

Espelhos, estrelas e revoluções: narrativas de professores

Maria Lucia Cunha Lopes de Oliveira*

Resumo: Neste texto pretendo contribuir para o estudo das relações entre histórias de vida e trabalho de professores, a construção de sua identidade docente e as práticas pedagógicas que desenvolvem. A partir de uma perspectiva qualitativa e colaborativa na investigação de fenômenos educacionais, a pesquisa se inscreve como "espelho" em que se refletem saberes emancipatórios, saudáveis revoluções, ações instituintes relacionadas à construção de uma pedagogia reflexiva e criativa. A socialização dessas experiências pode ser relevante para a compreensão de avanços, dificuldades e desafios relacionados à profissão docente, particularmente à articulação entre o biográfico e o contexto, a subjetividade dos educadores e as condições objetivas de vida e trabalho.

Abstract: This article is a study of relationships between teachers' life and work histories, the construction of their teaching identities and the pedagogical practices developed by them. Its origin is a piece of qualitative and collaborative research on the educational routine in primary teacher-training schools in the 1990s. It suggests research can be a "mirror" that reveals emancipating practices, healthy revolutions, innovation and creative actions related to the construction of reflexive pedagogies.

*Aos professores que, compartilhando suas histórias,
inspiram-nos a conhecer outras histórias
e convidam-nos a continuar construindo
a história de nossa profissão...*

* Professora do Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, doutora em Educação pela Universidade de Maryland, EEUU.

Construindo a identidade docente: o singular, o coletivo, histórias que se entrelaçam na história

As relações entre histórias de vida e trabalho de professores, suas práticas pedagógicas e o processo de construção da identidade docente vêm sendo objeto da atenção de muitos dos que vivem e investigam a profissão do magistério, a partir de uma abordagem interdisciplinar. Para isso têm contribuído a filosofia, a sociologia, a história, a antropologia, a psicologia, a teoria literária e os estudos sobre comunicação. No campo da pedagogia, o estudo das narrativas autobiográficas de professores tem-se revelado um instrumento importante na formação inicial e continuada dos professores como investigadores e construtores do conhecimento. O registro e a análise de narrativas de professores mostram-se valiosos recursos para uma melhor compreensão de problemáticas educacionais investigadas. Permitem-nos, por exemplo, refletir sobre o trabalho docente em termos de relações entre a subjetividade dos professores e a objetividade das condições em que realizam seu trabalho. Estudando perspectivas teóricas e metodológicas relacionadas ao crescente interesse pelas histórias de vida, Antônio Nóvoa sugere que

a nova atenção concedida às abordagens (auto)biográficas no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo, bem patente na produção literária e artística. Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, à qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído (1992, p.18).

Através deste trabalho, compartilho algumas experiências vivenciadas em pesquisa sobre o cotidiano pedagógico de docentes de Educação e Saúde atuando em escolas públicas de formação do magistério para o ensino fundamental no Rio de Janeiro, em meados dos anos noventa.¹ Buscando contribuir para a reinvenção consciente da prática pedagógica, o aprimoramento da teoria educacional e a promoção da saúde coletiva, a pesquisa teve como objetivo examinar concepções, práticas e experiências dos professores, assim como fatores pessoais, institucionais e sociais influenciando sua ação como educadores. Conhecendo suas perspectivas sobre o problema, outra questão emergiria: que mensagens poderiam ser identificadas para docentes, teóricos da educação e para os que definem políticas de formação de professores?

¹ OLIVEIRA, M. L. Health education stories: learning from images in a mirror (A study of the teaching of health education to prospective teachers in Rio de Janeiro, Brazil). Dissertação de Doutorado. University of Maryland, College Park, MD, USA, 1998.

Nesse processo, a atenção às histórias de vida e docência narradas pelos professores – embora não central como procedimento metodológico à época da investigação – revelou-se também importante para o estudo realizado. As relações entre o biográfico e o contexto profissional e social, o singular e o coletivo, aos poucos desvendadas, levaram-me a perceber que

os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história da vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, as contingências e opções que se deparam ao indivíduo (Goodson, 1992, p. 75).

Segue-se uma síntese dessa investigação, destacando concepções que a nortearam, entre estas a de pesquisa como contribuição à construção coletiva de uma educação crítico-reflexiva, participativa, um exercício portanto de militância.

A pesquisa como convivência, aprendizado, construção

Não posso estar no mundo de luvas nas mãos,
constatando apenas.
Constatando, intervenho, educo e me educo.
Ensino porque busco,
porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade.
O que me faz esperançoso
não é tanto a certeza do achado,
mas mover-me na busca.
Não é possível buscar sem esperança,
nem, tampouco, na solidão.

(Paulo Freire, 1997)

No contexto histórico em que se originou uma perspectiva teórica crítica sobre os problemas da sociedade e da educação, surgiu também um desafio para os educadores: a criação de uma abordagem de pesquisa coerente com um compromisso político e ético: contribuir, através do conhecimento científico, para a interpretação e transformação da realidade educacional. Frente a esse desafio, vem-se desenvolvendo a *pesquisa como práxis*, relacionando-se dialeticamente prática e teoria: buscamos compatibilizar o rigor metodológico na investigação dos fatos com o pleno engajamento dos participantes na situação estudada.

Entre os fundamentos epistemológicos da pesquisa como práxis, podemos citar o conceito de conhecimento como síntese sempre parcial e provisória: a pesquisa consiste em um processo de construção do conhecimento sobre uma realidade, sem a pretensão de esgotá-la ou de fazer amplas generalizações. Em termos da dimensão política, enfatiza-se a virtualidade emancipatória do conhecimento crítico, à medida em que possa contribuir para superação de relações de dominação. Quanto às implicações éticas, uma das mais importantes é o reconhecimento dos participantes como sujeitos da pesquisa, co-autores do conhecimento produzido. Entre as contribuições, optei por incluir a valorização de vozes por vezes silenciadas (por exemplo, a dos docentes), novas perspectivas (como a visão que tem de um problema aqueles que estão no campo), novas histórias (como as do cotidiano de vida e trabalho dos professores).

A natureza das questões abordadas na pesquisa a que se refere este texto, assim como a complexidade, diversidade e dinamismo da realidade educacional, iria requerer uma abordagem qualitativa de investigação, assim como o estabelecimento de uma relação dialógica entre realidades empíricas e referenciais teóricos. A convivência com os participantes, ao longo de três semestres letivos, orientou-se pela valorização do diálogo, da reciprocidade, negociação, interação e colaboração, sendo necessário que procedimentos, implicações do estudo e resultados fossem constantemente discutidos, através de um processo reflexivo e criador. Entre procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, cabe citar a observação sistemática e participante do trabalho docente, entrevistas, conversas informais e análise de documentos.

Pude identificar determinados fatores que influenciam o fazer-saber pedagógico dos docentes que lecionam nos cursos de formação de professores: fatores pessoais (trajetórias de vida, formação profissional, desejos, interesses, compromissos); fatores institucionais (condições materiais de trabalho, filosofia educacional, história e cultura institucional, currículo, relações entre poderes e contra-poderes nessas escolas); sócio-históricos (condições de vida, trabalho e estudo no atual cenário econômico, político e cultural). Ou seja, a pesquisa mostraria a interação de aspectos subjetivos e a realidade objetiva do trabalho docente.

Penso que o principal aprendizado resultante do trabalho de campo foi uma melhor compreensão da complexidade e dinamismo da realidade educacional, onde interagem múltiplos sujeitos e fatores. À semelhança de um caleidoscópio, imagens iriam

se mostrar em fusão, oposição, complementação; tendências pedagógicas diversas revelaram-se, registrando-se contradições, movimentos e mediações no cotidiano do trabalho docente, assim como a convivência e coexistência de papéis vividos pelos professores².

Embora seis professores aparecessem como protagonistas na pesquisa original³, ao considerar os limites e as finalidades da organização deste texto⁴ decidi (após certa hesitação e consciente dos riscos), aqui focalizar alguns dentre eles, aqueles que, trabalhando em diferentes escolas, sendo personagens de histórias singulares e vivendo momentos diversos em suas trajetórias profissionais, mostraram ter em comum o papel de sujeitos de práticas educativas transformadoras: *Maria, Ignácio e Ângela*. Dessa forma, examino aqui avanços, dificuldades e desafios na construção pedagógica em educação e saúde⁵.

