feita por nós e o nosso desespero.

Passaremos límpidos.

E nos moveremos,

rio dentro do rio,

corpo dentro do corpo,

como antigos veleiros.

¹²⁵ NEJAR, Carlos. Nossa sabedoria é a dos rios

NÚMEROS DO REDE

2000: 50 professores/as; 02 duas escolas; 02 palestras; 04 oficinas; 08 relatos

2001: 150 professores/as; 04 escolas; 02 palestras; 07 oficinas (em duas edições);
19 relatos

O REDE EM EVENTOS

2000: **II congresso internacional de educação**. Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS

2001: **1º encontro estadual sobre o poder escolar**, Pelotas, RS

2001: **Fórum mundial de educação**, Porto Alegre, RS

O REDE EM PUBLICAÇÃO

CHAIGAR, Vânia Alves Martins; MARTINS, Denise Aquino Alves. REDE - Repensar a docência em exercício: escolas parceiras tecendo os fios de um novo "modo de ser" docente. **Reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 9, n. 2, p. 23 - 34, jul./ dez., 2001

O III REDE

PERÍODO

Segundo semestre/2002

NÚMERO DE PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

Duzentos (200)

LOCAL

Colégio Municipal Pelotense

RECURSOS SOLICITADOS À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

* Reprodução de materiais didáticos

* Fornecimento de pastas, folders, cartazes

* Filmagem e registro fotográfico do evento e atividades realizadas

* Patrocínio de uma revista com relatos de experiências, oficinas e palestras realizadas

* Auxílio com pró labore

CONTRAPARTIDA DAS ESCOLAS

- * Organização e coordenação do evento
- * Busca de patrocinadores
- * Compromisso com hospedagem, transporte e estadia
- * Definição de temas e agendamentos

CRONOGRAMA DE TRABALHO

MÊS	ATIVIDADE
Fevereiro/março	Definição de datas/busca de apoios
Abril	Reunião de coordenadores e diretores
Maio	Definição de temas e convidados
Junho	Definição de subcomissões de trabalho
Julho	Reuniões/divulgação
Agosto	Divulgação/inscrições/III REDE

AVALIAÇÃO

O **REDE**, flexível em sua organização, tem no relato de experiência e na parceria afetuosa os eixos centrais de seu foco educativo. Desta forma vê, na qualidade dos trabalhos apresentados, na abertura e interesse dos/as participantes, no diálogo estabelecido entre as escolas parceiras e no processo de construção do evento as "chaves" para o reconhecimento da validade do referido projeto como instrumento de qualificação profissional e crescimento pessoal, em exercício, ao/a profissional professor/a, das respectivas escolas.

Pelotas, março de 2002.

Comissão organizadora



Colégio Municipal Pelotense - Escola Municipal Bibiano de Almeida - Escola Municipal Dr. Brum Azeredo - Escola Municipal João da Silva Silveira

Colegas professores/as

Falar do **REDE** (**RE**pensar a **D**ocência em **E**xercício) é, antes de mais nada, falar de parceria. Em redes de solidariedade!

Nascido do diálogo afetuoso entre as Escolas Brum de Azeredo e Colégio Pelotense no ano de 2000 a rede, em sua segunda edição, em 2001, ganhava novos pontos e nós com a chegada das Escolas Bibiano de Almeida e Fernando Osório. Em 2002, uma nova configuração se tece e, desta vez, é a Escola Municipal João da Silva Silveira que passa a fazer parte dessa malha...

O **REDE** aconteceu como uma espécie de transbordamento do desejo de valorizar e estimular a produção docente, realizada no âmbito da escola pública, e de socializá-la entre diferentes instituições de ensino. Neste sentido busca resgatar a auto-estima docente, através do que Nóvoa chamou de "conferir voz ao professor", incentivando-o a relatar e refletir seu trabalho. Daí o eixo do **REDE** serem os relatos de experiências...

O desafio de dar corporeidade ao **REDE** o tornou parte das expectativas de boa parte dos professores envolvidos, incorporando-o ao calendário escolar das escolas parceiras. Na duas edições anteriores quase 200 docentes passaram por suas tramas solidárias!

Em 2002, a urgência de que repensemos outros modos de vida e convivências, num mundo cujas interações estão sendo baseadas na obediência, exclusão, preconceito e negação do outro, definiu o **III REDE: "Afeto, emoção e imaginação na educação"**.

Refletir com profundidade e serenidade o significado que os mesmos têm nas aprendizagens e nos nossos modos de perceber e se relacionar com o outro é o desafio a que nos lançamos, tal qual rede lançada ao mar...

Mais do que compreender estes temas, trata-se de senti-los e vivenciá-los intensamente, afinal "só podemos conhecer o conhecimento humano a partir dele mesmo"¹²⁶.

Assim, sinta-se (a)colhido nesta rede, tua presença nos enche de alegria e também da esperança de que sejamos capazes de permitir que nossa semente gente desabroche enfim.

