

# MAIS UMA VEZ E SEMPRE: CONVERSAS COM PROFESSORAS

MARIA TERESA ESTEBAN<sup>\*</sup>

## RESUMO

O artigo discute a proposta de formação da professora pesquisadora a partir das contribuições apresentadas por Nilda Alves e Regina Leite Garcia. Considerando a importância da produção teórica das autoras para a educação brasileira, o texto destaca seus aportes para o campo da formação docente, entrelaçando seu pensamento a reflexões e proposições de estudantes do curso de Pedagogia que conectam os processos pelos quais se tornam professoras pesquisadoras com as suas experiências como sujeitos das classes populares. A perspectiva teórico-epistemológica assumida pelas autoras mostra-se relevante para a configuração de percursos potentes de formação, muito especialmente para as estudantes das classes populares.

**Palavras-chave:** Professora pesquisadora; Formação docente; Classes populares

## RESUMEN

El artículo discute la propuesta de formación de la profesora investigadora a partir de las contribuciones presentadas por Nilda Alves y Regina Leite Garcia. Considerando la importancia de la producción teórica de las autoras para la educación brasileña, el texto destaca sus aportaciones al campo de la formación del profesorado, entrelazando su pensamiento a reflexiones y proposiciones de estudiantes del curso de Pedagogía que conectan los procesos por medio de los cuales se convierten en profesoras investigadoras a sus experiencias como sujetos de las clases populares. La perspectiva teórico-epistemológica que asumen las autoras demuestra ser relevante para la configuración de percursos potentes de formación, muy especialmente para las estudiantes de las clases populares.

**Palabras-clave:** profesora investigadora; formación del profesorado, clases populares

---

<sup>\*</sup> Doutora em Educação, Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do GEPAEP e participante do GRUPALFA.

Cada fio que puxarmos destas nossas vidas irá revelando a multiplicidade de subjetividades que em seu conjunto nos fazem únicas, pois que cada uma de nós foi feita e se faz igual em alguns aspectos e diferente em tantos outros. Com esses fios que nos propomos puxar, iremos abordando a história de cada uma de nossas vidas e convidando cada uma de vocês a pegarem ou mesmo largarem, escolhendo e puxando outros fios a seu gosto, que nos aproximem de vocês e assim, nesse emaranhado de fios, “re-criarem” os desenhos a um tempo únicos e comuns de suas vidas. De tantos bordados únicos, talvez possamos criar um novo bordado coletivo desta nossa antiga/sempre atual vida de professoras e professores. (Alves e Garcia)

Esse texto pretende ser uma conversa de professoras. Apenas uma conversa mais, dentre as tantas que travamos cotidianamente. Uma conversa que se desfia a partir da proposta que Regina Leite Garcia e Nilda Alves vêm nos fazendo de formação da professora pesquisadora. Uma conversa que atravessa tempos e lugares e também vai se tecendo pelo diálogo que estabeleço com estudantes de Pedagogia, em minha prática docente.

Muitos poderiam ser os temas para iniciar essa conversa. Escolhi a formação da professora pesquisadora por senti-la como articuladora de muitas ideias que essas duas professoras e pesquisadoras vêm defendendo no sentido de ressaltar a potência do cotidiano, a potência do cotidiano da escola pública e, muito especialmente, a potência do cotidiano da escola pública para as classes populares.

A força e coerência desse projeto de formação são percebidas pela qualidade do debate e dos resultados que ajudam a produzir e, de modo muito especial, pela dimensão política que se entretecem aos atos dessas duas indispensáveis educadoras, que tomam a palavra e assim falam de si:

Duas mulheres que, por serem do sexo feminino, têm tando em comum com as mulheres, o genérico para toda nós. Mas que se fizeram mulheres de formas diferentes, por terem vivido experiências diferentes na sua condição comum de mulheres. Duas mulheres que foram crianças em entornos diferentes, que foram nos levando para diferentes lugares, embora acreditássemos que íamos por vontade própria. (...). A verdade é que por isto ou por aquilo, aqui estamos as duas numa luta comum pelo resgate do respeito à categoria

magistério e pelo desejo, também comum, de participar da construção de uma escola pública de qualidade para os até então excluídos do que sempre nos pareceu direito de todos. (ALVES; GARCIA, 2000a, p. 9)

Com essas professoras pesquisadoras com quem dialogo cotidianamente nas aulas, nos encontros nas escolas, nos textos que produzo, nos momentos em que nos encontramos, nas leituras que faço, etc, etc, etc, vou, também, dialogando na escrita deste texto. Trago outras professoras para esta conversa, professoras com quem me encontro nas salas de aula do curso de Pedagogia da UFF. Aqui, chamo para a conversa cinco dessas professoras em processo de formação, que se reconhecem como professoras pesquisadoras em formação. Ao nomeá-las, ressalto a qualidade de sua reflexão, sem me esquecer de que muitas outras estão presentes em minha inserção na rede em que nos formamos professoras pesquisadoras, portanto, presentes neste texto, ainda que não nomeadas.

Desafiadas por todas, esboço reflexões, aprendizagens e desafios com que vou me encontrando. No diálogo com todas, vou buscando fragmentos de suas experiências que reafirmam o *estar com* como dimensão fundamental da ação docente.

## SER PROFESSORA: O QUE É ISSO?

A proposição de uma *professora pesquisadora de sua própria prática* torna-se especialmente relevante para minha *ação reflexão*, tanto como pesquisadora quanto como professora que atua na formação de docentes e de pesquisador@s. A articulação desse conceito a uma ação – docente e de pesquisa –, cotidianamente preocupada com o fracasso escolar, com sua composição atravessada por múltiplos e frequentemente invisíveis movimentos, e, com a elaboração de caminhos que contribuam para a aprendizagem dos estudantes, ressalta a ação docente como ato político e produz possibilidades de viver esse cotidiano como *tempoespaço* de formação, de reflexão, de criação, redimensionando a experiência de tornar-se professora.

