A PROFESSORA INVESTIGADORA E O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE NOVOS CONHECIMENTOS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Regina Leite Garcia²

Neste texto discuto a importância de se considerar os saberes docentes quando se pretende repensar a formação de professores e professoras. É claro que não me refiro a que os técnicos de nosso governo atrelados ao projeto neoliberal hegemônico vêm fazendo ou prometem fazer. Para eles, trata-se de “capacitar professores”, o que pressupõe que os professores e professoras sejam incapazes; para eles, para capacitar professores basta colocar nas escolas aparelhos de televisão e de vídeo, comprar “bons materiais pedagógicos” e criar um rígido sistema de avaliação. Esta é a sua receita para melhorar o “desempenho” de nossas escolas, pois para eles a escola é apenas um espaço de transmissão de informações. Dai considerarem “tempo pedagógico” apenas o tempo que a professora ocupa “ensinando” conteúdos de matemática, a língua pátria, geografia, história e ciências que as crianças devem mostrar que “aprenderam” através de testes de verificação. Esta seria a receita para o atingimento da “qualidade total” que, já tendo tomado conta do imaginário dos empresários e sido imposta aos trabalhadores, agora entra com força total nas escolas. Afinal estamos na era do mercado e a escola deve se adequar às suas normas. E se tempo e dinheiro, na tradução pedagógica do mote capitalista, tudo o que fugir aos chamados conteúdos pedagógicos será considerado por nossos técnicos, e claro para os seus mentores do Banco Mundial, como perda de tempo. Nada de arte, nada de educação física, nada de música, nada de teatro. Nada de perda de tempo com brincadeiras ou jogos. Recreio deve ser apenas o tempo restrito para a merenda, pois “criança que está na escola tem de comer”.

Desta escola devem sair ao final dos anos de escolaridade obrigatória, “bons cidadãos” e cidadãs, no sentido de pessoas absolutamente integradas ao sistema, que participem mas não reclamem, “bons trabalhadores” e trabalhadoras, que trabalhem mas não reivindiquem melhores salários, condições de trabalho e de vida, ou mesmo, bons desempregados ou inempregáveis, neologismo criado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso que, esquecendo o seu próprio passado de cientista social progressista, hoje considera inevitável a exclusão de grande parte da população(no Brasil mais de 40

ilhões). É o que ele e sua equipe denominam "custo Brasil". Lamentavelmente quando as pessoas passam a ser consideradas apenas números de uma estatística, elas passam a ser exatamente números para os que as vêem como tal e que tentam passar esta ideologia educadora para a totalidade da população. O que importam 40 milhões de excluídos se este for o preço para a nossa inclusão no grupo dos países mais ricos? Esta é a versão moderna do princípio darwiniano de "survival of the fittest". Sobreviverão os mais aptos, aqueles que forem mais capazes de se adaptar à perversidade do projeto neoliberal.

Todavia, quando não se está de acordo com este projeto de sociedade e concepção de homem, há que se pensar e fazer diferente a escola e a formação de quem vai atuar na escola com a responsabilidade de formar homens e mulheres para construir uma sociedade diferente. Se a sociedade e a escola neoliberal são excludentes, há que se construir um projeto de sociedade incluyente que demandará uma escola igualmente incluyente, onde todos encontrem espaço para realizar a sua humanidade. Esta seria uma escola que pretende ser de qualidade, não a "qualidade total" mas a qualidade social.

A primeira coisa a se fazer quando se trata de formar professores e professoras é de outra perspectiva, ou seja, que se oponha ao projeto neoliberal, é se indagar - quem é a professora hoje, de onde vem e por que se torna professora, que dificuldades encontra no exercício de sua prática, a que se devem estas dificuldades e, sobretudo, o que podem fazer os cursos de Formação de Professores e os programas de Formação Continuada de modo a contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico que vem sendo realizado em nossas escolas públicas, afinal, o grande desafio que se coloca a quem se compromete com a qualidade da escola para os alunos e alunas das classes subalternas²⁵

Em primeiro lugar é preciso investigar quem é a professora hoje - qual a sua origem, de qual classe, étnica, a que grupo sócio-cultural pertence, como se formou a sua subjetividade, e que a moveu a procurar um curso de formação de professores que oferece uma

²⁵ Universidade Federal Fluminense.

- Estou me valendo da afirmação gramsciana de que a categoria subalterno é mais expressiva do que a simples categoria trabalhador, pois possibilita a apreensão da diversidade das situações de subalternidade e a riqueza histórica, cultural e política presente nos grupos subalternizados, derivada desta diversidade. A incorporação da categoria subalternidade nos leva a investigar diferentes concepções de mundo, esperanças e formas de luta, contradições internas dos grupos e classes subalternas que conseqüentemente produzem diferentes resultados, para além da contradição burguesia - proletariado.

perspectiva de futuro tão pouco compensadora, por que razão mantêm-se nesta profissão apesar de todas as dificuldades que encontra no exercício de sua função

Em nossas investigações temos constatado que desde algum tempo as ingressantes nos cursos de Formação de Professores, seja a nível de segundo grau seja a nível universitário, são oriundas das classes populares ou de classes médias pauperizadas, ocupando, até porque são mulheres numa sociedade machista, uma posição subalterna na sociedade. O que até um tempo era exceção, hoje é a regra - as professoras são, em sua maioria, mestiças ou negras e pobres, componentes dos grupos subalternizados social, cultural, econômica e politicamente.