Bom seminário. Feliz **III REDE!**

¹²⁶ MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 2. ed, Belo Horizonte: UFMG, 2001.



Colégio Municipal Pelotense, E. M. Bibiano de Almeida, E. M. Dr. Brum Azeredo, E. M. João da Silva Silveira

"Afeto, emoção e imaginação na educação"

16 a 19 de setembro de 2002

PROGRAMA

16/9

18:45 h: Credenciamento

19:00 h: Abertura

19:15 h: **Afeto, emoção e imaginação na educação**

Ir. Cecília Rigo - Colégio Nossa Senhora Aparecida

17/9

19:00 h: Relatos de experiências

20:30 h: Intervalo

20:45 h: Oficinas

Afeto, emoção e imaginação: que conhecimentos são esses?

Márcio Figueiredo - FaE/UFPel - 25 vagas

Oficina de corpografia

Gilnei Correa - CEFET / Ginásio do Areal - 15 vagas

Emoção, afeto e vida: educando com o coração

Ricardo Valente de Souza - Colégio São José - 35 vagas

Afetividade em cena

Igor Moraes Simões - ILA - 25 vagas

Motivação e afetividade em rede

Vilnei Roberto Varzim - CEFET - 25 vagas

A arte de contar histórias

Edisa da Silveira da Silva - Colégio Municipal Pelotense - 25 vagas

18/9

13:30 h: Relatos de experiências

15:30 h: Intervalo cultural

15:45 h: Oficinas

Rompendo máscaras no cenário da vida

Ana Claudia Bachini Barros, Eliane Serpa e Josseane Kerkhoff - FURG - 25 vagas

Afeto, emoção e imaginação: que conhecimentos são esses?

Márcio Figueiredo - FaE/UFPeI - 25 vagas

Oficina de corpografia

Gilnei Correa - CEFET / Ginásio do Areal - 15 vagas

Emoção, afeto e vida: educando com o coração

Ricardo Valente de Souza - Colégio São José - 35 vagas

Afetividade em cena

Igor Moraes Simões - ILA - 25 vagas

Motivação e afetividade em rede

Vilnei Roberto Varzim - CEFET - 25 vagas

19:00 h: Relatos de experiências

20:30 h: Intervalo

20:45 h: **Imagens e Imaginário: "outras" leituras/olhares para o fazer do professor**

Prof^a Lúcia Maria Vaz Peres - FaE/UFPeI

19/9

13:30 h: Relatos de experiências

15:30 h: Intervalo cultural

15:45 h: **Quando a educação ganha vida: "redes" para ser, criar e viver**

Psic. Marlise Flório Real

17:30 h: Encerramento

Local: Auditório Interno do Colégio Municipal Pelotense

Apoio: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PELOTAS



Colégio Municipal Pelotense - Escola Municipal Bibiano de Almeida - Escola Municipal Dr. Brum Azeredo - Escola Municipal João da Silva Silveira

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICA DO GAÚCHO - SEMINÁRIO DE CULTURA

Rita de Cássia Grecco dos Santos
Colégio Municipal Pelotense

APRENDENDO COM A MÚSICA

Clarice Bassols Brizolara, Mari Terezinha Blaas da Silva, Maria Carmem Centurião de Souza, Maria Delvani Bandeira, Neiva de Souza Lopes, Rosiméri Shiller Martins
Colégio Municipal Pelotense

CARTOGRAFIA É PODER: O BRASIL NO CENTRO DO PODER

Henri Leão Motta
Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Brum Azeredo

IMAGINANDO OUTRAS GEOGRAFIAS PARA PELOTAS

Vânia Alves Martins Chaigar
Colégio Municipal Pelotense

LIVRO ELETRÔNICO SOBRE MEIO AMBIENTE

Denise Lúcio Lima, Eliane Soares Sá Britto Bitencourt, Fernanda Oliveira Boabaid, Mariângela Barcellos Osório Latosinski
Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Brum Azeredo

MÚSICA E INTERDISCIPLINARIDADE

Ana Amélia Hallal da Silva, Célia Regina Santos Ferreira, Cleonice Praça. Elton Dobke, Mônica da Silva Lobo, Rosa Morales, Vera Lúcia Canielles
Colégio Municipal Pelotense

POESIA NA FÍSICA

Ângela Tavares
Colégio Municipal Pelotense

POESIA VISUAL

Suzy Alam
Colégio Municipal Pelotense

PROJETO INTERDISCIPLINAR - REVIVENDO A HISTÓRIA DE PELOTAS E OS CEM ANOS DO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE

Mariza Dias da Rosa
Colégio Municipal Pelotense

PROJETO REVISTA 100 ANOS DO COLÉGIO MUNICIPAL PELOTENSE

Adão Alves, Eduardo Oliveira Gonçalves, Eliane Schmidt, Maria Antonieta, Mônica Lobo,
Noris Eunice Casaré Kirst, Rosane Araújo
Colégio Municipal Pelotense