O que deveria acontecer na escola para que a prática pedagógica responda efetivamente ao que a realidade cotidiana demanda? (...) Este compromisso, este incomformismo, esta busca de soluções para um problema que aflige a professora, a leva a *assumir uma postura investigativa*. É sobre esta questão que entendo que deveríamos retomar a discussão. (...) A idéia de “professora-pesquisadora” não é

algo que tenha surgido na imaginação iluminadora de meia dúzia de pessoas, mas veio mostrando-se na observação da prática por nós pesquisada – sempre muito bem acompanhadas, por muita gente – na qual víamos que a professora pensava e tinha posições.” (GARCIA; ALVES, 2002, p. 106/107 em itálico no original)

A demarcação da potência inscrita nas práticas cotidianas e de seu papel político é parte de um importante movimento que afirma a escola como espaço de transformação, de luta, de possibilidades outras. Cada um dos trabalhos das autoras, de muitos modos, nos indica a necessidade de olhar de frente para os processos sociais e escolares de exclusão, nos convoca a atuar junto aos historicamente excluídos dos direitos e postos à margem e a assumir o compromisso com a escola pública de qualidade, somente possível com o direito à educação vivido por tod@s. A força da escola e dos processos que ali se realizam está em grande parte na possibilidade de reconhecimento dos vínculos entre seu projeto e práticas tradicionais com a dinâmica de subalternização que constitui a sociedade em que vivemos e dos movimentos dos sujeitos subalternizados contra a consolidação da subalternização, também presentes, mesmo quando silenciados, no cotidiano escolar. Tensão que alimenta, na escola, o exercício da crítica e sua capacidade propositiva.

A ação docente como central na qualificação da escola é recorrente no trabalho das autoras. Destaco alguns trechos retirados do livro *O sentido da escola*, por elas organizado, que abre a coleção com o mesmo nome<sup>1</sup>, que se tornou um marco no âmbito dos estudos com o cotidiano escolar, ao qual se entrelaça a professora-pesquisadora.

Estamos convencidas de que a construção de uma escola de qualidade para os até agora excluídos passa pela tomada da palavra pelas professoras, historicamente impedidas de dizer a sua própria palavra. (...) Mas, dentro disto tudo, há os que atuam no cotidiano da escola e que lutam por transformá-la em um tempo/espaço de troca, de criação, de relações amorosas e solidárias, isto sim, anúncio de novos tempos. (...) Neste caminho vem sendo indicado o espaço/tempo do conhecimento criado no *cotidiano* como insubstituível no que se refere sobretudo aos *conhecimentos da prática*. Muitas *inovações* vêm acompanhadas da desqualificação do saber docente e de um balanço do fracasso de uma escola apontada como em crise, ao mesmo tempo que inúmeras redes formadas pelos tantos sujeitos que estão na escola vão organizando múltiplas

---

<sup>1</sup> Coleção *O sentido da Escola*, organizada por Nilda Alves e Regina Leite Garcia.

redes de sentido na escola, pela ação cotidiana destes sujeitos ali dentro. (ALVES; GARCIA, 2000a, p. 9-14 em itálico no original).

Em diálogo com as autoras, vou me constituindo. A proposta de formação da professora pesquisadora articula minha experiência e como docente me comprometo com a formação de outras professoras-pesquisadoras que assumam a potência de suas práticas no cotidiano escolar. Nesse lugar de professora do Curso de Pedagogia, atuando na formação docente, situo-me para compor este artigo. Trago para o diálogo estudantes do curso de Pedagogia que venho tendo o prazer de orientar na produção de suas monografias ou de encontrar na sala de aula. Escolho algumas que vão aprendendo/assumindo sua condição de professora pesquisadora e que dão relevância a sua inserção nas classes populares, a sua proximidade com os processos históricos de produção do fracasso escolar e que com esses, e, com tantos outros, fios tecem reflexões que nos ajudam a complexificar a trama do fracasso e a indagar os processos e resultados escolares.

Aprendendo sempre com Regina e Nilda, procuro propor, nas aulas que organizo, conhecimentos e processos que possam colaborar com as professoras em formação para que tomem a sua palavra na escola e que, por terem a prática como origem e finalidade de sua ação, enlacem seu fazer à relação *prácticateoriaprática* (ALVES; GARCIA, 2000b). A intenção é questionar a racionalidade dominante e trazer outras racionalidades, inscritas nos modos de fazer cotidianos, em cujas tramas podemos encontrar emoções, intuições, imaginação e criação, além de luta contra os processos de subalternização.

Estamos propondo que se reedueque nossa capacidade de ver, ouvir, sentir as idéias e ações produzidas no espaço/tempo do cotidiano da escola e da sala de aula, com suas lógicas e no seu ritmo próprio. (...) Quando *prácticateoriaprática* são religadas como sempre estiveram, no viver cotidiano, não mais se pode isolar o sujeito do objeto, ou dicotomizar o mundo, ou encontrar salvação no futuro, no isolamento das grades ou dos laboratórios, ou no olhar estratégico, perspectiva herdada da modernidade. (ALVES; GARCIA, 2000b, p. 17-18)

Tal compreensão nos desafia permanentemente a repensar os processos de formação docente, de modo a articular o trabalho realizado no curso de Pedagogia aos saberes, questões, demandas, respostas, percursos cotidianamente produzidos nas diferentes experiências que se inscrevem nas vidas d@s estudantes. Assim, a

formação docente proposta na Universidade se articula às redes que se formam no cotidiano e “abrem múltiplas possibilidades ao *ato humano de conhecer*” (idem, p. 13 em itálico no original).

Reconhecendo a complexidade da ação escolar, dos processos formativos e das experiências docentes, posto que a vida é complexa, e pretendendo conduzir minha prática numa perspectiva dialógica, assumo a concepção de *conhecimento em rede*, cuja centralidade está nos problemas efetivamente postos nos tempos e espaços cotidianos de vida, que mobilizam a elaboração teórica e a configuração das práticas em busca de respostas que possam lhes encaminhar soluções (ALVES, 1998 e 2000). Esse movimento propositivo e produtivo se articula em múltiplos espaços e tempos e confere ao processo formativo características peculiares por reconhecê-lo como não linear, podendo seguir trajetos vários, sem hierarquia, e colocando em discussão as ideias de acumulação e de progresso que presidem a concepção hegemônica de formação profissional. Nesse sentido, destaca-se a ideia da formação como parte de trajetórias coletivas que, sem anular o lugar do sujeito no processo, ressalta os encontros intersubjetivos que constituem os múltiplos espaços, tempos e sujeitos que tecem o conhecimento e as possibilidades do conhecer. Trajetórias que escapam da simplificação da relação de causalidade e que se constituem na imprevisibilidade, já que seu movimento se realiza pela combinação, frequentemente singular, de muitas alternativas que se dão a ver na dinâmica cotidiana.