Aquelas professoras do início do século, filhas de famílias típicas de classe média, de que tanto fala a literatura, que traziam o capital cultural que a escola se propunha a transmitir e cuja única obrigação era dar aulas a crianças que tinham a mesma origem de classe que a sua e que portanto vinham preparadas para usufruir da escola tudo aquilo que ela se dispunha a oferecer, já não existem mais, ou melhor, já não estão na escola como professoras. Naquele tempo, a escola era a continuidade da família e a professora, se não fosse tia, poderia sê-lo e efetivamente era chamada de tia, pois vinham todos e todas da mesma "família".

É fácil dialogar com quem tem os mesmos valores, as mesmas concepções de mundo e de homem, as mesmas expectativas em relação à escola, os mesmos recursos culturais, as mesmas possibilidades, dadas as suas condições objetivas e subjetivas. Assim era quando "na escola risonha e franca", a professora de classe média se deparava com alunos e alunas de classe média. Todas as crianças aprendiam o que era esperado que aprendessem na escola, e, durante a escolaridade iam construindo os seus sonhos que convergiam com os sonhos de futuro de suas famílias e de seus professores e professoras, que efetivamente iam se cumprindo, pois a sua situação de classe e de raça lhes permitia realizar um projeto de vida hollywoodiano. . . quase sempre . . . pois uns faziam mais sucesso que outros, uns realizavam mais plenamente os sonhos comuns e, apesar de tudo, alguns fracassavam na corrida para o sucesso. Este misterioso fenômeno era explicado pela teoria das diferenças individuais, pela ideologia dos dons e das aptidões, pela ideologia do esforço e do mérito. É bem verdade que o senso comum popular encontrava explicações mais contundentes e irrefutáveis quando se dizia que "mais vale quem Deus ajuda do que

quem cedo madruga". E como questões de fé não são para serem discutidas, não se pensava mais no assunto.

O problema surgiu quando as classes subalternas começaram a pressionar por alguns direitos, entre eles, o direito à escola. Ganharam mas não levaram, pois entravam na escola, o que antes lhes era interdito, embora na escola não conseguissem ficar e ter sucesso. Eram avaliadas como não tendo capacidade para aprender, sendo excluídas assim do mundo do saber, espaço privativo de alguns. É importante se destacar que muito contribuiu para o fracasso escolar das crianças e jovens das classes populares o tipo de formação que continuavam a receber as futuras professoras e professores.

Apesar de ter mudado a população das escolas públicas, os cursos de formação de professores continuaram como se nada houvesse mudado. O choque vivido pelas professoras recém formadas, em seu primeiro dia de aula, está registrado em algumas pesquisas. Nada do que haviam aprendido em seus cursos de formação correspondia à realidade com a qual se deparavam.

Onde estavam aquelas crianças louras de olhos azuis, tão limpinhas e cuidadas? Onde estavam aquelas crianças "normais"? Onde estava aquela família que ajuda as crianças a fazerem os seus deveres de casa, explicando o que a criança não tivesse entendido da explicação da professora? Onde estava o cheiro bom de criança que toma banho todos os dias, escova os dentes duas vezes por dia, usa talco e água de colônia? Onde estava "an apple for the teacher", que a canção anunciava?

A criança de contos de fadas em que tudo é belo e bom, era substituída por uma criança parda ou negra, muitas vezes com o nariz correndo e com piolhos nos cabelos, que dedia um beijo a ela, professora, que, envergonhada, só conseguia sentir nojo daquela criança tão diferente e mendicante de carinho. E o que lhe parecia pior, nada dava certo com aquelas crianças - todas as técnicas, atividades, exercícios que aprendera em seu curso de formação não davam certo com aquelas crianças. Haviam-lhe ensinado também em seu curso de formação que quando uma criança não aprende deve ter algum problema mas ela sabia que deveria haver algo mais do que "o problema da criança que não aprende", situação que por falta de respaldo teórico só lhe fazia sentir-se culpada com um fracasso mal compreendido por ela.

O desejo da professora era acordar do que lhe parecia um sonho mau e, quem sabe, como nos contos de fadas em que sai da capa do lobo um belo príncipe, que pudesse sair

daquela capa de feiura, mau cheiro, sujeira e escuridão, uma bela criança clara e cheirosa e que efetivamente conseguisse aprender.