Entendi a *pesquisa como espelho* em que podem ser vistas práticas reprodutivistas, mas também algumas cotidianas, "saudáveis" transgressões, anúncios de transformação. Nesse espelho, refletiram-se pontos luminosos, ousados e humildes, por vezes solitários, de brilho talvez fugaz. Sofridos, contraditórios, mas também aguerridos, revelaram-se – como *estrelas* em permanente construção e reinvenção – os sujeitos da esperança-ação.

² Destaco aqui papéis que parecem coexistir entre professores, entre as várias escolas e até mesmo entre as experiências vividas por cada professor, dependendo do momento, da situação e das interações efetivadas. Alguns desses papéis, não exaustivos da realidade estudada, são os seguintes: *Missionários da Higiene, Instrutores de Saúde, Advogados da Saúde Comunitária, Técnicos em Saúde, Militantes da Saúde Pública, Guerreiros para a Paz, Guardiões da Juventude, Internautas da Saúde* (Oliveira, 1998).

³ Isso é mostrado no trabalho *Health Education Stories* (publicado em Ann Arbor, Michigan, USA, pela Bell and Howell/UMI, 1998; <http://www.umi.com; 9836457>).

⁴ Texto adaptado de trabalho apresentado no evento "Diálogos em Formação", em Mesa-Redonda sobre o tema *Retratos de Professores: Uma Identidade em Construção* (I Encontro do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, outubro de 2000).

⁵ Essa decisão, se por um lado pode contribuir para iluminar um tipo de diversidade (quanto às histórias vividas na construção de uma educação transformadora), por outro lado restringe a expressão do tipo de diversidade comentada nesta nota. O estudo original mostrou vários caminhos percorridos por professores que atuam na formação inicial do magistério, ao abordar questões relacionadas à saúde (sexualidade, drogas, qualidade de vida, ambiente, doenças infecto-contagiosas). Em meio aos avanços na Formação de Professores, na discussão crítico-reflexiva, interdisciplinar, sócio-cultural da saúde (valorizando a construção de saberes, o exercício da cidadania plena e a conquista do direito à saúde), pude perceber também uma abordagem tradicional, biológica e individualizante (ênfase na visão prescritiva e disciplinadora, centrada na transmissão de informações), assim como indícios de retorno à racionalidade tecnocrática (sob a retórica de uma "educação de qualidade").

Na fogueira do que faço
por amor me queimo inteiro.
Mas simultâneo renasço
para ser barro do sonho
e artesão do que serei.
Do tempo que me devora
me nasce a fome de ser.
Minha força vem da frágil
flor ferida que se entreabre
resgatada pelo orvalho
da vida que já vivi.
Qual a flama que darei
para acender o caminho
da criança que vai chegar?
Não sei. Mas sei que já dança,
canção de luz e de sombra
na memória da esperança.

(Thiago de Mello, *Memória da Esperança*, 1981)

Maria: militante da ciência, da política e da poesia

Maria era Maria mesmo. Uma Maria bem brasileira, como a da música de Milton Nascimento (*Maria, Maria, Maria... É preciso ter força... é preciso ter garra...*). Com quarenta e poucos anos, era jovial, irradiava energia, ao mesmo tempo em que expressava o aprendizado decorrente do amadurecimento como professora. Solteira, valorizava a autonomia conquistada e divergia de certa forma do estilo de vida conservador, característico do bairro de classe média onde morava. Lutava por sobreviver com o baixo salário do magistério. Como profissional, dedicava-se exclusivamente ao trabalho em escolas públicas: além de atuar na formação de professores, lecionava em um centro de educação de adultos. Frequentemente estava às voltas também com tarefas decorrentes de múltiplos papéis: o de filha atenta, dona-de-casa, militante política no movimento docente. Apreciava ginástica, assim como leituras e outras atividades culturais, mas raramente tinha tempo e recursos financeiros para isso.

As histórias narradas por Maria contribuiriam para que eu compreendesse melhor suas visões a respeito de saúde, educação e sociedade, suas práticas docentes, assim como "pontos de inflexão" em seu processo de construção da identidade profissional. Conforme Goodson (1992), um dos argumentos favoráveis à utilização de histórias de vida como fontes de dados sobre a docência é o fato de que estas revelam "incidentes críticos nas vidas dos professores e, em especial, no seu trabalho, que podem, decididamente, afetar a sua percepção e prática profissionais" (p. 74).

Maria graduara-se em Biologia. Apaixonada por plantas, bem jovem completara o Mestrado em Botânica. Exercendo atividades de pesquisa, trabalhara em uma prestigiada instituição de ensino superior, tendo acesso a uma bolsa de produtividade científica e ao status social da academia. Entusiasta das ciências naturais, "gostava do que descobria através das lentes do microscópio, mas não da cultura própria do ambiente acadêmico".

Começara então a lecionar Ciências em uma escola particular e a descobrir prazer em ensinar. Sentia-se, porém, um tanto constrangida pela estrutura conservadora da escola, que encorajava a competição, associando ensino à mera transmissão de conhecimento e limitando a criatividade de professores e alunos. Aprovada em concurso, veio a lecionar Biologia em uma escola pública. O desampontamento com o ambiente anterior de trabalho e o crescente interesse em educação levaram-na a dedicar-se integralmente ao ensino público:

Na escola pública, havia mais oportunidades para socialização e troca de experiências com os companheiros. A mudança que aconteceu em minha vida profissional foi a de um papel predominantemente técnico para o de uma educadora. Das descobertas biológicas, voltei-me para descobertas sociais. Senti-me como se caminhasse de um terreno privado para o terreno público, de um ambiente tenso, solitário e competitivo para um outro mais colaborativo. Comecei a atribuir ao ensino de ciências e à pesquisa científica um sentido diferente, relacionado à idéia de conhecimento como criação. Essa experiência foi me guiando das lentes do microscópio para outras janelas, estas bem mais amplas, descortinando, por exemplo, o cenário cultural, político e econômico que influencia o trabalho dos professores. Mais do que me reconhecer apenas como uma cientista, comecei a construir para mim mesma a identidade de uma trabalhadora em educação.

Segundo Maria, a mudança que nela então se iniciara teria implicações em seu trabalho na formação de professores, particularmente na prática como docente de educação e saúde. Aquelas experiências foram "sementes" do interesse por uma abordagem problematizadora das relações entre saúde e educação:

Há tempos vem-se repensando nesta escola o papel da educação e saúde na formação do educador. Entretanto, esse processo não acontece de forma linear, ocorrem retrocessos, contradições. Como objetivo geral, pretende-se aqui contribuir para a formação de educadores reflexivos, críticos e criativos, capazes de participar da construção de uma escola e uma sociedade "saúdável". Conceitua-se saúde como algo multidimensional, integrando, além dos aspectos

físicos, fatores sociais, culturais, políticos e econômicos. Valoriza-se uma abordagem interdisciplinar e a criação conjunta do conhecimento sobre tópicos relacionados à saúde, tais como sexualidade, drogas, saúde da mulher e da criança, ambiente escolar e outros assuntos que possam ser relevantes para nossos estudantes, a maioria composta por jovens mulheres, futuras professoras do ensino fundamental. Percebo que estas experiências docentes, particularmente no que refere ao potencial libertador da educação, têm nos influenciado em outros aspectos da vida.

Maria lecionava há onze anos nessa escola de formação de professores. Isso lhe propiciara razoável conhecimento da história e cultura institucional, que parecia caracterizar-se por uma prática educacional de vanguarda e pela resistência ativa a imposições oficiais, entre estas a recente reforma curricular.⁶ Algumas das frustrações de Maria relacionavam-se, porém, ao fato de que "incertezas e conflitos raramente [eram] objeto de exame mais profundo". Ela demonstrou-se receptiva às atividades da pesquisa, desde que os objetivos fossem claramente expostos. Atuava cooperativamente, mostrando-se atenta ao rigor metodológico essencial a uma investigação séria da realidade educacional: apontava contradições, alertava para ambigüidades, expunha conflitos vivenciados por ela na prática pedagógica em saúde:

Eu me pergunto sobre o impacto real disso na vida dessas estudantes, a maioria jovens mulheres, futuras professoras. Preocupo-me com as relações entre teoria e prática, com a extensão em que o que ensinamos aqui possa contribuir para mudar realmente as pessoas, as escolas, a sociedade. Isso ajuda a fazer as pessoas mais saudáveis, física, emocional e socialmente? Gostaria de saber se a reflexão crítica sobre saúde é confinada ao discurso em sala de aula (o nosso e o das alunas) ou se vai além disso... Será que ajuda mesmo a formar professores como educadores transformadores, cidadãos participantes?