Trabalhar coletivamente, na incerteza e incorporando a multiplicidade de possibilidades e impossibilidades que a vida cotidiana produz exige também redefinições metodológicas. Faz-se necessário um método, ou métodos<sup>2</sup>, que possa indicar processos significativos para o fazer-se professora pesquisadora, tanto no âmbito da formação docente institucionalizada quanto no que se refere à ação cotidiana da professora, em sala de aula, com @s estudantes, e na escola, com @s demais companheir@s de trabalho. A noção da dúvida como método (GARCIA, 1999) encaminha um valioso suporte para esse trabalho, coerente com a compreensão de que “são os olhos dos outros que nos ajudam a ver o que colhemos em nossas pesquisas” (ALVES; GARCIA, 2001, p. 22).

A pesquisa, nessa perspectiva, é parte constitutiva da

---

<sup>2</sup> - A esse respeito, ver o livro *Método, métodos, contramétodo*, organizado por Regina Leite Garcia (2003), e em especial o artigo *A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano*, de sua autoria.

formação docente, imersa e alimentada pela relação *práctateoriaprática*. Esse encontro de olhares, atravessado por desafios, possibilidades e cooperação, encaminha a dinâmica da pesquisa e os processos de tornar-se professora pesquisadora, sempre múltiplos e parciais. A relação com o outro evidencia a necessidade e a potência do diálogo. O diálogo exige “compreender o compreender do outro” e reconhecer como legítimo o seu conhecimento, o que redefine tanto o lugar de quem se propõe a pesquisar quanto os próprios conhecimentos de quem se dispõe. Ao nos oferecer sua intensa experiência como pesquisadora e sua reflexão sobre essa experiência, Regina afirma: “a certeza era posta em questão e inevitavelmente substituída pela dúvida. Mais uma vez a dúvida se constituía em caminho fértil para a descoberta de novos caminhos” (GARCIA, 1999, p. 243).

A dúvida, com sua potência, se instaura no encontro/confronto com o outro e suas formas de (vi)ver que, especialmente pela diferença, nos abre possibilidades de ver o que antes não podíamos e de compreender também os limites de nosso próprio compreender. A dúvida como método articula minha formação como professora pesquisadora, como pesquisadora e minha relação com os processos de formação de outras professoras pesquisadoras.

Inserindo-me na ampla, tensa e complexa rede de conhecimentos e comprometida com as práticas escolares cotidianas, valho-me da dúvida como método que conduz minha *açãoreflexãoação* no encontro com professoras pesquisadoras em formação. Observo que elas também vão assumindo essas noções como centrais para sua formação e de seus lugares de mulheres das classes populares que encarnam histórias de fracasso escolar nos desafiam a reinterpretá-las e a reescrevê-las. Ao lerem suas histórias a contrapelo, oferecem valiosas contribuições para uma compreensão mais profunda das relações entre a ação escolar e a produção social de seus resultados.

## **O QUE É, ENTÃO, FRACASSO ESCOLAR? ANTES EU SABIA! AGORA ACHO QUE NÃO SEI MAIS...**

A pergunta de Franciele na aula, durante nosso estudo sobre o fracasso escolar, desconcerta e cria aquele instante de silêncio em que a dúvida se evidencia. O relato, em seu grupo de trabalho, sobre histórias de fracasso escolar, vividas por elas ou por pessoas próximas, fez com que o fracasso escolar pudesse ser visto para além dos dados estatísticos, das relações lógicas estabelecidas

entre os fatos e das teorias formuladas a seu respeito. Na conversa no grupo, estimulada pelos relatos das estudantes, a percepção do fracasso escolar como fenômeno social se intensifica ao ser retomado como constitutivo de suas próprias experiências. Franciele dá voz ao movimento que naquele momento se estabeleceu entre elas. Olhando para o fracasso desde outras perspectivas, só possíveis por terem elas próprias experimentado o que outros denominam como fracasso escolar, se puseram a indagar os sentidos que a definição de fracasso pode adquirir. Interpela à turma: será que podemos mesmo dizer que houve fracasso? Ou falamos fracasso por que chamam assim?

Esse é um momento que intensifica as possibilidades de reflexão, de aprendizagem e de busca de outros conhecimentos, na sala de aula. Como afirma Garcia: “o novo só será possível se as certezas paralisantes forem substituídas pela *dúvida* instigadora e desestabilizadora.” (1999, p. 242).

A dúvida se instaura e desestabiliza por ser o próprio sujeito “que fracassa” quem reflete sobre sua experiência que, na relação com o outro, se evidencia como coletiva, histórica, social e cultural. Juntas, as estudantes podem olhar para si e para os seus e interrogar o que muitas pesquisas dizem sobre um sujeito abstrato e que passa a designar de modo relativamente uniforme a multiplicidade de experiências que podem ser reconhecidas por elas em seu cotidiano. Juntas, percebem fraturas no modelo solidamente construído e, entre si, podem falar de si e tomar a palavra para expressar as dúvidas que desestabilizam as expressões usadas para nomear as diferentes experiências de que têm notícia sobre esse trânsito das classes populares pela escola. Redefinem o lugar da enunciação porque percebem as armadilhas das *certezas paralisantes* que historicamente as destituem de suas vozes.

Mulheres negras, em sua maioria, residentes quase sempre nas periferias urbanas, que vêm à Universidade no período noturno, muitas vezes com idades acima da média das estudantes do ensino superior, são consideradas, na perspectiva hegemônica, marcadas por uma história de fracasso escolar. Os dados e fatos empíricos produzem essa conclusão. Porém, quando essas mesmas mulheres chegam, dentro das trajetórias que lhes têm sido possíveis, chegar à Universidade, ao curso de pedagogia, e nele refletir sobre os processos de escolarização e suas relações com a dinâmica sócio-histórica e cultural, podem perceber (como essas estudantes perceberam) que a análise dessas relações frequentemente é simplificadora e ignora um expressivo conjunto de

fatos que levam a mudanças em seus processos e suas conclusões. Quando tomam a palavra e expressam suas vozes, oferecem-nos a tod@s possibilidades de rever, pela dúvida que instauram, os limites de conhecimentos cristalizados e aceitos como verdadeiros.

Penso que, neste momento, a questão formulada por Boaventura Santos contribui para a elaboração e compreensão do vivido: “somos ignorantes porque não sabemos ou porque o que sabemos não conta como conhecimento?” (SANTOS, 2006, p.150)

Olhando para si mesmas, para a história de luta de cada uma para chegar à universidade e ali se manter, se encontram com sua força, com sua potência, com seus saberes tantas vezes desperdiçados pela escola. Não é a ausência, a impossibilidade, a fragilidade, a carência que surgem, mas a capacidade de lidar com adversidades, de vencer obstáculos, de mobilizar seus conhecimentos, fazer novas aprendizagens e de se valer de astúcias (CERTEAU, 2002) para seguir em frente. Reconhecendo sua potência, tornam-se parte dos movimentos em que novas possibilidades se tecem na composição da *prácticateoriaprática* educacional.