É incrível como os nossos olhos só podem ver aquilo que o nosso ponto de vista nos permite ver. E o nosso ponto de vista é construído em nossa história, onde se inclui a nossa formação de professores e professoras. Atualmente já sabemos, ajudadas pelas pesquisas de Maturana e Frenk, que "devemos compreender o que vemos ou, do contrário, não vemos". Segundo estes pesquisadores "a retina está sujeita a um controle central o que faz com que só possamos ver aquilo em que cremos". E podemos avançar em nossa compreensão da situação com que se depara a professora com as crianças que não aprendem e não conseguem ver para além dos preconceitos ensinados em seu curso de formação de professores. Pois se foi ensinada a ver a aprendizagem das crianças através de lentes preconceituosas, como pode ela ver para além do que foi ensinada a crer ser a verdade científica? Von Foerster, em seus estudos sobre visão e conhecimento se refere a Gregory Bateson que dá ao conceito de "ver" o mesmo sentido que lhe dera William Blake, de que ver equivale a um insight em que se chega à compreensão com o auxílio de todas as explicações, metáforas, parábolas que estão à nossa disposição. Bateson, como Blake conclui que não se vê com os olhos mas através dos olhos. E volto a Maturana para melhor explicar o que para nós pesquisadores e pesquisadoras que trabalhamos com a formação de professores é fundamental. Segundo este biólogo, haveria fibras centrífugas originadas na parte central do cérebro, que se dirigem à retina, distribuindo-se por ela de tal modo que mantêm o controle sobre o que ela vê. O que nos faz concluir que é o cérebro que vê, ou melhor, que permite à retina ver. Estas pesquisas nos mostram que há muito mais do que a pedagogia tal como a conhecemos, possa nos ensinar para que uma professora possa compreender as crianças com as quais trabalha e, as compreendendo, possa contribuir para que elas avancem na construção/apropriação de novos conhecimentos que, para isto, procuram a escola. Parece ainda haver muito a se aprender para que nossos olhos possam ver o que a realidade nos põe à frente e nos desafia a compreender.

E voltando à situação, da qual em verdade nunca saímos, da professora que só conseguia ver nas crianças das classes populares o seu "lado feio". Esta professora e tantas outras, também foram contribuindo para a mudança do perfil da categoria magistério, do mesmo modo que havia mudado a constituição do grupo de alunos com a chegada dos alunos e alunas das classes populares. A escola mudava "apenas" no que se refere à

constituição do alunado e do professorado. No entanto, pelos resultados que vem apresentando, não foi capaz de mudar no sentido de se capacitar a melhor atender a este alunado diferente por estas professoras diferentes. O paradigma continuava o mesmo como se pudesse dar conta das mudanças estruturais que se davam, ou como se não houvesse acontecido mudanças radicais na constituição dos sujeitos que interagem na escola e que obviamente influem na viabilidade da escola realizar o que dela é esperado. Ou será que Bourdieu está certo e é para ser assim mesmo? ...

A mudança da constituição da categoria magistério se deveu ao processo de proletarização da categoria magistério, com a perda de status da professora, perda salarial, perda de um sentimento de potência, que só os reconhecidos socialmente podem ter e que é indispensável ao bom desempenho profissional. A professora primária brasileira hoje recebe um salário que segundo o sindicato de profissionais da educação é de menos de 70 reais (menos de 70 dólares) em média. O aviltamento salarial foi provocando a evasão das professoras, em busca de melhores condições laborais e salariais. Atualmente nós temos no Brasil, além de algumas professoras que apesar de tudo e todos continuam persistentemente na escola²⁶, um grande contingente de professoras oriundas das classes populares, algumas morando nas favelas das grandes cidades como seus alunos e alunas e, tanto uns como outras, desacreditados por aqueles que desacreditam da capacidade do povo de produzir conhecimentos.

Quem sabe, quem não sabe e quem define o que é saber

Durante muito tempo se afirmou que saber é poder. Assim se justificava a importância da escola. Alguns chegavam a dizer que o conhecimento em si é revolucionário, sem especificar a que conhecimento se referiam, o que levava a crer que qualquer conhecimento seria revolucionário. Pierre Lévy e Michel Authier vêm a solução das mais importantes questões de nosso século como um problema de fluxo de informações ou de impedimento deste fluxo que viaja pelo mundo afora. Para eles

“Os revolucionários da Antigüidade preconizavam a reforma agrária e a partilha das terras. Os da era industrial visavam à propriedade dos meios de produção. Hoje é sobre o

²⁶ -Em nossa pesquisa temos encontrado professoras que apesar das condições salariais aviltantes continuam no magistério por inúmeras razões. Algumas cuja origem sócio-econômica é tão pouco favorável que mesmo o ridículo salário pago ao magistério é mais do que nada e ainda que possa parecer impossível, tornar-se

conhecimento que repousam a riqueza das nações e a força das empresas. É por suas competências que os indivíduos adquirem um reconhecimento social, um emprego, uma cidadania real”

Talvez... Mas quando se trata de países em que o problema da terra ainda é um problema não resolvido, quando a propriedade dos meios de produção está fora das mãos dos cidadãos (quem não é permitido exercer o mínimo de direito de cidadania pode ser chamado “cidadão?”) nacionais e quando um país abdica da capacidade de produzir conhecimentos e opta por comprar tecnologia produzida nos países de ponta “por ser mais barata”, há que se pensar se o projeto de sociedade hegemônico seria emancipatório ou se o grupo que tem hegemonia no país aceita como “única alternativa” o projeto imposto de fora para dentro sem se perguntar a que interesses ele está vinculado.

Hoje já está posta uma importante discussão que nos ajuda a compreender que a relação não é propriamente entre conhecimento e poder mas, ao contrário, como nos lembra Tamarit, entre poder e conhecimento, pois aqueles que têm poder econômico e político, têm também o poder de definir o que é saber, quem sabe e quem não sabe, além de poder decidir o que interessa que seja investigado e, por decorrência, quem irá receber as verbas para desenvolver pesquisas, pois este saber produzido “por encomenda” é fundamental para constituir-los, legitimá-los e criar condições para mantê-los enquanto poder.

É preciso conhecer cada vez mais para exercer o poder cada vez melhor sobre um grupo cada vez maior.