Maria planejava cuidadosamente as aulas e registrava tudo em um grosso caderno, uma espécie de jornal docente. Ali tomava notas sobre assuntos atuais, colava reportagens, transcrevia citações de Paulo Freire, dedicava espaço à poesia e analisava os resul-

tados de seu trabalho. Parecia gostar de ensinar e tinha senso de humor: fazia brincadeiras consigo mesma por carregar sempre uma pesada bolsa. Compartilhando sua rotina de trabalho, convivendo com seus alunos e colegas, aprendi sobre possibilidades e limites de uma prática emancipatória em educação e saúde, bem como sobre sentidos por ela atribuídos à prática docente. Participando de aulas, observando o ambiente em sala, conversando com seus colegas e acompanhando-a em reuniões pedagógicas, foi possível conhecê-la melhor como professora.

Na escola, alguns a retratavam como "educadora utópica", "ativista radical" ou "uma pessoa questionadora", por vezes descrevendo-a como uma "personalidade singular". Outros citavam o senso de humor, a simplicidade, o talento para poesia ou sua religiosidade. Algumas características, entretanto, eram comuns nessas descrições: o compromisso com a docência, a atitude solidária, suas preocupações éticas, o engajamento político, a criatividade.

Pude constatar que as aulas de Maria envolviam planejamento participativo e discussão sobre os rumos das atividades realizadas. O programa era flexível, focalizando assuntos relativos à saúde individual e coletiva, atendendo a interesses dos alunos. Quanto à abordagem metodológica, Maria optava pela problematização, pela investigação de causas e soluções de questões relacionadas à saúde. A avaliação dos resultados era qualitativa, envolvendo diálogo e extensos comentários sobre os resultados alcançados.⁷ Maria dedicava-se também a atividades da Oficina de Saúde, um espaço de construção de conhecimento prático-teórico organizado pela equipe de professores. Os materiais instrucionais e recursos didáticos usados nas aulas, tais como textos, sínteses e painéis eram criados nessa escola pelos próprios professores, que tinham um horário semanal previsto para trabalho coletivo.

Ela expunha com freqüência suas apreensões como educadora:

Assim como acontece na história de nossas vidas, nas relações familiares, a reprodução se faz presente na escola. Refiro-me à assimetria de poderes entre gêneros, à reprodução da desigualdade, à reprodução de valores, de comportamentos, de atitudes sobre a sexualidade, de formas de convivência.

⁷ Como os professores resistiram ao currículo oficial, as aulas de educação e saúde prosseguiram, mantendo-se a carga horária semanal e a abordagem da escola.

⁶ A Reforma e o Plano Curricular da Secretaria de Estado de Educação, objeto de crítica por parte de Maria e outros professores, haviam sido aprovados em 1990 e referendados em 1994. Na ocasião, os tópicos de Programas de Saúde foram inseridos no âmbito da disciplina Biologia, sob a justificativa oficial de "favorecer uma abordagem mais abrangente". Segundo os professores, a determinação oficial, juntamente com a redução da carga horária semanal, restringiria a abordagem da problemática em questão.

Preocupava-se com a constante expectativa, na escola e na sociedade, de que a educação em saúde tenha um caráter prescritivo, consistindo na transmissão de regras higiênicas e normas de conduta. Algumas vezes, os próprios estudantes pareciam não estar muito interessados em um aprendizado centrado na reflexão e na construção coletiva: mostravam isso através de silêncio prolongado, de certa "sabotagem" das leituras propostas ou dizendo claramente que preferiam aulas expositivas. Nessas ocasiões, tive oportunidade de ver que Maria provocava a discussão sobre participação, relações de poder e suas implicações em diferentes tendências educacionais. Não pretendia unanimidade. Lidava construtivamente com a emergência de conflitos na sala de aula. Segundo ela, as experiências pedagógicas cotidianas deveriam ser permanentemente avaliadas: "Será que de certa forma "impomos" idéias a nossos alunos, por estarmos tão convictos delas?"

À época, atividades pedagógicas em algumas disciplinas focalizavam questões como a exclusão social, o movimento pela terra, a violência urbana. Alguns professores, porém, enfatizavam mais a dimensão técnica do ensino. Além da convivência de uma tendência educacional progressista com a tradicionalmente presente na formação do magistério, o ambiente da escola já refletia também crescente ênfase à tecnologia, às exigências do mercado e à política de autonomia financeira das escolas, de que alguns discordavam por vê-la como "saída para que o estado se [desobrigasse] de sua responsabilidade pela manutenção da educação pública." Na ocasião, Maria mostrou desapontamento pelas aulas serem interrompidas, sem aviso com antecedência aos professores e alunos, para que a escola promovesse uma feira de produtos de informática:

É como se o trabalho docente e discente cotidiano não tivesse relevância. As aulas desta semana estavam previstas para desenvolvimento dos projetos dos alunos, eles estavam engajados no processo e havia atividades previstas que, por sua natureza, não poderão ser reagendadas. Isso arrefece o entusiasmo, prejudica a continuidade das discussões. Fica a sensação de que somos vistos como objetos, peças em quem se mexe à vontade, sem qualquer respeito... Que mensagem isso traz aos futuros professores?

Durante uma greve em protesto contra o abandono da educação pública, Maria e muitos colegas participaram de passeatas, engajaram-se em atividades junto à comunidade, criaram cartazes e fantoches, enquanto outros mantinham-se à distância. Será que a escola, para a qual fora construída historicamente a metáfora de

uma *estrela*, seria efetivamente uma vanguarda em filosofia e práticas educacionais? Iria se engajar no movimento educacional neo-conservador, à época em anúncio? Será que essa cultura institucional favorecia (em caso afirmativo, até que ponto...) uma abordagem reflexiva e interdisciplinar de problemas relacionados à saúde? Integrava-se a outros centros de formação de professores, em suas lutas? Perguntara à Maria sobre em que, segundo ela, consistiria a força, fragilidades e desafios enfrentados por essa escola, pelos professores e futuros professores. A resposta veio dias depois, em forma de um poema.

ESTRELAS

Estrelas

de grande, média ou pequena magnitude,
isoladas ou em constelações,
de brilho que cresce ou fenece,
distantes, misteriosas ou rebeldes
a cintilar no escuro do céu,
fazendo parte de universo
cujas dimensões variam
conforme o tamanho do coração
de quem as observa.

Estrela

que encanta, fascina,
objeto de sonhos, fantasias,
que suscita inveja, ciúme, traições;
projeto de muitos,
alcançada por poucos.

Estrela...

desvendada por cientistas,
estudada por teóricos,
invadida por desconhecidos,
dilapidada por invasores,
explorada por oportunistas.

Estrela...

que resiste,
cujo mistério persiste;
parece inatingível
intocável em sua essência.

Estrela...

que cadente,
tem seu futuro acompanhado
pela expectativa de bons prenúncios.

Estrela

da esperança:
símbolo de quem,
com os olhos no céu,
coração palpitante,
a alma incendiada,
os olhos brilhantes,
as palavras de fogo,
pisa firme no chão,
trabalha duro, rindo ou chorando
e suando semeia outras

estrelas

na vida daqueles que são as

estrelas

no seu espaço e tempo de escuridão.