Sua presença na conversa viabiliza uma leitura mais complexa da dinâmica escolar e dos sujeitos que cotidianamente fazem a escola. A desestabilização que promovem permite um aprofundamento do nosso trabalho, no sentido de pensar o cotidiano escolar *com* as classes populares, que agora retornam à escola “pela porta da frente” e trazem outros olhares sobre a dinâmica escolar e seus parâmetros de sucesso/fracasso/qualidade.

Mais uma vez, o diálogo se mostra indispensável a uma participação significativa na rede de conhecimentos. Seus conhecimentos, seus desafios e seus desconhecimentos jogam luz sobre os conhecimentos, desafios e desconhecimentos presentes na formação docente. Suas vozes interrogam os fios que tramam o conhecimento validado e o próprio ato de pesquisar, problemas enfrentados na proposição da *dúvida como método*.

Quando se propõem a trabalhar com as classes subalternas, é que já trazem um a priori carregado de preconceitos quando se aproximam daqueles que pretendem ajudar, o que lhes impede de construir um diálogo fértil com a população. Vêm munidos de tantas certezas que lhes fica difícil, senão impossível, se abrirem para novas explicações que a realidade os desafia a reconstruir. Suas interpretações são frequentemente um obstáculo intransponível ao desejado diálogo e à produção de novas explicações. (GARCIA, 1999, p.242)

O desafio de trabalhar *com*, de fazer do diálogo a sustentação de nossas ações na docência e na pesquisa, de colocar sob suspeição nossas certezas e poder olhar de frente para nossas ignorâncias é permanente. Em minha prática, a reflexão sobre o fracasso escolar vem se mostrando especialmente vigorosa para dar vida ao movimento de formação na perspectiva anunciada pela noção de professora pesquisadora. Esta, por sua vez, tem assinalado questões fundamentais para a compreensão das práticas cotidianas e para a percepção dos nós que vão atando os sujeitos ao fracasso escolar e naturalizando o fracasso como um fenômeno circunscrito às classes populares. A conversa com professoras pesquisadoras, incluindo as que se encontram em processo de formação, ajuda-nos a indagar as bases que têm sustentado a pesquisa em educação, a duvidar de algumas de suas conclusões e a elaborar problemas de pesquisa outros, entrelaçados a outras epistemologias, o que exige outras metodologias.

A trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido. Com estas virtualidades da modernidade, na qual o sentido da visão foi o exaltado ("ver para crer"; "é preciso uma certa perspectiva"; "o meu ponto de vista"). É necessário dar um mergulho com todos os sentidos no que desejamos estudar.

A esse movimento podemos chamar, pedindo licença ao poeta Drummond, de o sentimento do mundo. (...)

Além de tudo isto, o sentimento do mundo terá que incluir o combate permanente a todo pensamento estruturado anteriormente nos outros, com certeza, mas especialmente dentro de nós mesmas, com nossos valores, nossos preconceitos, nossa ansiedade e nossa própria preguiça.

Mais que tudo, não podemos deixar de refletir sobre o alerta de José de Sousa Martins de que a crise da interpretação é nossa, pesquisadoras pesquisadoras, incapazes de respeitar o outro enquanto legítimo outro, esquecendo que enquanto não aceitamos o outro enquanto legítimo outro, seremos incapazes de nos aceitar com todas as nossas fraquezas, limites e equívocos, conforme nos ensinam Maturana e Varela. (ALVES; GARCIA, 2001, p.5/9)

## **UMA PROFISSIONAL FORMADA NO POVO**

A reflexão impulsionada pelas relações dialógicas no trabalho pedagógico traça novos contornos para a compreensão da potência da escola pública para as classes populares, em cujo cotidiano se encontram estudantes e suas famílias, historicamente excluídos do direito à escolarização, e professoras, historicamente silenciadas.

Muda-se o *sentimento do mundo*, e a ideia de subalternidade – que fixa e imobiliza subjetividades, relações e conhecimentos - se redimensiona pela compreensão dos processos de subalternização – que evidenciam movimento, imposições, resistências, negociações, astúcias, luta e criação. Nilda Alves e Regina Leite Garcia, com seu trabalho, sua militância, suas pesquisas, contibuem decisivamente para o estabelecimento de vínculos entre o diálogo com o cotidiano escolar, a formação docente e os processos sociais com sentidos de transformação e de libertação.

A reflexão dialógica, com a cooperação que necessariamente a constitui, não se limita à denúncia dos limites do que está posto e da desigualdade que caracteriza a dinâmica social, afetando de modo devastador as classes populares. A reflexão dialógica anuncia a esperança, a luta, a conquista, a potência como elementos também presentes nas experiências das classes populares. Reconhecer a si como sujeito se vincula ao reconhecimento da relevância de seu lugar social, como expressa Carine, na dedicatória com que abre sua monografia de conclusão do curso de Pedagogia:

Dedico o meu trabalho ao povo brasileiro. Ao povo que sofre, que vive, que luta. Às custas do suor de sua labuta diária tive a chance de estudar numa faculdade pública, gratuita e de qualidade. Assim consegui me tornar a profissional que sempre almejei: uma pedagoga a serviço do povo, uma educadora pelo povo e uma profissional formada no povo. (LESSA, 2013, s/nº)

Aí situada, Carine se propõe formar-se como professora pesquisadora: “Nos tornamos estudiosas-pesquisadoras-transformadoras das nossas próprias práticas, buscando melhorar sempre as experiências com o nosso *saberfazer*, tornando então as relações *ensinoaprendizagem* cada vez mais significativas para os nossos educandos e para nós mesmas.” (idem, p. 19/20)

Posição que coloca em ação a proposta de professora pesquisadora, tal como formulada pelas autoras que me conduzem na discussão deste artigo. De seu lugar – formada no povo -, Carine vive a escola e traz questões que contribuem para aprofundar a reflexão sobre a prática da escola pública com as crianças das classes populares:

Saber identificar com clareza qual é o território em que os estudantes da escola residem, não deve servir como um mecanismo para repressão, legitimação da sua exclusão e consolidação dos estereótipos que os predeterminam com “prováveis fracassados”,

principalmente por ser uma marca que o *favelado* carrega por consequência de sua condição enquanto segregado. (...) Ao contrário disso, saber de onde vêm e em que local habitam os educandos nos faz ter possibilidades de maior compreensão da heterogeneidade com que é composto o espaço escolar, além de nos permitir inclusive que tenhamos uma noção mais ampliada sobre as concepções de infância que podem existir na sociedade. (...) O que pretendo salientar é que, se dentro de um só território (favela, bairro, cidade) há uma marcante multiplicidade cultural, social e econômica, em um mesmo ambiente (nesse caso a escola) onde estão reunidos sujeitos que “falam” a partir de seus lugares, nos deparamos com uma fusão de diferentes “vozes”. (...) O grande desafio da instituição escola está em favorecer um diálogo permanente entre os sujeitos que do seu espaço participam. Porém, para isso, buca-se cotidianamente praticar inclusive uma escuta sensível para que de fato essas “vozes sejam ouvidas”, essa diferença compreendida, sem suprimi-las ou homogeneizá-las e o diálogo estabelecido. (idem, 2013, p. 27/28)

Aqui, ressoa a compreensão, tantas vezes sublinhada pelas autoras, de que a professora “participa de uma multiplicidade de redes e é nestas redes que vai se formando e influenciando para que tantas pessoas de cujo processo ela nem se dá conta também se formem” (ALVES; GARCIA, 2000b, p. 9). Essa professora, que de sua experiência popular vive a escola, indaga algumas de suas práticas, confronta perspectivas teóricas e se encontra com desafios, se entrelaça em sua formação múltipla e vivência da complexidade da escola ao posicionamento afirmado pelas autoras:

Nós vamos na contramão da afirmação de que os sujeitos que atuam na escola são incompetentes ou que a solução para a crise da escola possa ser resolvida com novos projetos para mudar o quadro de crise em que se encontra a escola. Defendemos que a forma de contribuir nos processos de transformação, desde sempre, como tudo o que é humano, portanto, social e histórico, é reconhecer a escola como espaço/tempo de permanente transformação, em que sujeitos – alunos/alunas e sujeitos – professoras são seres mutantes, complexos que vivem processos extremamente complexos que, para melhor compreender, exigem muita pesquisa e, mais que tudo, muita humildade para romper com uma absurda onipotência com a qual fomos todos e todas formados.” (idem, pág. 12)

A proposição de um projeto de formação docente que se vincula ao cotidiano escolar, refere-se, especialmente, aos *conhecimentos da prática*, conduz-se pela articulação *prácticoteoriaprática* e traduz-se na ação, presente na concepção de

professora pesquisadora, mostra-se fundamental na constituição de um curso de Pedagogia efetivamente comprometido com uma escola pública de qualidade, como pode ser observado em diversos trabalhos com os quais tenho tido a oportunidade de me encontrar, dentre os quais estão os que trago a este artigo.

## **COMO HAVIA SIDO DIFÍCIL CHEGAR ALI!**

Com essas professoras pesquisadoras que assumem o compromisso com a escola, partindo de seus cotidianos para com eles aprender, nos diferentes diálogos que estabelecem com os múltiplos textos e contextos que percorrem, e a cada dia se fazerem melhores professoras pesquisadoras, entro na sala de aula. Com elas, vou encontrando os movimentos que ressignificam as práticas pedagógicas, especialmente por compreenderem os estudantes a partir de experiências que permitem conhecimentos nem sempre tematizados nos conhecimentos disponibilizados nas diversas disciplinas que compõem os cursos de formação de professores.

Com Joana, em seu processo de escrita da monografia de conclusão de curso<sup>3</sup>, articulada por sua experiência como bolsista de Iniciação Científica, indago, mais uma vez, os processos sociais e escolares que produzem um sentimento de impossibilidade que tantas vezes atravessa a relação das professoras com as crianças nas salas de aula.

As inquietações da professora com relação à aprendizagem do menino expressam novamente a busca por um tempo fixo e comum e uma forma correta de aprender dentro do ritmo exigido pela escola, nesse sentido, as explicações que surgem desconsideram sua própria prática a autoavaliação não aparece, afinal, “as professoras estão transmitindo o que a escola pede”. O que aparece com grande força como elementos primordiais do não aprendizado, então, é a não participação da família e a “dificuldade” por parte da própria criança. De acordo com as informações que a escola me forneceu, a criança mora com sua mãe que aparenta ter problemas mentais e ambos vivem em situação de mendicância. Ou seja, a situação familiar e social do menino é apontada como impedimentos no seu processo de aprendizagem e porque ele não atende a lógica escolar

---

<sup>3</sup> No momento em que este artigo foi escrito, a monografia de conclusão de curso de Joana estava em fase final de elaboração. Porém, após a conclusão do artigo, a monografia também foi finalizada. Os trechos citados se referem a essa versão inconclusa. Talvez nem todos se encontrem exatamente do modo como estão aqui apresentados, no trabalho final da estudante.

acaba sendo rotulado.

Recordo-me que com essa mesma idade eu também precisava ir para a escola sozinha. Além disso, deixava o meu turno de estudo e corria para casa, pois meu irmão de apenas seis anos precisava de mim para chegar à escola. Nesse contexto, minha mãe e padrasto estavam trabalhando, meu irmão ficava em casa sozinho, pois o nosso horário de estudo não era compatível. Sem ter ao menos a noção de horário, pois não tinha relógio, eu chegava em casa às pressas, não podia “perder tempo” no caminho. Precisava esquentar o almoço que geralmente já estava pronto, dar banho no meu irmão e refazer todo o trajeto. Esse percurso durava aproximadamente meia hora de caminhada para nossas curtas pernas, que na corrida contra o tempo batiam umas nas outras, movidas pelo grande pavor de chegarmos atrasados e ouvirmos uma bruta repreensão de quem não sabia como havia sido difícil chegar ali!

Pensando a partir dessas situações presentes no cotidiano da escola, me questiono a respeito desse tipo de relação que compreendo ser construída e reproduzida historicamente. Uma relação que configura as crianças das classes populares como alguém que sempre está em “*falta de algo*”. Geralmente a *falta de* aparece como dificultador da aprendizagem. Imagino quantas vezes meu irmão e eu fomos avaliados da mesma forma pela escola. Pode ser que o fato de não conseguirmos pentear nosso próprio cabelo, de chegarmos “bagunçados” e muitas vezes atrasados nos tenham rendido rótulos e estereótipos considerados até mesmo nos conselhos de classe. A pesquisa em educação expõe com clareza como freqüentemente somos enquadrados.” (OLIVEIRA, 2016, p. 25)

Com Joana, não só indago essa recorrente percepção do outro, mas aprendo como ser vista por esse prisma que desqualifica o que se configura como diferente produz modos próprios não só de olhar para si, mas de interpelar esse modo como são olhados. Ressalto sua firmeza ao asseverar: *A pesquisa em educação expõe com clareza como freqüentemente somos enquadrados.*

Não assume para si, seu irmão ou sua família, a desqualificação presente na ideia de que “*falta algo*”. Pelo contrário, assegura a força e relevância dessa experiência, constituída como resposta potente dos que histórica e socialmente são postos no lugar da impossibilidade. Ao chegarem à escola - descabelados, atrasados, pelas mãos de uma criança apenas um pouquinho maior, sob os cuidados de uma mãe que não pode estar em casa, mas se faz presente com o seu trabalho, indispensável para garantir a sobrevivência da família -, não só denunciam os absurdos que produz uma sociedade excludente como a nossa, como também

marcam o reconhecimento de seus direitos e sua força para lutar pela conquista do que lhes é negado.