Já no início deste século Wright Mills alertava que “o problema do conhecimento e do poder é, e sempre foi, o problema das relações dos homens do conhecimento com o homem do poder”. E neste final de século encontramos em Milton Santos, geógrafo, professor e filósofo por destino, a crítica aos intelectuais que se deixam seduzir pela “facilidade de uma vida confortável”, defendendo uma atitude ética da parte dos intelectuais em sua relação com os detentores do poder e a consciência do preço que um intelectual paga quando não é conivente com o poder. Pois como já encontramos em Bourdieu, os intelectuais ou se fazem críticos ou se tornam cúmplices, sem possibilidade de conciliação deste conflito.

professora representa acender socialmente. Outras não arriscam mudar por medo ou conformismo. Outras ficam por entenderem ser esta uma forma de resistência ao rolô compressor neoliberal.

Noam Chomsky lingüista de reconhecida competência, mas igualmente filósofo e crítico social, vem denunciando com insistência o que denomina “the making of consent”, processo de fabricação de ilusões necessárias que marginaliza as pessoas, tornando-as apáticas, submissas, desinteressadas, passivamente receptivas ao que lhes é imposto através do consumo mediático. Subjetividades formadas no consentimento, na busca de consenso que ao dar a falsa ilusão de pertencimento protege contra a hostilidade e a violência de sociedades despolitizadas.

Se o conhecimento não é neutro, afirmar que “o conhecimento é revolucionário” sem problematizá-lo é ideológico, pois esconde a verdade, apresentando apenas uma parte de uma verdade/mentira. O que nos é imposto como “o saber”, nada mais é do que o arbitrário cultural dominante, que impede a expressão dos saberes de grupos subalternos. É este arbitrário cultural dominante que se constitui nos conteúdos pedagógicos veiculados pela escola. Se está correta a denúncia de Bollème de que “instruir é violentar outras formas de expressão”, o que caberia à escola, e como se deveria estar formando aqueles e aquelas que irão educar/instruir as novas gerações que a cada ano procuram a escola para se educar e se instruir no sentido mais amplo? Haveria possibilidade de incluir entre os conteúdos pedagógicos, além dos arbitrários culturais dominantes as expressões culturais dos grupos subalternos que lutam por sua emancipação? Como formar professores e professoras capazes de, compreendendo a luta permanente em torno do saber, valorizarem a cultura de seus alunos e alunas, se eles e elas também são vítimas desta luta que os/as impede de “tomar a palavra”, conforme de Certeau, já que suas formas próprias de expressão são silenciadas na sociedade e na escola? Será possível, numa sociedade de classes, em que além do conflito entre as classes, há os conflitos raciais, étnicos e de gênero, estabelecermos um diálogo construtivo e respeitoso entre os saberes instituídos e os diferentes saberes instituintes que lutam pelo reconhecimento social? Haveria condições de construirmos um novo conhecimento emancipatório, como propõem alguns, quando as relações entre as partes são desiguais?

Parece-me importante que voltemos a alguns autores que têm nos ajudado a melhor compreender o que se passa na escola e para além da escola na luta permanente dos grupos dominantes por construir e manter a hegemonia, à qual se opõem os grupos subalternizados que tentam se organizar numa perspectiva contra-hegemônica. Para citar apenas dois exemplos, um no México e outro no Brasil - é o que vêm fazendo o Ejército Zapatista de

Libertación Nacional - EZLN em Chiapas no México e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST no Brasil. Tanto um grupo quanto o outro são resultado de uma clara consciência de uma situação de dominação e negação de direitos e de uma grande capacidade organizativa, além da criação e ampliação de canais de comunicação com o mundo. Tanto um grupo quanto o outro sabe o valor do conhecimento e o uso do conhecimento para a manipulação e/ou para a libertação. Tanto um grupo quanto o outro foi forjando na luta a sua consciência e construindo as suas lideranças orgânicas às quais se juntaram intelectuais comprometidos com a transformação. Tanto um grupo quanto o outro chama a atenção do mundo para a sua luta e reacende a esperança de todos aqueles que sonham com um mundo melhor.

Gramsci nos ajuda a compreender esta situação quando destaca a formação de intelectuais orgânicos a cada grupo social fundamental, e desta situação podemos extrapolar para a situação da escola, das professoras e dos alunos e alunas das classes populares.

Quando Gramsci nos fala de senso comum e de núcleos de bom senso está se referindo aos elementos contraditórios que constituem o senso comum das classes subalternas, resultado de suas experiências de vida e, sobretudo, de trabalho, embora também apareça como resultado dos processos hegemônicos. Tanto aparece o conformismo quanto manifesta-se a resistência. As experiências de vida e de trabalho, especialmente nos momentos de crise, representariam a possibilidade de emergência de núcleos de bom senso, que se constituem em núcleos emancipatórios. Os núcleos de bom senso puderam emergir tanto em Chiapas quanto no MST quando a situação de dominação e de desrespeito aos direitos mínimos dos camponeses mexicanos e brasileiros foi se tornando insuportável, fazendo ressurgir a memória de lutas passadas e de heróis e de heroínas que em outros tempos lutaram contra a dominação. Na crise, a resposta foi a organização e a luta, detonando uma ação revolucionária. Na crise foram se forjando as lideranças orgânicas dos dois movimentos.