A propósito desse poema⁸, em que Maria expressara sua visão da complexidade e contradições presentes em seu ambiente de trabalho, cabe lembrar o que Edgar Morin nos diz sobre o papel da arte, da poesia, na vivência da sabedoria:

[...] é preciso reconhecer que, qualquer que seja a cultura, o ser humano produz duas linguagens a partir de sua língua: uma, racional, empírica, prática, técnica; outra, simbólica, mítica, mágica. A primeira tende a precisar, denotar, definir, apóia-se sobre a lógica e ensaia objetivar o que ela mesma expressa. A segunda utiliza mais a conotação, a analogia, a metáfora, ou seja, esse halo de significações que circunda cada palavra, cada enunciado e que ensaia traduzir a verdade da subjetividade. Essas duas linguagens podem ser justapostas ou misturadas, podem ser separadas [...] A cada uma delas correspondem dois estados. O primeiro, também chamado de prosaico, no qual nos esforçamos por perceber, raciocinar, e que é o estado que cobre uma grande parte de nossa vida cotidiana. O segundo [...] é o estado poético (1999, p. 35-36).

Embora outras reflexões, práticas pedagógicas e experiências de Maria pudessem ser aqui incluídas, o breve esboço apresentado já sinaliza percursos, movimentos, realizações e tensões vividas por ela no contexto institucional e social em que exercia o trabalho docente. Os dados provenientes de suas narrativas, articulados-complementados-confrontados com os que resultaram de observações sobre suas práticas, de entrevistas e outros procedimentos metodológicos, contribuíram para entender sua caminhada do mundo do privado para o público, do biológico para o social, da transmissão para a criação colaborativa do conhecimento. O que se revelaria na trajetória de Ignácio?

⁸ Incluído com autorização da autora, professora Maria Thereza Alves da Silva.

Ignácio: um guerreiro solitário?

Desde os encontros iniciais, Ignácio, professor de Biologia, manifestara-se interessado, receptivo, oferecendo-se para colaborar. Sugerira, entre uma e outra xícara de café, que "para você conhecer bem essa escola, é preciso ouvir-se pessoas diversas. Também é necessário tempo. Nem tudo aparece à primeira vista". Repetiria a recomendação em diversas ocasiões. Apesar da escola apresentar-se como uma ilha de paz, prevalecendo uma aparência de harmonia e domesticidade, Ignácio questionaria sempre o aparente consenso e parecia atento às contradições da cultura institucional. Comentava que a atmosfera da escola era a de profunda religiosidade, mas não assegurava que isso representasse um autêntico espírito de fraternidade.

Ignácio estava então com trinta e poucos anos. Trabalhava muito para sobreviver e sustentar os filhos com o baixo salário do magistério. Sentia-se frustrado com a situação da educação pública. Combinava o emprego de professor em escolas públicas e particulares com atividades no ramo de turismo. Embora sobrecarregado por tantos afazeres e freqüentemente cansado, demonstrava compromisso com a docência. Interessava-se por fundamentação teórica em educação, mas, assim como acontecia com Maria, os recursos financeiros e o tempo disponível não favoreciam a concretização de seu desejo. Ignácio estava sempre disposto a compartilhar histórias sobre sua vida:

Já trabalhei com comunidades indígenas e isso foi muito importante em minha vida. Gostaria de estudar mais sobre Antropologia... Preocupo-me com a desigualdade de direitos que existe nas relações de classe social, gênero, etnias... Disponho de bastante informação sobre as condições de vida, saúde e habitação na região. Cresci aqui nesta comunidade, ainda moro por perto. Em certas áreas onde moram alunos aqui da escola, a população enfrenta problemas como falta de saneamento básico, de coleta de lixo e manutenção das ruas. Essas pessoas estão sempre expostas a doenças porque vivem em casas úmidas e bebem água contaminada. Além disso, não estão organizados para lutar por seus direitos sociais... Há o contraste entre a favela próxima, que vem crescendo como cogumelo, e a outra face do bairro, a dos grandes mercados, cursos de inglês e lojas que vendem produtos de informática.

Não tivera experiência como professor de primeiras séries, mas afirmava que seus alunos, futuros professores, deviam ser preparados para enfrentar a realidade: assuntos como saúde pública, problemas ambientais, saúde infantil, consumo e tráfico de

drogas, segundo ele deviam ser objeto de reflexão nos cursos de magistério. Ignácio dispunha de pouco tempo em comum com colegas de área e, apesar de seus comentários sobre a importância do coletivo, parecia mais à vontade em conversas privadas do que nas ocasiões em que grupos maiores se reuniam. De qualquer forma, concordava com colegas a respeito da situação atual da educação e saúde no currículo dessa escola:

A recente reforma curricular tirou duas horas semanais antes dedicadas à educação em saúde. Esse novo currículo inseriu a saúde como tópico de Ciências e Biologia. Só que nessas disciplinas nós já estamos sobrecarregados de conteúdos. Os conteúdos de Biologia e Ciências são cobrados no vestibular, o que praticamente não acontece com a saúde e a educação ambiental. Isso pressiona as escolas a dedicar muito tempo, por exemplo, à genética, reprodução, nutrição e circulação e a negligenciar assuntos como sexualidade, drogas e problemas ecológicos, que são tão importantes para os estudantes como pessoas, futuros professores e cidadãos. Como aconteceu em outras ocasiões, essa reforma não levou em conta a voz dos professores. Fico mais restrito aos conteúdos da Biologia, mas tento desenvolver estratégias para tratar de assuntos ligados à saúde. Apesar das pressões sobre os professores, acho que na sala de aula a gente ainda tem alguma margem de manobra para fazer o que acha importante.

Observando suas aulas, percebi que o programa era flexível e desenvolvido segundo o ritmo dos estudantes. A partir dos assuntos apresentados pelo professor, eles compartilhavam suas experiências sobre sexualidade, conversavam sobre problemas como AIDs, comercialização de sangue e políticas de transplante de órgãos. Também debatiam sobre o sistema público de saúde, afirmando que "o governo não liga porque não se importa com os pobres".

Ignácio combinava procedimentos tradicionais, como aulas expositivas e sínteses teóricas, com algumas tentativas de modificar a rotina das aulas, propondo debates, estimulando o uso de notícias de jornais em sala, a pesquisa em revistas científicas e a criação de maquetes, avaliando os resultados através de testes, projetos e relatórios orais. Presenciei o entusiasmo dos futuros professores com suas produções. Sensível a questões culturais, o professor estimulava os estudantes a olhar criticamente para estereótipos de etnia, gênero ou classe social e a valorizar a diversidade. Embora os alunos às vezes discordassem acaloradamente entre si, o ambiente e a convivência pareciam prazerosos durante as aulas.

Mesmo que a escola não atribuisse oficialmente a Ignácio o encargo da disciplina educação e saúde, e ele mesmo nem sempre se visse como alguém que exercia tal tarefa, os estudantes o reconheciam nesse papel e na realidade ele era um importante ator no processo. Buscava superar a abordagem tradicional, meramente biológica, medicalizante e antropocêntrica de assuntos relacionados à saúde. Interagia muito com os estudantes e referia-se ao professor como "alguém que abre o universo aos outros, em vez de só transmitir conhecimento, alguém que combina o papel de uma pessoa que compartilha com o de alguém que trabalha duro e é um cidadão participante".

Nesse sentido, cabe lembrar que

não basta conceber os professores [...] como *agentes de mudança*, segundo o modelo [...] do cavalo de Tróia. Mais do que agentes, eles têm de ser *actores* [...], capazes de analisar a situação na qual se encontram e as suas contradições, de identificar a sua margem de manobra, de suportar determinados conflitos e determinadas incertezas, de correr riscos calculados. (Perrenoud, 1993, p. 163).

Para Ignácio, embora a escola aparentasse um absoluto consenso político e pedagógico, ignorava-se as minorias. Referia-se a tentativas anteriores de mudar-se essa situação, mas admitia ser difícil, já que algumas pessoas haviam sido transferidas ou convidadas a se retirar da escola... "Pode ser que esse paraíso esconda um vulcão", dizia. Acreditava que de certa forma sua permanência na escola atestava a diversidade e complexidade daquela cultura, onde múltiplos fatores interagiam, produzindo ou silenciando visões e práticas docentes diferenciadas. Quanto à resistência ao currículo oficial e, de certa forma, àquela cultura institucional, afirmava: "eu não sei em que isso vai dar, mas continuo tentando". Comentava então:

Você sabe, é como naquela história popular. Havia um homem que sentava em um banco de praça e ficava o dia todo falando para quem passava, dizendo que precisávamos ser solidários e criarmos um mundo mais fraterno. As pessoas passavam, mas não lhe davam atenção. Quando perguntavam porque continuava ali, ele dizia: pode ser que eu não convença ninguém, mas, se eu desistir, eles terão me convencido.