Assim, pode olhar positivamente para os demais sujeitos que vivem experiências semelhantes e pensar a prática pedagógica como relação entre sujeitos capazes de aprender, de elaborar suas experiências, de produzir respostas para os problemas com que se defrontam. Pode pensar o processo *aprendizagemensino* fora das amarras colocadas pelo insuficiente conceito de dificuldade de aprendizagem, já que pode, frequentemente, *compreender o compreender* do outro e reconhecer a presença de conhecimentos outros no cotidiano escolar. Articulando *prácticateoriaprática*, vai mais longe, questiona a insuficiência daquelas pesquisas em educação que se constituem à margem dos sujeitos de quem pretendem falar e mostra reconhecer os percursos que podem ser mais significativos para uma escola que se pretende de qualidade.

Quando pensamos em uma concepção dialógica de alfabetização, acreditamos na possibilidade das crianças se expressarem e dizerem o que pensam, mas a experiência com Nicolý me leva a questionar quem estaria disposto a ouvir essas crianças e a responder suas perguntas. Temos na sala de aula um modelo de relação que dificulta o diálogo, a relação saber-poder. O modelo tradicional, no qual estamos inseridos, permite que as respostas a tantas perguntas sejam, muitas vezes, silenciadas.

A participação dos sujeitos da escola - estudantes e famílias- ainda se apresenta como um desafio, pois é necessário compreender a importância de construir espaços em que a família e os educandos tenham voz. Um posicionamento que instaura o diálogo como dimensão indispensável às relações pedagógicas vividas na sala de aula. Se nos tornamos professores a partir da relação com outro o que muda no trabalho pedagógico com as informações que os (...) diálogos nos trazem? Há possibilidade de desenhar caminhos que favoreçam a construção de saberes por todos os alunos.” (OLIVEIRA:2016, 57)

Mais uma vez, constatamos o quanto a presença dos sujeitos das classes populares nos lugares em que se reflete sobre a escola redimensiona as perspectivas de compreensão dos problemas, fenômenos e viabilidades inscritos em seu cotidiano. Claramente, podemos verificar que “o olhar do sujeito que observa pode influir no observado”, como afirma Garcia (2003: 197), ao trazer para a pesquisa com o cotidiano escolar elementos centrais do princípio da incerteza, postulado por Heisenberg.

Ao recuperar sua experiência de escolarização como criança

das classes populares, a professora pesquisadora aprofunda sua crítica ao modelo hegemônico de escola e encontra caminhos mais férteis para reestabelecer o diálogo com a infância e atuar favoravelmente à aprendizagem, especialmente daqueles vistos como incapazes de aprender.

## **ALGUMAS PRÁTICAS DE ENSINO IMPLICAM EDUCAÇÃO EXCLUDENTE**

Nesse movimento, em que a própria infância traz possibilidades de pensar a ação escolar, encontro Priscila, que, em sua monografia, nos conta:

O caso do menino [Mateus] muito me remetia a lembranças de alguns de meus colegas de turma quando eu era criança: a correria e o desespero por acharem que não iriam conseguir terminar de copiar os deveres devido a sua grande quantidade, as reclamações de dores nas mãos, as dificuldades para interpretar os enunciados e, por vezes também, por acharem que não iriam “dar conta” de responder os exercícios. Tia, eu não vou conseguir! Tia, não vai dar tempo! Tia, minha mão está doendo! Tia, copia para mim? Estou cansado! ... Todas essas faziam parte do “repertório” do Mateus, e o choro vinha em seguida. (...)

Ao longo do período de pesquisa de campo fui percebendo o quanto a problemática do fracasso escolar me incomodava mais do que me parecia. (...) Lembro-me de quantos dos estudantes com quem convivi durante minha escolarização eram marcados pelo fracasso por apresentarem, assim como Mateus, certa resistência ao modelo de ensino que a escola utilizava e o quanto os saberes que eles detinham e traziam à instituição eram desvalorizados, prevalecendo somente os ensinamentos da mesma. (...)

O caso de Mateus me serviu como ponto de partida para meu questionamento acerca de quanto algumas práticas de ensino implicam numa educação excludente à medida que o aluno é classificado como deficiente, rotulado com diferentes discursos preconceituosos a partir do momento em que ele não se adequa à proposta utilizada pela escola. Pistas oferecidas através das resistências às práticas de leitura e de escrita que o Mateus apresentava me revelaram, não que o aluno possui algum tipo de distúrbio, problemas neurológicos, falta de atenção, que seja envolvido por uma carência afetiva ou qualquer outro tipo de discurso dissimulado, mas sim que aquele modelo de trabalho pedagógico apresenta-se como algo insatisfatório a sua necessidade, uma vez que há desconexão com a realidade do aluno e, conseqüentemente, ausência de sentidos. (...)

O movimento de ação-reflexão-ação do professor, além de contribuir para que ele não caracterize o aluno sob uma forma negativa, também contribui para que o próprio mestre também se perceba como um sujeito aberto ao aprendizado, e não meramente à transmissão de conhecimentos. Mas, afinal, o que um professor aberto à diferença e à dialogicidade aprende?” (RAMOS, 2014, p. 7, 22, 37, 44)

A narrativa de Priscila e sua forte pergunta me remetem a três certezas apresentadas por Nilda em uma reflexão sobre a formação docente:

Não se muda a prática pedagógica cotidiana sem o(a) professor(a) e os(as) alunos(as) que, cotidianamente a fazem. Entre estes, com a prática que vamos mudando, nos incluímos para mudar.

A segunda certeza é assumir que não há, nunca, saberes absolutos, ao contrário, estão sempre em movimento (...)