A categoria senso comum nos parece portanto bastante fértil para melhor compreender a situação de todos os grupos subalternos. Haveria no senso comum destes grupos, conteúdos de hegemonia mas contraditoriamente nele se encontraria também, conteúdos emancipatórios. As professoras historicamente subalternizadas na América Latina podem ser melhor entendidas a partir desta categoria quando, apesar de todas as dificuldades que enfrentam em seu cotidiano para o exercício de sua profissão, ainda

encontram forças para lutar por uma escola pública de qualidade para as crianças das classes populares. Este é o núcleo de bom senso porque emancipatório de uma insatisfação coletiva com as condições de trabalho que enfrentam. No entanto também nos deparamos, face à mesma situação vivida pelo coletivo de professoras, com conteúdos de hegemonia que provocam em algumas professoras a evasão do magistério em busca de melhores oportunidades profissionais, abdicando da luta, e que em outras professoras provocam o desinteresse pelo que possa decorrer de sua ação pedagógica, quando algumas se justificam afirmando - "para o que ganho já faço muito", ou quando ao insucesso de algumas alunas comentam - "para que exigir muito de quem está destinada a ser empregada doméstica?". Muitas das que ficam apesar de insatisfeitas, ficam, talvez, por falta de coragem de arriscar o novo, ficam por um forte conformismo paralisador, ficam apesar de insatisfeitas, embora lhes falte o movimento potente de busca de outros caminhos, ou, o que nos parece mais interessante, ficam por determinação por lutar pela transformação da escola. Estas são as reações mais comuns das professoras, segundo a nossa pesquisa, conforme já me referi, que vem nos revelando uma tal complexidade que nos impede de ousar generalizações.

Outro autor que muito tem nos ajudado em nossas reflexões sobre a educação e sobre a formação de professores é Voloshinov/Bakhtin em sua discussão sobre a multiacentalidade do signo. Afirma este autor ser o signo um espaço de luta de classes, pois que, apesar de cada signo ser lido de formas diferentes por diferentes grupos, os que detêm o poder tentam passar a falsa idéia de que seja uniacental, eterno, imutável. A classe dominante, em sua ação hegemônica, tenta escamotear a luta que se trava nas diferentes orientações dos grupos antagônicos, ao apresentar o signo como uniacental, ou seja, tenta mais uma vez universalizar a sua própria leitura, resultado de seus interesses particulares. Voloshinov/Bakhtin é contundente ao postular que "o signo tem duas caras... esta qualidade dialética interna do signo se exterioriza abertamente apenas em tempos de crise ou mudanças revolucionárias".

As duas caras do signo aparecem na escola ainda que nem sempre a professora disso tenha clareza. As crianças das classes populares trazem a leitura que seu grupo sócio-cultural faz do signo, já que como vimos em Voloshinov, cada grupo faz a sua leitura própria. Assim, a leitura do signo que fazem as crianças e jovens das classes populares brasileiras está vinculada à sua situação de classe, de etnia, de raça e de gênero que sendo um grupo que se caracteriza por ser constituído de trabalhadores negros ou mestiços de

ambos os sexos se apropria da língua, no caso o português usado no Brasil, de uma forma muito peculiar e diferente da "leitura oficial", que é a da escola e que tem a sua origem numa cultura branca, patriarcal, européia. Estabelece-se o conflito quando a professora, por ignorar o conteúdo ideológico da leitura do signo aceita como verdadeira pela escola, não reconhece a fala da criança como apenas diferente da norma utilizada e valorizada pela escola e estigmatiza a fala "estranha", considerando-a errada, impedindo deste modo que a criança possa se expressar e ser aceita em sua diferença. Ao invés de reconhecendo a multiacentalidade do signo e o conteúdo ideológico subjacente à falsa idéia de uniacentalidade a professora dificulta quando não impede que as crianças afro-brasileiras das classes populares possam desenvolver de forma potente a sua capacidade de construção de um discurso emancipador.

Encontramos pois, em Gramsci e em Voloshinov/Bakhtin que as condições ordinárias de vida dificultam a emergência dos aspectos positivos da contradição presente na ideologia dominante e que é preciso que ecloda a crise ou que se instale a luta para que o seu potencial revolucionário se manifeste. Isto nos faz concluir que os saberes populares trazem dialeticamente possibilidades contraditórias de manutenção do statu quo e de transformação, já que podem ser acrílicos e reforçadores de mitos e da dependência(como da professora que afirma - "para que exigir tanto se o seu destino é ser empregada doméstica?) , como também podem ser críticos e mobilizadores de energia transformadoras(como da professora que se mantém na escola lutando por uma escola de qualidade social para as classes subalternas). Esta me parece uma questão fundamental quando se trabalha com as classes populares, seja na escola seja fora dela - procurar identificar os conteúdos revolucionários das falas e das ações populares para poder contribuir para que os núcleos de bom senso se ampliem e fortaleçam.