Ignácio indicava fatores que dificultavam um trabalho docente colaborativo na escola, tais como a falta de tempo previsto na carga horária para reuniões de professores e o fato de que a cultura institucional, embora promovesse atividades de convivência social,

não favorecia a criação de efetivas redes de interlocução e ação profissional docente. Discordava de certas medidas adotadas pela escola, como a captação própria de recursos para manutenção e melhoramento da escola, por acreditar ser essa "uma forma de transferência de responsabilidades públicas quanto à educação para o âmbito do privado." Criticava as políticas governamentais de implantação de um currículo e avaliação nacional:

Reformas curriculares põem ou tiram tópicos, como enfeites em árvores de natal ou magnéticos na porta de geladeira. Os que propõem as mudanças não ligam paras as vozes dos professores. Sempre se repetem a falta de respeito às experiências dos professores, os baixos salários, assim como se agrava a degradação de nosso status... Talvez por ser interessado em antropologia, me impressiona muito o fenômeno do "imprinting", ou seja, o conjunto de influências da mídia, por exemplo, fazendo com que os professores vejam os problemas em seu trabalho como falhas individuais deles, como profissionais em declínio, ultrapassados em uma sociedade tecnológica.

Com base em sua história docente, ele entendia que a pesquisa educacional deveria contribuir "para fortalecer os professores, registrando suas vozes, porque a melhor maneira de se modificar a situação atual será reagirmos, nos organizarmos, fazendo intercâmbio, desenvolvendo a consciência social sobre a importância dos professores."

Estive bastante atenta à validade, fidedignidade e transparência da pesquisa – exigências naturais da produção do conhecimento científico. Nesse sentido, algumas precauções foram valiosas: a complementaridade de instrumentos metodológicos (observações, entrevistas, análise de documentos, registro de narrativas) e referenciais teóricos utilizados; o confronto de fontes; a revisão colaborativa de registros; o debate constante sobre princípios interpretativos e resultados que emergiam do processo de pesquisa. Considerando características, limites e possibilidades de uma investigação qualitativa, a intersubjetividade pode contribuir para a objetividade científica, não confundida com neutralidade ideológica.

As narrativas de Ignácio propiciaram-me uma reflexão tanto sobre a singularidade de suas vivências, como sobre alguns aspectos em comum com as experiências pessoais e pedagógicas relatadas por Maria. Para entender-se os processos de sua construção identitária como docentes, é preciso, pois,

[...] a partir das diferenças e sem negá-las, captar como uma história de vida se apresenta e se comunica com outras histórias, como várias vidas são perpassadas por uma mesma história mais abrangente; enfim, como a presença do coletivo se explicita nos relacionamentos cotidianos, nas práticas sociais e emerge nas narrativas dos professores [...] algo que atravessa, percorre várias vidas e condensa aspectos que dizem respeito não só a uma época, como também a todo um sistema de relações sócio-culturais (Kramer e Souza, 1996, p. 25-26).

Por diversidade, refiro-me aqui às diferenças quanto a situações marcantes nas suas trajetórias pessoais, quanto à cultura e formas de organização do trabalho nas instituições em que atuavam, assim como à maneira pela qual interpretaram e reelaboraram subjetivamente tais experiências, a exemplo do investir-se no trabalho conjunto, ou do reconhecer-se o isolamento, em certas circunstâncias, como estratégia de resistência à reprodução ideológica e educacional. Já a *presença do coletivo* explicita-se tanto na degradação do trabalho do professor hoje, em sua desvalorização social, como no excesso de responsabilidades que lhes são impostas. Esse coletivo que atravessa, entrelaça essas vidas, mostra também a emergência, entre educadores, de uma *consciência sobre saúde como direito*, sobre o potencial revolucionário de uma *educação reflexiva*, ou mesmo sobre o *papel do professor como cidadão comprometido com a superação de relações de desigualdade*.

E quanto a Ângela, uma jovem professora em seus primeiros anos de magistério?

Ângela: na escola da exclusão, o aprendizado da profissão... Rumo a uma pedagogia saudável

Último dia de aulas. "Gostou do nosso trabalho final? Quer ficar com ele para você?" Uma das alunas ia se casar em breve. Sanduíches, docinhos, balões. Um bebê a caminho. Conclusão do curso de magistério, formatura. "Ângela, tira um retrato com a gente! Ângela, quero te apresentar o meu marido. Ângela, por favor, deixa uma mensagem aqui prá nossa turma...". O relacionamento entre as alunas (havia poucos rapazes) e Ângela era de companheirismo, informalidade, alegria. Parecia que sentiam-se próximas daquela professora de Biologia, jovem e empenhada no trabalho docente. Ângela tinha vinte e sete anos, cabelo bem claro, gestos ternos, modos angelicais. Quase sempre vestindo *jeans* e blusinha branca, podia ser facilmente confundida com as alu-

nas, não fossem os traços étnicos: entre as estudantes, muitas eram de origem afro-brasileira. Ângela tinha uma vida atarefada, conciliando o casamento recente (com um colega de magistério), estudos de pós-graduação em Educação e o trabalho docente nesta e em outra escola pública:

Na escola pública, os alunos valorizam mais o trabalho do professor, ficam mais próximos... É diferente da escola particular, em que muitas vezes os alunos vêem os professores como empregados e nem se preocupam em estudar, porque sabem que no final do ano a gente vai ser pressionado para aprová-los.

Disposta a compartilhar comigo suas experiências, foi muito colaborativa ao longo da pesquisa. Dizia que "afinal, é muito raro que alguém venha à escola para ouvir o que os professores têm a dizer e registrar suas histórias." Falava sobre sua vida e envolvimento com a escola:

Na verdade, eu escolhi essa escola por causa da localização. Naquela época eu morava no alojamento universitário e ia me casar em breve. Não sabia ainda onde iríamos morar. Trabalhar no centro da cidade era conveniente. Acabei indo morar em Realengo, um bairro bem longe daqui. Todo dia venho em um ônibus bem cheio, mas fiquei nessa escola porque me apaixonei pela alunas desde o início. Na realidade, tenho aprendido muito com elas e vejo que a experiência nesta escola foi fundamental para mim, como pessoa e educadora.

A realidade da escola era de absoluta precariedade. Nas vizinhanças, apenas estruturas de concreto, ruídos de tráfego pesado, tons de cinza, poluição. Dentro da escola, mobiliário quebrado,⁸ paredes mofadas, falta de professores, estudantes ocupadas simultaneamente com os estudos e as vassouras. Eram encarregadas da limpeza e muitas vezes – doía-me e indignava-me a situação – assistiam às aulas com meias úmidas, pois limpavam os banheiros. A justificativa da Direção era "o fato de não haver mais funcionários de manutenção na escola". Qual seria a abordagem pedagógica de questões de saúde em ambiente tão insalubre?

⁸ A escola tinha um calendário especial, em função de sua utilização durante o carnaval por órgãos oficiais de turismo. Isso implicava em perda significativa de semanas de aulas, uso de salas do prédio como camarotes turísticos, danos para os equipamentos escolares (sem reposição), lixo acumulado, e necessidade de que os próprios alunos e professores, ao início do ano letivo, transportassem mesas e armários, limpassem a escola e suportassem vários prejuízos. Tornava-se visível o contraste entre o colorido luxo do prédio durante o carnaval e o conjunto de dificuldades vividas pela escola ao longo do ano.

As histórias narradas por Ângela sobre suas experiências docentes, apesar do tom suave de voz, mostravam o descaso governamental para com a escola, o desrespeito a alunos e professores, revelando a situação em sua dramaticidade:

Em dias de chuva, essa sala amanhece parecendo uma piscina, por causa das goteiras. Muitas vezes o material didático fica todo molhado. A biblioteca é uma sala muito pequena e tem tantos fungos que uma professora que trabalha lá às vezes tem que usar máscara para se proteger. Essas alunas vêm de famílias muito pobres, a maioria mora em bairros distantes. Muitas escolheram essa escola porque fica perto da Central do Brasil e do Metrô, pela proximidade do local de trabalho, outras por falta de opção, já que a nota no exame geral de seleção fora baixa... Aos poucos, porém, vão se apegando à escola. Fazendo o curso de magistério vão de certa forma se valorizando, construindo para si mesmas uma certa identidade como futuras professoras. Elas combinam uma vida muito difícil com a esperança de que o magistério lhes proporcione e às famílias uma vida melhor. Eu me lembro de uma aluna que ficava vários dias sem ver o filho, porque tinha que sair bem cedo e voltar tarde da escola para se formar professora. Na hora do almoço ficam estudando, fazem só um lanche, geralmente bem modesto, que preparam em casa às vezes ainda de madrugada. Logo depois vão para o estágio.