PROJETO "TEATRO NA BIBLIOTECA"

Rute Lacerda e Ruth Crespo
Colégio Municipal Pelotense

QUEM TE VIU QUEM TV

Andréa Iunes e Dilson Ferreira Ribeiro
Colégio Municipal Pelotense

REVENDO POSTURAS E INSERINDO NOVAS FORMAS DE AVALIAÇÃO

Neísa Quadros da Silveira
Colégio Municipal Pelotense

SHOW DO MILHÃO

Andréa Feijó Correa Torres
Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Brum Azeredo

ALFABETIZAÇÃO CONTINUADA

Edelvira Silva de Oliveira, Lúcia Elena Xavier Moreira, Márcia Elisabeth Oliveira, Niviane
Sastre Araújo Schwartz, Isabel Cristina Redú do Amaral
Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida

DANÇA E TEATRO

Aline Vianna Lacava e Tânia Mara Borges
Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida

VEM CONOSCO, VAMOS DRUMMONDAR

Paulo Renato Machado de Souza e Rosane Pereira Nunes
Colégio Municipal Pelotense

VIAGEM "VIRTUAL" AO EGITO

Núbia Jaqueline Lettninn
Colégio Municipal Pelotense

CONSTRUINDO NOSSAS HISTÓRIAS

Rita de Cássia Dittigen Alves
Colégio Municipal Pelotense

EXPLORANDO A IMAGINAÇÃO EM MATEMÁTICA

Antônio Maurício Medeiros Alves, Camen Lúcia Cardoso Gonçalves
Colégio Municipal Pelotense

PROJETO HISTÓRIA EM MAQUETES

Lenir Almeida Carúccio
Colégio Municipal Pelotense

Carta para Vânia, a escrivinhadeira! O que ficou do REDE em nós?

Era uma tarde, como tantas, em que sentávamos e colocávamos as fofocas em dia, acontecimentos interessantes, coisas que nos incomodavam, outras banais. Duas mulheres, duas amigas, duas irmãs, acima de tudo duas âncoras de trabalho, que, na época, se tratava da coordenação pedagógica das escolas Brum de Azeredo e Pelotense.

Entre outras falas, buscávamos pensar formas de “demarcar territórios”, talvez na vã tentativa de imitar nossos gatinhos...Assim traçando, mapeando, tagarelando, marcas com certeza de nossas personalidades e biografias, gestamos o REDE.

E surgiu quase por inteiro, de uma vez e foi se intensificando de tal forma, que parecia que já estava pronto! Talvez resultado de tantos desejos, de tantas incertezas e vontade de que as permanências, os viáveis fossem percebidos.

Digo quase por inteiro, mas me entendam, não veio acabado, pronto, precisava ser repartido com outras parcerias e então as nossas teias foram se estendendo para os amigos, outros educadores, que, como nós, também se identificaram com a proposta. Tecer juntos- contexto!

A Ana deu cor, vida, arte, na sua imagem da tecelagem e os fios foram se agrupando para formar o tecido, a textura.

Colocar o material no envelope, o (pré)texto, as idéias borbulhando num incansável ir-e-vir, arrumar tudo. Internamente no Brum, a preparação dos professores, o incentivo à participação, a organização dos horários (a escola não pode fechar!). Foram dias de intensa vida na escola e o registro da fotografia do grupo na primeira fila do auditório, no dia da estréia do REDE, sempre me trás lágrimas nos olhos. Lágrimas de orgulho, de reconhecimento de potencialização do ser humano professor.

Muito mais do que as presenças (apesar do frio, da chuva) foram às articulações, as inúmeras possibilidades e visibilidades de trabalho e vida. De pessoas professoras dançando seus passos firmes e cheios de coragem, vitalidade e audácia.

Nesse turbilhão de sentimentos, como não reconhecer que a formação faz diferença? Que cuidar das pessoas é garantir espaços de presenças.

Sim, estamos pulsantes, somos seres humanos e queremos viver com a intensidade do olhar das águias!

E o que é o REDE? Repensar a docência em exercício, ou, talvez, dizer sim a escola, ela é possível e dizer estamos PRESENTES! Num tempo, num espaço, numa configuração em que foi possível realizá-lo.

Foi uma dessas tardes bastante inspiradora, com a impulsão dos ventos das **professoras cata-vento** que vive em cada uma de nós!

Pensar hoje, distante já seis anos dessa experiência, não deixa de ser uma constatação de que é necessário pensar os coletivos ausentes, ou na fraqueza da “*reflexividade social*” em que estamos imersos nas grandes Instituições públicas ou privadas em que trabalhamos.

Então responder a pergunta: o que restou do REDE em nós? É dizer do sonho, da incansável sede de estar buscando o conhecimento de si, também para poder dividir a REDE (abrigo, lugar de descanso).

Denise
Palmas, TO.
Setembro de 2007