E neste momento chamo outro autor que muito tem nos ajudado em nossa tentativa permanente de melhor compreender o que acontece numa sala de aula, a fim de melhor atuarmos na formação inicial e continuada de professoras e professores. Trata-se de Ginzburg que nos ensinou a trabalhar com indícios, pistas e sinais, marcas singulares que fazem emergir os sujeitos que tantas vezes nos passaram despercebidos. Isto nos obrigou reeducar os nossos sentidos de modo a poder ver o que antes olhávamos sem ver, a ouvir que nos pareciam apenas ruídos, barulhos que hoje sabemos encerrar um mundo

desconhecido de significados, a identificar com o toque, as pregas²⁷, onde antes só percebíamos a superfície plana e uniforme e que escondem um mundo de mistérios, ou pelo cheiro identificar mudanças que se escondiam no aparente “mesmo”, ou mesmo o singular que se esconde no “mesmo”. Íamos entendendo que talvez Warburg estivesse certo ao afirmar que “Deus está no particular”. Descobríamos que só poderíamos compreender a escola e aqueles e aquelas que nela interagem se nos puséssemos a investigar o seu cotidiano. O detalhe, aquilo aparentemente sem importância, se tornava fundamental para a explicação científica. Com Ginzburg nos aventurávamos a superar a antítese entre racionalismo e irracionalismo, ou melhor, descobríamos haver mais de uma lógica e que algumas destas outras lógicas, por preconceito ou má fé, eram chamadas irracionalidades e, o que é pior pelas desastrosas conseqüências, pois assim fazendo mais uma vez penalizávamos as crianças de origem africana ou indígena, impedidas de expressar as suas cosmovisões, por nós que não éramos capazes de compreender outras formas de ver e de falar do mundo. No embate entre diferentes culturas que se dá na escola em que a cultura regemônica silencia as demais e que nós começávamos a ver com outras lentes éramos evadidas a repensar todo o nosso trabalho de pesquisa.

Voltávamos, por exemplo, a investigar aquelas crianças que até um momento iam bem na escola, mas que sem que percebêssemos, um certo dia apareciam numa terceira série numa classe especial “por não aprenderem”. Mas como, se até o momento que acompanháramos a sua caminhada na aquisição da linguagem escrita elas iam tão bem, sendo capazes de produzir textos coletivos e pequenos textos individuais, ainda que este fosse apenas o começo de uma longa caminhada a ser percorrida? A pergunta que nos azáfamos sem encontrar resposta era - o que acontecera para que aquelas crianças como que tivessem parado? Aceitamos o desafio e nos pusemos a tentar identificar o momento em que algo acontecera e que não conseguíamos explicar. Acompanháramos um grupo de crianças que juntas avançavam construindo conhecimentos sobre a linguagem escrita. Observávamos umas aprendendo com as outras e todas com a professora. E de repente, era como se algumas houvessem mudado de rumo. Sem encontrar explicações em nossa bagagem teórica, entregamo-nos à dúvida, assumindo a dúvida como método.

²⁷ - Estou tomando de empréstimo a expressão já tomada de empréstimo por Tobie Natan a René Thom de sua “théorie du plis”. Natan afirma que “c’est dans le plis que la structure se manifeste”. Para Natan nós sempre tentamos evitar que os outros vejam as nossas pregas, talvez, acrescento eu, porque intuamos que as pregas

Ia ficando claro para nós que a literatura pedagógica não dava conta da situação que nos desafiava., o que nos levou a buscar fora da pedagogia subsídios que foram nos mostrando outras possibilidades explicativas e aplicativas.

Encontramos em José de Souza Martins e Victor Valla, por exemplo, que “a crise da compreensão é nossa”. Os dois pesquisadores afirmam que a grande dificuldade que enfrentam aqueles e aquelas que pretendem trabalhar com as classes subalternas é de já trazerem um a priori carregado de preconceitos quando se aproximam daqueles e daquelas que pretendem ajudar, o que lhes impede de construir um diálogo fértil com a população. Se aproximam munidos de tantas certezas que lhes fica difícil, senão impossível, se abrirem para novas explicações que a realidade desafia a construir. Suas interpretações apriorísticas são freqüentemente um obstáculo intransponível ao desejado diálogo e à produção de novas explicações. Com estes pesquisadores e com outros como Morin, aprendíamos que as certezas são impeditivas da criatividade explicativa e da apreensão da complexidade do fenômeno. Aprendíamos também a riqueza potencial da dúvida, caminho instigante, desestabilizador e fértil.

Voltávamos portanto à escola agora trazendo dúvidas ao invés de certezas e nos púnhamos a ouvir mais atentamente o que nos diziam as professoras, conscientes que estávamos de que é preciso ouvi-las a partir do que elas efetivamente dizem e não naquilo que esperaríamos que dissessem. Assim também fomos ouvir as crianças que na avaliação da escola haviam fracassado. Ouvimos suas mães e pais, quando os tinham e quando atendiam a nosso convite para uma entrevista. Retomávamos os trabalhos que nos foram possível recuperar, pois muitos haviam sido entregues às próprias crianças para que levassem para suas casas e no caminho se haviam perdido. Escovávamos a história destas crianças a contrapelo conforme Benjamin e como detetives procurávamos indícios daquele “fracasso” quando ainda não haviam “fracassado”, certas de que as crianças em seu desvio de rota haveriam de ter deixado pistas das quais não se deram conta nem a professora nem nós, pesquisadoras. Procurávamos o fracasso quando ainda se anunciava e que, porque não foi levado em conta, foi se tornando fracasso real, com todas as suas conseqüências. Procurávamos quando se teria dado a mudança em crianças que até um momento se mostravam orgulhosas de seu saber e que agora se afirmavam nada sabendo. Tentávamos

encerram toda a complexidade e portanto toda a riqueza de nossas vidas. As pregas encerram a zona misteriosa de nossas vidas, guardada como um tesouro que efetivamente são.

reencontrar as pistas deixadas no caminho, como os miolos de pão deixados na floresta por João e Maria, na história que a todos encanta até hoje.