A terceira, é a compreensão de que os conhecimentos individuais e coletivos, são criados em relação, em uma rede complexa, na qual não há nem hierarquia, nem linearidade.” (ALVES, 1998, p. 96)

Assim, constituindo-se professora pesquisadora, em diálogo com a prática cotidiana da sala de aula, com a teoria, com seu curso de formação, com sua história e, muito especialmente, com as crianças, Priscila vai se entrelaçando à rede de produção de conhecimentos, assumindo a ação, a reflexão e o coletivo como indispensáveis à permanente (trans)formação. Com o que venho aprendendo com o trabalho de Nilda Alves e Regina Leite Garcia, vou compreendendo o quanto o movimento de professoras em formação, como Priscila e as outras trazidas a este texto, é estimulado pela proposta de formação da professora pesquisadora. Essa formação – que afirma o valor da vida escolar cotidiana como espaço de criação e de professor@s e estudantes como produtores de conhecimentos, bem como ressalta a prática escolar como prática política – revitaliza tanto a prática quanto a teoria, de modo que quem entra na rede de conhecimentos, simultaneamente, aprende e ensina, questiona, duvida e produz certezas – provisórias e parciais, como todo conhecimento.

O trabalho das autoras se mostra efetivamente relevante para uma formação comprometida com uma educação de qualidade e contribui de modo inestimável para a formação das professoras pesquisadoras vindas das classes populares. Os princípios que defendem e a teoria que elaboram oferecem a essas professoras

possibilidades de reconhecimento e valorização de seus saberes, suas experiências, suas questões, suas trajetórias, seus ainda não saberes e as (nos) convidam a saber mais. As autoras disponibilizam conhecimentos que sustentam práticas cotidianas capazes de organizar de outros modos a escola, criando alternativas ao modelo hegemônico, por identificar suas insuficiências para os estudantes das classes populares.

## **ENQUANTO EU TIVER PERGUNTAS E NÃO HOUVER RESPOSTA, CONTINUAREI A ESCREVER...**

Com essas certezas, permaneço na sala de aula. Agora, na companhia de Letícia, professora de uma escola pública e estudante do curso de Pedagogia. Acompanhando o processo de produção de sua monografia<sup>4</sup>, reconheço-me, também, como professora pesquisadora, e sinto-me, muitas vezes, como se estivesse sentada numa cadeira, lá no fundo da sala, aprendendo com uma professora pesquisadora a compor suas experiências com seus estudantes, apoiada em seus conhecimentos, tecidos em diferentes espaços e tempos, incluindo suas experiências infantis.

Letícia abre seu texto assim:

A indagação faz parte do meu processo de professora- pesquisadora que em meio a certezas e incertezas, nas contradições e nos diálogos tecidos no cotidiano escolar, encontra-se à procura de completar o incompleto, embora acredite que este momento tardará a chegar, pois quanto mais me respondo, mais perguntas surgem e mais respostas são necessárias encontrar... (SILVA; s/d, p. 9)

E nos conta sua primeira experiência na escola pública, cheia de indagações:

A turma era formada por vinte estudantes com faixa etária entre 8 a 13 anos de idade. Tomei um susto de início! Como era possível?! Estudantes com 12 e 13 anos de idade no terceiro ano das séries iniciais? Eles deveriam estar no mínimo no sétimo ano do ensino fundamental. Alguma coisa estava errada!" (idem, p. 16).

E segue no relato de sua experiência:

Deparava-me, então, com uma questão corrente nas primeiras séries da educação pública brasileira: por que eles não aprendem?

---

<sup>4</sup> A monografia de conclusão de curso de Letícia está em processo de elaboração.

No meu tempo de meninice, quando ainda frequentava as escolas públicas dos Municípios de Três Rios, Paraíba do Sul, Miguel Pereira, Paty do Alferes e Vassouras, não conseguia entender porque alguns dos meus colegas ficaram anos e anos em uma ou mais séries escolares. Não entendia, nem me esforçava para entender, porque naquele momento achava “que não era problema meu”. Para mim, estar em tal situação era consequência de não se “esforçar” o bastante. Como eu também era proveniente das classes populares, meus pais também eram trabalhadores simples e analfabetos, mas mesmo assim eu não tinha “dificuldades” na escola, na minha concepção de menina, era tudo questão de esforço, de querer estudar ou de não querer estudar.

Agora, não mais como estudante, mas como professora, estava diante do mesmo fenômeno que observava quando menina. No entanto, não mais podia continuar com a visão inocente daquela época de que tal situação era apenas consequências diretas da escolha do estudante de querer estudar ou não. Na posição que me encontrava, seria até cruel considerar estas crianças e adolescentes como únicos responsáveis e senhores de suas escolhas. (...)

Tinha consciência de que aquela realidade que vivenciava não estava solta no universo, tinha relações diretas e indiretas com as propostas macro e micro estruturais de educação. As formulações no âmbito político e as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula estavam entrelaçadas, como numa rede. Entendi que a minha postura como professora poderia ser decisiva naquele ano para com aqueles meninos e meninas, colaborando para sua aprendizagem efetiva ou sendo mais uma a apenas detectar o fracasso escolar destes estudantes, contribuindo com as estatísticas nacionais sobre os analfabetos funcionais. (idem, p. 17, 18)

Esta é apenas uma das turmas com que Letícia vai se encontrando como professora. Porém, em sua ainda curta experiência como professora da escola pública, tem se desafiado a trabalhar com os meninos e meninas que vêm sendo considerados com “dificuldades de aprendizagem”, classificação de que ela discorda. Entre *certezas* e *incertezas*, como o título de sua monografia anuncia, vai buscando produzir uma prática, necessariamente refletida, que favoreça aos seus alunos e vai se afirmando como professora capaz de fazer escolhas:

A base teórica a qual tenho mais me identificado e buscado articular com meu trabalho docente é a concepção de redes de saberes-fazer, reconhecendo que trabalhar a partir dos interesses dos estudantes criando com eles um “currículo no cotidiano” (ALVES, 2002) é dar importância a todos os conhecimentos que estão dentro e fora dos

espaçotempos da escola, sem hierarquizá-los, sem considerar um superior ao outro, mas todos – conhecimentos populares e conhecimentos sistematizados – igualmente importantes na formação e constituição dos sujeitos praticantes do cotidiano.” (idem, p. 44)

A relação *prácticateoriaprática* fica evidente em seu texto, expressão de suas ações que trazem a teoria como elemento importante de um diálogo constante que sustenta sua compreensão do mundo, no qual percebe estar inscrita sua prática docente, para transformá-lo. Acompanhando seu trabalho, vemos como vai constituindo a turma com quem trabalha como um coletivo, do qual ela é uma das participantes. Um coletivo que deseja aprender, que vai se tornando capaz de formular seus interesses de aprendizagem e constituir processos produtivos, nesse sentido, como podemos observar em seu relato sobre a aula passeio no quarteirão da escola, uma das atividades do projeto desenvolvido por sua turma recebeu o título “Nós Fazemos Ciências”.