As várias formas de exclusão ali evidenciadas eram objeto de comentário, mas raras eram as pessoas na escola que se engajavam na militância política docente e estudantil. Ângela estava entre os poucos professores que haviam participado da última greve na rede pública estadual. Contava que a escola vivia sob constante ameaça de fechamento, após várias mudanças de localização, declínio do investimento governamental na educação pública e, mais recentemente, tendência a se reduzir a disponibilidade de cursos de formação de professores em nível médio.¹⁰ Assim como os *quilombos* na história da sociedade brasileira, aquela escola, como cultura institucional, enfrentava o risco de extermínio. Ilustrava, de certa forma, características, o destino e, em certos aspectos, táticas de um *quilombo* frente a uma pedagogia social da exclusão.

Em meio a tudo isso, os alunos afirmavam gostar da escola e diziam que "antes a gente estudar aqui, apesar de tudo isso, do que ela fechar, porque se fechar não vão mesmo arranjar outro lugar prá gente, ou vão dividir tudo mundo". Pareciam fortalecer-se através de práticas solidárias internas ao ambiente escolar,

¹⁰ Esse fato relaciona-se a políticas educacionais que, no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996), viriam a exigir que a formação de magistério para o ensino fundamental se realizasse em nível superior.

trabalho cooperativo, além de ações que "mascaravam" um pouco o ambiente devastado, decorando modestamente salas e corredores." As futuras professoras revelavam sua visão sobre a sociedade e a exclusão, ao comentar comigo os problemas do ambiente escolar: "Isso acontece também fora da escola... é sempre assim... Sabe por quê? O governo não liga para os lugares onde estão os pobres... Lá perto de casa também é assim, o lixo não é recolhido, falta água, falta tudo..."

Além de Ângela, outros professores dedicavam-se aos alunos, tinham boa qualificação profissional, estimulavam a construção do conhecimento. Propunham trabalhos em grupo, seminários e atividades de pesquisa, assim como eventos em que se celebrava, por exemplo, a diversidade cultural brasileira. Havia iniciativas rumo à interdisciplinaridade, porém dificultadas pela precariedade de articulação pedagógica na escola. À época homenageava-se Zumbi, símbolo histórico da consciência negra e de luta contra a opressão.

Em nossas conversas, Ângela expunha preocupações, de certa forma identificando obstáculos e caminhos para um trabalho colaborativo em educação e saúde:

Sinto muita falta de oportunidades para troca de experiências com colegas. Embora aqui na escola a gente converse, não há tempo previsto para reuniões de trabalho, propriamente. Às vezes nem se tem chance de saber o que os outros colegas estão planejando... Gostei de saber sobre as atividades de uma Oficina de Saúde que existe na outra escola,¹¹ e algumas vezes penso em ir até lá, conversar com outros colegas que também trabalham na formação de magistério, isso é importante, mas nunca o tempo é suficiente. Na realidade, é com as alunas que acabo interagindo mais.

Como não houve uma reação efetiva dessa escola à reforma curricular, esta fora implantada. A saída encontrada por Ângela para abordar temas relacionados à saúde era a de utilizar para isso suas aulas de Ciências, discutindo questões relacionadas ao saneamento básico, às doenças endêmicas, à sexualidade, aborto e outros assuntos:

Isso não me permite ir tão a fundo como gostaria, acabo ficando com poucas oportunidades para trabalhar com temas ligados à saúde, o que é muito importante na formação de professores... Mas é melhor a gente tentar de alguma maneira do que se render a tudo que as grades curriculares nos impõem.

Em aulas expositivas, na realização de exercícios ou atividades em grupo, demonstrava achar "cada vez mais que o importante é que essas alunas valorizem a vida, a saúde, os seus direitos como cidadãs". Evitando prescrever regras ou meramente transmitir conceitos sobre higiene, "aos poucos", contava, ia "criando estratégias e recursos didáticos, tentando envolver as alunas na programação de atividades". Isso podia ser observado participando-se de seu cotidiano docente: os assuntos eram discutidos a partir dos interesses das alunas em contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis, drogas, prostituição infantil. Conforme as necessidades surgiam, datilografava textos, fazia montagens com recortes, tirava cópias para usar em sala: "Só lamento que o tempo e o dinheiro não sejam suficientes para aprimorar esses materiais, com esse salário nosso. Acho que eles são mais adequados para uma reflexão crítica do que os livros didáticos."

Era perceptível o desenvolvimento de Ângela como educadora – investigadora, desvendando sentidos da própria prática, assumindo incertezas, reconhecendo – e lamentando – uma certa solidão, buscando soluções para os problemas enfrentados:

sabe, eu às vezes me preocupo porque até mesmo entre elas, apesar da postura em geral fraterna, surgem preconceitos, como em relação às decisões sobre virgindade... Mas vejo também que com a discussão em sala, o diálogo, vamos aprendendo a respeitar os outros, suas escolhas, seus valores... Também fico um pouco em dúvida quanto ao que fazer em relação a essas revistinhas que elas gostam de ler e usam com fonte de consulta para os estudos sobre sexualidade... Fazem parte da cultura delas, não quero desqualificar seus hábitos, seus gostos... O que faço é sugerir outras fontes, mostrar que devem ter cuidado porque muitas vezes trazem uma abordagem superficial, conceitos errados, estereótipos...

Ao analisar a trajetória de Ângela e suas alunas, constatei que

o poder das narrativas e do diálogo como contribuições a uma consciência reflexiva em professores e estudantes, pois favorecem oportunidades para aprofundar-se relações e servem como ponto de partida para ações éticas; estudar a narrativa de ações humanas e suas dimensões contextuais pode levar a novos olhares, [...] julgamentos e [à construção de] sentidos que subsidiem a prática profissional. (Witherell e Noddings, 1991, p. 8).

¹¹ O exemplo mais pungente era o *Cantinho Ecológico*, organizado em uma sala pelas futuras professoras e orgulhosamente mostrado aos visitantes, aos pesquisadores, aos amigos: uma combinação de duas ou três mesas escolares e singelas plantinhas; ao fundo, a parede destruída por fungos; no teto, um céu estrelado por marcas de purpurina, vestígios do último carnaval.

¹² Referência à *estrela*, ou seja, a uma das outras escolas de formação de magistério onde trabalhavam professores participantes desta pesquisa.

À época, agravava-se o problema de falta de professores na escola, crescia a preocupação com o possível fechamento, percebia-se tensão no ambiente, anunciava-se a fragmentação nas relações de convivência. Nos trabalhos de conclusão desse ano letivo, porém, mostrar-se-iam resultados do trabalho docente e discente: os avanços no sentido de uma visão de saúde como questão social e coletiva, a partir do estudo de conteúdos curriculares tais como tratamento da água, coleta de lixo, saneamento; a abordagem interdisciplinar de temas como desemprego, drogas, nutrição, violência urbana; a criatividade manifestando-se em maquetes, relatórios, charges, painéis; a criação de conhecimento, a partir da investigação. Cabe lembrar, a propósito da complexa construção de uma pedagogia reflexiva, que:

tanto professores como alunos trazem recursos e obstáculos para implementá-la; através de sua linguagem, conhecimento e intenções podem ajudar ou dificultar um estudo crítico; ambos são pessoas em condição de realizar ou deter um aprendizado transformador [...] Em um paradigma crítico, os professores observam e iluminam o ambiente de aprendizado, revelando que condições favorecem ou dificultam uma educação transformadora, uma esperança que é trazida à vida por muitas mãos e vozes. (Shor, 1992, p. 201 e 236).