Nossa hipótese é de que muitas daquelas crianças que vinham caminhando junto com o grupo sob a direção da professora, num determinado momento ousaram tomar um atalho, saindo da estrada conhecida da professora. Ao tomarem o atalho teriam sido abandonadas pela professora, que vítima de sua formação uniformizadora não compreendera a mudança de rumo das crianças a partir delas mesmas, avaliando como fracasso das crianças não conseguirem acompanhar a turma como as demais. Talvez se a professora tivesse se aberto para aceitar o novo caminho que as crianças estavam tomando e se nós, pesquisadoras, tivéssemos ajudado a professora a ousar caminhar pelo atalho com as crianças, estas não tivessem fracassado.

Muito teria ajudado a todos se naquele momento já nos tivéssemos deparado com as pesquisas de Cyrulnik, quando o pesquisador se refere ao que denomina "figure d'attachement", a figura materna ou uma figura substituta, que pode até ser um objeto, que forneceria a "nourriture affective", sem a qual dificilmente acontece o desenvolvimento ou a aprendizagem. Se a professora tivesse fornecido o nutrimento afetivo indispensável para que as crianças pudessem se sentir seguras para avançar pelo atalho, funcionando como figura de apego, talvez estas crianças não tivessem perdido o rumo e entrado no caminho do fracasso, mas tido sucesso em sua caminhada e nos ensinado que não há apenas um caminho para chegar à apropriação da linguagem escrita.

Hoje nossa investigação se dá no sentido de identificar o momento do "desvio de rota" das crianças e identificar pistas que possibilitem uma retomada da ação da professora no sentido de ajudá-las a retomar suas aventuras com a linguagem escrita. Temos trabalhado para que as professoras aceitem que há caminhos diferentes para chegar ao mesmo ponto, ou seja, que as crianças podem aprender a ler e a escrever por caminhos diferentes dos que conhece e reconhece a professora. E mais, muitas vezes o atalho nada mais é do que a manifestação do pensamento criador da criança e de sua audácia em se aventurar por caminhos desconhecidos até então. E não foi sempre assim que se deram os avanços da ciência? Todos os cientistas aceitam um determinado paradigma até que algum cientista rompe com o paradigma aceito como verdade e toma um atalho, construindo um novo paradigma revelador de novas possibilidades de resposta, contribuindo assim para o avanço da ciência. Pois é, a escola fala tanto em ciência e aprende tão pouco com ela.

Nós estamos conscientes de como é difícil para quem foi formada com a idéia de haver A Verdade e que A Ciência encerraria esta verdade, aceitar que a verdade é um construção ideológica e que, na verdade, a ciência é a busca permanente de verdade e não a Verdade encontrada e resposta a todas as questões em qualquer situação, tempo ou lugar. Como entender que a verdade é filha do tempo e não da autoridade, conforme afirmava Bacon? Para quem foi formada acreditando haver uma lógica, uma racionalidade, um sabe é difícil aceitar que há várias lógicas em permanente conflito na sociedade, pois que esta luta é parte da luta pelo poder.

A professora que se torna pesquisadora de sua própria prática e a pesquisadora que investiga a prática da professora - um rico diálogo

Temos trabalhado desde muito tempo numa perspectiva de que a professora inevitavelmente uma pesquisadora de sua própria prática e que no processo de investigação de sua própria prática produz conhecimentos. Na medida em que em seu cotidiano na sala de aula se depara com problemas para os quais não traz soluções a priori é levada a investigar o que acontece, por que acontece e o que pode ser feito para solucionar o problema.

Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua própria prática é para nosso grupo um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa ação política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução.

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial. Esta formação adquirida formalmente num curso de formação de professores foi sendo enriquecida durante toda a sua vida por todas as vivências e experiências pelas quais a futura e atual professora passou/passa - mulher, criança, jovem, adulta, filha, irmã, companheira, colega, mãe, situações impactantes e conquistas e de perdas, vivências de amor e de ódio, de solidariedade e de competição, participação em movimentos sociais de reivindicação, de protesto, lutas que vão forjando uma multiplicidade de identidades a que Stuart Hall se refere como identidades híbridas, que já encontramos o conceito anunciado em Canelini com o seu conceito de culturas híbridas. Pois tudo isto faz desta mulher professora um ser único, diferente de todos.

demais, original, apesar de que cada aspecto de sua rica vida a aproxime de tantas pessoas, também únicas.

Daí que, quando trabalhamos com as professoras ou futuras professoras procuramos captar esta condição de ser única, porque cada uma tem uma história única tecida num emaranhado de histórias coletivas e que se manifesta de uma forma singular. Reconhecê-las em sua diferença as faz se prepararem para ver em seus alunos e alunas a sua condição de únicos, ainda que tantos aspectos de sua unicidade os/as façam aproximar-se de outros e outras no que têm em comum. Reconhecendo-as em seus aspectos únicos e coletivos vamos entendendo que o coletivo é muito mais do que apenas um "coletivo"(grupo) de pessoas, sendo na verdade, um grupo de únicos que se aproximam pelo que têm em comum e que este coletivo tem uma qualidade diferente da soma das partes. Aliás já compreendêramos a relação todo/partes com Morin, que complexificando esta relação, nos ensinara que na relação todo e partes não é apenas a parte que está no todo mas o todo organizador que igualmente está nas partes que interagem e que só podem funcionar devido ao todo, que é sempre mais do que a soma das partes, uma vez que as interações produzem um "plus" que não estava anteriormente nos elementos constitutivos, além de um "minus", pois as ligações da organização não permitem que se expressem algumas das características das partes.

Cada característica(parte) desta professora que é uma totalidade e que a faz única, influi e é influenciada pelas suas outras características(ou partes). Ser mulher e professora a faz diferente de ser mulher e não ser professora. Ser mulher , professora e mãe a faz diferente de ser mulher, professora e nunca ter vivido a maternidade. Ser mulher, professora, mãe e jovem a faz diferente de ser mulher, professora, mãe e idosa. E assim ao infinito de possibilidades em que cada parte influi no todo, sendo uma totalidade em si. Ser mulher, por exemplo, já é em si uma totalidade, na medida em que a totalidade mulher a torna diferente da totalidade homem. Esta totalidade Mulher vai influir em todas as partes que interagindo compõem o plus que não estava anteriormente nos demais elementos constitutivos. E assim, cada parte desta totalidade com tantas características (outras partes) se atualiza num todo organizador que nos dá a marca da diferença.

Esta reflexão nos leva a concluir que as coisas não são mas se tornam nas interações, que as propriedades não estão nas coisas mas nas interações entre elas. Portanto estas relações não são, necessariamente determinadas por leis gerais, mas o acaso tem em si o seu espaço/tempo. E nos perguntando, perguntamos às professoras - Se assim é, que

sentido tem afirmar que uma criança é imatura, como se houvesse um momento em que a maturidade estivesse consolidada. Se as coisas não são mas se tornam nas interações, mais importante do que tentar identificar o desenvolvimento consolidado, seria trabalhar com o desenvolvimento potencial. A ação educativa há que se dar a partir do desenvolvimento potencial, das zonas de desenvolvimento proximal conforme Vygotsky, pois que o desenvolvimento consolidado foi produzido no passado a partir de vivências, experiências, aprendizagens para as quais a professora há de ter contribuído. Mas já fazem parte de um passado que precisa ser presentificado pela ação da professora.

Este é o caminho pelo qual temos nos aventurado, com todos os riscos, pois sair do caminho das certezas para o caminho das dúvidas mexe com a nossa histórica onipotência. Enfim, como Freud já denunciava que a onipotência mascara a impotência, vamos construindo e ajudando as professoras a construir novas relações com os outros e outras e consigo(conosco) mesmas, relações que vão revelando as nossas fragilidades e contraditoriamente nos fazem mais fortes.

Cada vez fica mais claro para nós e para as professoras e alunas com as quais trabalhamos, que a escolha da dúvida como método nos leva inevitavelmente à necessidade de investigar permanentemente a escola na tentativa de melhor compreender a sua complexidade ainda que a saibamos inatingível, pois que a cada nova apreensão de realidade, novas revelações do desconhecido. Esta constatação é que nos faz concluir da importância de que a professora se torne pesquisadora de sua prática, atualizando a teoria quando esta não dá conta da complexidade da situação com que ela se depara em seu cotidiano. Trabalhamos, nós e as professoras, com pistas, indícios e sinais, nem sempre as melhores pistas, indícios e sinais, mas as possíveis para nós naquele momento singular.

Bibliografia

- ALVES, N. e GARCIA, R.L. *Uma infinidade de mundos possíveis - fragmentos de um discurso em construção*. XX Reunião Anual da Anped, Caxambu, 1997.
- BAHKTIN, M.M. *Speech Genres & Other Essays*. Ed by EMERSON and HOLQUIST USA, University of Texas Press, 1996.
- BENJAMIN, W. *Illuminations*. Ed by ARENDT, H. New York, Schocken Books, 1969.
- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas*. Buenos Aires, Sudamérica, 1995.
- CERTEAU, M. de. *La toma de la palabra*. México, ITESO, 1995.

- CYRULNIK, B. *O nascimento do sentido*. Lisboa, Instituto Piaget, 1995.
- JARCIA, R.L. *Cartas Londrinhas*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1995.
- ____ (org). *Formação de Professoras Alfabetizadoras - reflexões sobre a prática*. São Paulo, Cortez, 1996.
- GINZBURG, C. *Mitos Emblemas Sinais*. São Paulo, Cia das Letras, 1986.
- GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Torino, Einaudi, 1975.
- HALL, S. *Identidades Culturais*. Rio de Janeiro, DP&A, 1997.
- LÉVY, P; AUTHIER, M. *As árvores de conhecimentos*. São Paulo, Escuta, 1995.
- MARTINS, J. S. *Caminhada no chão da noite*. São Paulo, Hucitec, 1989.
- MATURANA, H.; VARELLA, F. *A árvore do conhecimento*. São Paulo, Ed. Psy II, 1995.
- MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1996.
- NATAN, T. *L'influence qui guérit*. Paris, Odile Jacob, 1994.
- PRIGOGINE, I. *El fin de las certidumbres*. Chile, Andres Bello, 1996.
- TAMARIT, J. *Poder y Educación Popular*. Buenos Aires, Libros del Quinquio, 1992.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.
- VOLOSHINOV, V. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.