Assim Ângela, que diferentemente de Maria e Ignácio vivia ainda os primeiros anos de magistério, ia construindo sua identidade como educadora. A partir de uma escolha movida pela *razão*, pela praticidade, pela localização da escola, ali se enraizara e se desenvolvia profissionalmente, descobrindo a *paixão* (por suas alunas) e concretizando tal paixão no trabalho docente. Seu papel não se confundiria, porém, com a tradicional visão do magistério como trabalho maternal, ou com qualquer atitude missionária. Respeitando e valorizando as alunas como pessoas, cidadãs e futuras educadoras, sua ação mais se assemelhava à luta de uma militante em um espaço público, guerreira "disfarçada" sob aparência "angelical". Da convivência com uma situação extrema, ilustrativa da pedagogia da exclusão, Ângela seguia rumo à construção de uma educação crítica, transformadora, dialógica, *saudável*. Algo solitária?

Ângela, Maria e Ignácio, ao menos naquele período, jamais chegaram a se ver, a conversar, a partilhar suas narrativas. Mesmo que planos fossem feitos, desejos expressos, na realidade, por um e outro motivo, seu encontro se deu apenas no plano *virtual*, ou seja, através do relatório de pesquisa a que se refere este texto – o *espelho*. Neste espelho, a revelação de lutas, aspirações, obstá-

culos e desafios. Imagens projetadas que, na *simetria* própria dos espelhos, mostrariam, através de Maria, uma cultura institucional que, embora se apresentasse como aberta ao *conflito*, caracterizava-se na realidade por um *consenso* quanto a se ver como estrela, luminosa em sua história, porém talvez distante de outras estrelas; através de Ignácio, seria identificada a presença do *conflito* onde tudo parecia ser *consenso*; através de Ângela, a descoberta da *resistência*, onde quase tudo parecia sugerir *resignação*. Ou seja, no espelho, a descoberta do que era *invisível* aos olhos da ousadia, do isolamento ou da humildade.

Da realidade investigada, aflora a teoria: espelho revela invisíveis revoluções

Partilhando o dia-a-dia dos professores, escutando suas vozes, observando-os na tarefa de reinventar constantemente sua prática, reconheci a necessidade de articulação e refinamento de conceitos teóricos sobre educação. Um dos conceitos que orientara a investigação fora a idéia do professor como intelectual transformador, profissional reflexivo, sujeito de resistência às imposições. Esse conceito, mesmo reafirmado, precisou ser combinado com outros elementos que afloraram da realidade investigada. À essa imagem dos professores articularam-se outras faces: a dos professores como pessoas, trabalhadores, militantes, atores criativos, sujeitos autores, construtores de histórias e de História, educadores. Da articulação da realidade empírica com os instrumentos de reflexão teórica (busca de porquês) resultaria uma melhor compreensão do problema investigado. Desafiados por si próprios, pelos companheiros, pelas circunstâncias institucionais, pelos alunos, teóricos, pela realidade social, os professores participam da reprodução, mas também da transformação da escola, do currículo e de sua própria identidade profissional.

A pesquisa como práxis revela sua importância científica e política à medida em que, participando do desvelar e construir fazeres e saberes pedagógicos, contribua para a interpretação e transformação da realidade educacional. Através da pesquisa – ela também uma *história feita de histórias* – foram identificados indícios de *revoluções* pedagógicas cotidianas em termos de educação em saúde, ainda que variassem as características, ritmo e conteúdo dessas revoluções. A referência a tais *revoluções* baseia-se no entendimento de Guattari a respeito de que, embora a transformação social dependa de mudanças estruturais e políti-

cas, precisa-se considerar como as práticas cotidianas, as atividades de pessoas ou grupos, podem funcionar como antídotos contra a uniformidade. Na visão de Guattari (1990), tais atividades constituem-se como “micro-revoluções”, no sentido de construir-se novos significados, edificar-se alternativas e contribuir-se para mudanças no cenário (educacional, social) mais amplo.

Como atores criativos, mais do que meramente objetos de controle, professores manifestam-se capazes de resistir, construir conhecimento e recriar realidades, embora dentro dos limites objetivos do contexto histórico. Isso se traduz por um movimento molecular de micro-resistências, “as quais fundam por sua vez microliberdades, [mobilizando] recursos insuspeitos, e assim [deslocando] as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima” (DeCerteau, 1994, p. 18). De acordo com DeCerteau, os pesquisadores precisam estar atentos “à liberdade interior, subjetiva, de [professores] não-conformistas que, embora reduzidos ao silêncio, modificam ou desviam significados [que lhes são] impostos” (p. 19).

As imagens frequentemente mostradas dos educadores – fragilidade, passividade, desinteresse, incompetência – contrastam com outras que se revelam através da observação de suas práticas, da escuta de suas histórias de vida e docência. Do confronto entre a subjetividade dos professores e as circunstâncias históricas objetivas, emergem histórias de resistência, de práticas instituintes. Isso é ilustrado por ações criativas que empreendem para se contrapor a reformas educacionais que lhes são impostas, transgredindo o currículo oficial, assim como por seus esforços para superar barreiras de ordem mais subjetiva, como o próprio sentimento de desesperança. Em outras palavras, emergem histórias em que os professores exercem o papel de autores e atores de uma pedagogia transformadora de si próprios, dos outros, do conhecimento escolar, da ação educacional e das relações sociais de poder, atuando como sujeitos na reinvenção educacional. É importante, portanto, que os pesquisadores estejam atentos “aos gestos hábeis do[s] fraco [s]” na ordem estabelecida pelo[s] “forte [s]”, arte de dar golpes no campo do outro, [envolvendo] astúcias de caçadores, mobilidades nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos” (p. 104).

Confinadas à microsfera da disciplinaridade, de uma determinada cultura institucional ou mesmo da individualidade dos professores, as revoluções cotidianas frequentemente se invisibi-

lizam – como também as *estrelas*. Será essa uma estratégia de guerrilha, para esconder uma força maior dos professores, que consistiria na capacidade de resistir, sobreviver, “como uma vela ao vento”, coexistindo com tormentas, criando *antídotos contra enfermidades, nutrindo uns aos outros, recuperando-se dos ferimentos, ganhando forças para a construção de uma educação “saudável”?*

Essas revoluções tornam-se hoje pouco visíveis para seus próprios sujeitos, que interiorizam a desvalorização profissional sobre eles projetada. Torna-se importante usar ou criar *espelhos*, visibilizar tais *revoluções*, desenvolvendo-se a consciência crítica sobre elas, mostrando possibilidades, fragilidades e desafios a serem enfrentados coletivamente para construir-se uma efetiva transformação educacional. Em investigações sobre a prática docente, é necessário o diálogo com os professores. É imperioso transcender-se a dimensão descritiva ou prescritiva: é preciso conviver-se com a realidade das escolas, ouvindo os professores, analisando condições que influenciam seu fazer pedagógico, aprendendo-se com suas experiências, mediações e táticas. Para que a pesquisa educacional possa ser instrumento de construção, criação e reinvenção educacional, é necessário articular-se sua dimensão pedagógica (elaborando-se coletivamente saberes prático-teóricos), humanística (valorizando-se a convivência, a diversidade, o imaginário, a emoção, o prazer da descoberta) e política (através da investigação e intervenção na realidade, orientada pelo compromisso ético com a construção de uma sociedade “saudável”, ou seja, justa, democrática e solidária).

Entre os limites da pesquisa aqui relatada, destaco o que se relaciona à dimensão emancipatória do conhecimento construído. Até que ponto teria a pesquisa contribuído para que os participantes exercessem papel ativo e coletivo na edificação de práticas pedagógicas “transgressoras”? Um desafio que persiste é o de criar-se instrumentos para articulação de redes colaborativas de promoção da educação transformadora e da saúde coletiva. Nesse processo, as histórias de vida narradas, socializadas, interpretadas e reelaboradas têm papel importante, ajudando a estreitar-se relações de trabalho solidário, aprendizado, reciprocidade e fortalecimento, orientadas pelo compromisso com a educação saudável, de qualidade, democrática, libertadora.

Mensagens das – e para as estrelas: diálogos em formação

Tudo clama por mudanças, menos os velhos sistemas,
presos a engrenagens tão duras como os ferros das máquinas.
E, no entanto,
tem gente que acredita na mudança,
que tem posto em prática a mudança,
que tem feito a mudança florescer.
Portanto, há motivos para contentamento,
há motivos para esperança.

(Pablo Neruda. Confesso que Vivi, 1974)

Através destes "retratos", identifiquei mensagens para professores-educadores-investigadores, assim como para os que formulam políticas educacionais oficiais. É preciso superar-se a fragmentação, reagindo-se ao confinamento, ao isolamento das estrelas, resistindo-se às prescrições, compartilhando-se experiências. É essencial o diálogo constante entre sujeitos, fazeres, espaços, tempos, instituições de formação de educadores. Para além da projeção de constelações no plano virtual (como ocorre neste relato), é necessário que estas se formem na vida cotidiana, articulando singularidade e diversidade, limites e possibilidades, teoria e prática, ciência e poesia, realidade e utopia.

Um ano depois ... Três histórias...

1. A escola de formação de magistério em que Maria trabalhava foi transferida do âmbito da Secretaria de Educação para a de Tecnologia. Na ocasião, Maria enfrentou sérios problemas de coluna. Os médicos recomendaram repouso absoluto, considerando que a ocupação de professor provoca desgaste físico e emocional. Sugeriram que evitasse "manter-se em pé por longo tempo", "carregar muito peso" e "fazer longas jornadas". Maria, entretanto, mantinha a preocupação com o destino da escola, os rumos da formação de professores e as implicações de tudo isso para a educação em saúde.

2. Emergiram conflitos na escola que se caracterizava como uma "ilha de paz". Nas eleições para Direção, alguns professores, entre estes Ignácio, decidiram concorrer e formaram uma chapa. Entretanto, venceu a que representava a continuidade da gestão anterior. À época, Ignácio e outra colega enfrentaram sérios pro-

blemas, estavam na iminência de serem transferidos e não foram autorizados a assumir turmas. Ignácio sentia falta da convivência com os alunos. Enquanto aguardava que tudo ficasse esclarecido, ia à escola todos os dias. Sentava-se em um banco e ali permanecia, apesar da solidão, até que batesse o sinal de fim das aulas.

3. Assim como ocorrera outras vezes na história brasileira, também aquele "quilombo" foi exterminado: a escola foi fechada, professores e alunos remanejados. De alguns não se teve mais notícia. Teriam chegado a concluir o curso? Já trabalhando em outra escola, Ângela relembra com carinho aqueles estudantes. Nas conversas que se seguiram, reafirmava a importância de que as pesquisas em educação valorizassem a voz dos professores. Na proximidades da escola, a estátua de Zumbi permanece. Símbolo de resistência à exclusão?

Fim de uma história?

Bibliografia sugerida para leitura

- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- APPLE, M. *Conhecimento oficial*. São Paulo: Cortez, 1996.
- BERGER, P.; LUCKMANN. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BERNSTEIN, R. *Beyond objectivism and relativism. science, hermeneutics and praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1983.
- BRIGGS, C. L. *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: University Press, 1986.
- BUENO, B.; CATANI, D.; SOUSA, C. *A vida e o ofício dos professores: Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Philadelphia: The Falmer Press, 1986.
- CARSPECKEN, P. R.; APPLE, M. Critical qualitative research: Theory, methodology and practice. In: LeCOMPTE, M.; MILROY, W.; PREISLE, J. (eds.). *The Handbook of Qualitative Research*. New York: Academic Press, 1992.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: Artes do fazer*. (Trad. de Alves, E.). Petrópolis: Vozes, 1994.
- DEYLE, D.; HESS, JR.; LeCOMPTE, M. Approaching ethical issues for qualitative researchers in education. In: LeCOMPTE, MILROY & PREISLE, J. (eds.). *The Handbook of Qualitative Research*. New York: Academic Press, 1992.

- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher /Fim de Século Edições, 1992.
- FERRAROTTI, F. Sobre o a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA e FINGER (orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento dos Recursos Humanos, p. 17-34.
- FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (orgs.). *Usos e abusos da história oral*. São Paulo: FGV, 2000.
- FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água, 1994.
- . *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- . *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- ; SCHOR. *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez /IPF, 1995.
- GIROUX, H. *Professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GITLIN, A.; BRINGHURST et al. *Teachers' voices for social change: An introduction to qualitative research*. New York: Teachers College Press, 1992.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Ed., 1992, p. 63-78.
- . *Studying teachers' lives*. London: Routledge, 1992.
- GUATTARI, F. *As três ecologias* (Trad. de M. M. Bittencourt). Campinas: Papi-rus, 1990.
- . *Micropolítica: Cartografias do desejo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HELLER, A. *O cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, s/d.
- HITCHCOCK, G.; HUGHES, D. *Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge, 1989.
- KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Rethinking critical theory and qualitative research. In: DENZIN e LINCOLN (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. New York: Teachers College Press, 1992.
- KIRK, J.; MILLER, M. *Reliability and validity in qualitative research*. Newburg Park: SAGE, 1986.
- KRAMER, S.; SOUZA, S. (orgs.). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.
- KREISBERG, S. *Transforming power: domination, empowerment and education*. New York: State University Press., 1992.
- LATHER, P. Research as praxis. In: *Harvard Educational Review*, 56-3, Harvard University Press, 1986, p. 257-277.

- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. SP: EPU, 1986.
- MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- MILLER, J. Teachers as curriculum creators. In SEARS e MARSHALL (eds.). *Teaching and thinking about curriculum*. NY: Teachers College Press, 1990.
- MISHLER, E. *Research interviewing: context and narrative*. Harvard U. Press, 1986.
- MORIN, E. *Amor, poesia e sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- MORSE, J. *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks: SAGE, 1994.
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Ed., 1992.
- OLIVEIRA, M. L. *Currículo, professores e transformação: Rumo a uma pedagogia "saúdável"?* Trabalho apresentado na 22ª ANPÉd. Caxambu, 1999.
- . *Health Education Stories*. Ann Arbor, Michigan: UMI, 1998. <http://www.umi.com> n. 9836457.
- ; SILVA, M. T. Educação em saúde: Repensando a formação de professores. In: *Revista Brasileira de Saúde Escolar*, São Paulo, ABSE, v. 1, n. 2, p. 13-20, 1990.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. (Trad. de Helena Faria et al.). Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PESHKIN, A. In search of subjectivity: one's own. In: *Educational Research*. 1988 (March), p. 17-22.
- QUANTZ, R. On critical ethnography (with some postmodern considerations). In: COMPTE, M.; MILROY, W.; PREISLE, J. (eds.). *The Handbook of Qualitative Research*. New York: Academic Press, 1992, p. 447-505.
- QUELUZ, A.; ALONSO, M. (orgs.). *O trabalho docente: Teoria e prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- REZENDE, A. L. *Saúde: Dialética do pensar e do fazer*. São Paulo: Cortez, 1986.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SHOR, I. *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- SILVERMAN, D. *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: SAGE, 1993.
- STANLEY, W. *Curriculum for utopia: Social reconstructionism and critical pedagogy in the post-modern era*. New York: State University Press, 1992.
- TABACHNICK, B.; ZEICHNER, K. (eds.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. New York: Falmer, 1991.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

- THOMAS, J. *Doing critical ethnography*. Newburg Park: SAGE Public., 1993.
- VALLA, V.; STOTZ (orgs). *Educação, saúde e cidadania*. Petropolis: Vozes, 1994.
- WITHERELL, C.; NODDINGS, N. *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. New York: Teachers College Press, 1991.
- WOLCOTT, H. F. Ethnographic research in education. In: JAEGER, R. (ed.). *Complementary methods for research in education*. Washington: AERA, 1988.
- . *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks: SAGE, 1994.
- WOOD, G. Teachers as curriculum workers. In: SEARS, J.; MARSHALL, J. (eds.). *Teaching and thinking about curriculum: Critical inquiries*. New York: Teachers College Press, 1990.
- ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*. (Trad. de A. J. Teixeira, M. J. Carvalho e Nóvoa, M.) Lisboa: EDUCA, 1993.
- ; GORE, J. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. (ed.). *Handbook of research in teacher education*. New York: McMillan, 1990, p. 329-348.