Nesta aula estávamos fazendo o esforço de observar e anotar obras humanas presentes no quarteirão, que não percebíamos no dia a dia quando transitávamos por ali. Depois fizemos uma tabela com os nomes coletados e discutimos a produção destas obras e quais profissionais que as produziam. Esta atividade fazia parte do estudo sobre os cientistas como também trabalhadores e da ciência como mais uma atividade humana.” (idem, p. 73)

Vemos, então, uma professora que, ao se tornar pesquisadora de sua própria prática, traz a pesquisa como processo relevante para o trabalho do grupo. Com seu trabalho, pautado pelo diálogo, pela reflexão e pela ação coletiva, vai tomando sua experiência como menina de classe popular, filha de pais analfabetos, companheira de crianças que fracassaram na escola como um dos fios com que tece seu movimento de tornar-se professora pesquisadora.

A convivência diária com aqueles meninos e meninas, todos já marcados pelo fracasso escolar, levou-me a refletir muito mais sobre minhas práticas pedagógicas, sobre o que eu fazia e deixava de fazer que ajudava ou que prejudicava o aprendizado deles de alguma forma; a descobrir o quanto eles sabiam das coisas, pois estão aí vivendo e se relacionando; o quanto nós enquanto professoras/professores negamos conhecimento a eles; o quanto queremos controlar este conhecimento como se fosse possível e, muitas outras reflexões.” (idem, p. 42)

Nesse movimento, encontra os estudantes das classes populares com quem trabalha como parceiros e com eles vai tecendo um belo processo de *aprendizagem*, para o qual recebe importante apoio da equipe pedagógica da escola. Assim, estudantes, com faixa etária entre 9 a 17 anos, que, no início do ano letivo, foram selecionadas para compor a sua turma por apresentarem distorção série-idade e por serem identificadas no ano letivo anterior como apresentando *dificuldade de aprendizagem*, chegaram ao fim do ano com um bom percurso de aprendizagem:

Inevitavelmente todos se desenvolveram na leitura, na escrita, no raciocínio lógico. Isto porque todos tinham e têm capacidade para isto, mas sempre é preciso lembrar que cada um tem sua própria realidade e seu próprio repertório. O que não lhe tira o direito à educação efetiva e não permite que sejam comparados friamente com outros que estão em passos diferentes. Pois, é sem dúvidas um enorme erro considerar que só porque os estudantes têm a mesma faixa etária ou vêm da mesma classe social estão no mesmo ponto de partida, erro maior ainda é avaliá-los e classificá-los como se assim fosse.” (idem, p. 64)

E a história de Letícia poderia se desdobrar em outra, que levaria a outra, e mais outra, estendendo fios, “bordando histórias”, “desenhos a um tempo únicos e comuns” (ALVES; GARCIA, 2000a, p. 8). Histórias que podem ser vistas, compreendidas, valorizadas e contadas, também, como resultado do trabalho de Nilda e de Regina que, afirmando o cotidiano escolar como *espaçotempo* de produção de conhecimentos pelos sujeitos que ali se encontram para dar vida ao movimento de *aprenderensinar*, se debruçam sobre *a invenção da escola a cada dia*:

Estamos dedicadas a investigar os processos de criação dos processos escolares, investigando-os no próprio processo de fazer, no seu deslizar, em sua própria história, mas considerando suas tantas e necessárias diferenças. Isto porque já aprendemos que o cotidiano escolar tem uma história falada e escrita por seus diferentes sujeitos: professoras, alunos e alunas, funcionários e funcionárias, pais e mães. São estes tantos sujeitos os que criam e recriam o cotidiano escolar a cada novo dia.” (ALVES; GARCIA, 2000b, p.13)

## CONVERSAS DE PROFESSORAS

As conversas de professoras não têm fim. Apenas breves interrupções, para serem retomadas um pouco mais tarde, girando

frequentemente em torno de um tema comum: o delicado e complexo desafio de ser professora, no desafiador e cotidiano encontro com o outro – colegas, estudantes e seus responsáveis e demais profissionais que trabalham na escola. A conversa que trouxe a este texto, com as professoras aqui representadas por Franciele, Carine, Joana, Priscila e Letícia, que compartilham conosco seus desafios, reflexões e ações cotidianas, não começa aqui e também aqui não terminará, embora o artigo chegue ao seu final. Tampouco termina aqui a conversa com Nilda Alves e Regina Leite Garcia, minhas eternas e reverenciadas professoras.

As histórias que trouxe para alinhar essas conversas são apenas algumas, dentre as muitas narrativas possíveis sobre a potência da formação da professora pesquisadora na vigorosa relação com o cotidiano escolar. Cada uma delas dialoga com o trabalho tecido cotidianamente por Regina Leite Garcia e Nilda Alves. Trabalho intenso, realizado por duas professoras que conhecem a escola por dentro, que têm suas longas trajetórias como pesquisadoras professoras entrelaçadas a suas experiências como professoras da escola, nas periferias urbanas. História que marca sua produção acadêmica, que se torna indispensável a quem deseja se tornar professora ou professor no Brasil.

Obviamente, não estão sozinhas na composição de seus trabalhos, tão relevantes para a educação brasileira. E nem pretendem estar, posto que defendem o trabalho coletivo e sabem, também, por conhecerem Bakhtin, que todo discurso nunca é obra de um único indivíduo, mas, resultado de um processo heterogêneo entramado por múltiplos discursos entre mim e o outro. Como sempre nos lembra Regina, em suas aulas e em nossas conversas – *quando eu falo, muitos falam comigo* -, e afirma Nilda, por exemplo, em um de seus textos em que recupera sua trajetória como pesquisadora: “esta é uma das “provas” que quero dar – que minha escritura está trançada com o pensamento de muita gente.” (ALVES, 1998, p. 11)

Porém, nesse trançar, evidencia-se a singularidade de seus trabalhos e com eles as autoras oferecem um conhecimento imprescindível a quem quer compreender o cotidiano escolar e nele atuar, assim como a quem se dispõe a trabalhar com formação docente, numa perspectiva de transformação da sociedade e de compromisso com as classes populares. Muito mais poderia e deveria ser dito sobre essas duas professoras, pesquisadoras, que, em algum momento, assim se apresentam:

Iniciando uma conversa, ou melhor, continuando uma velha conversa que começa quando nós duas fomos para o Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, não no mesmo dia nem na mesma época... Isto aconteceu há muitos anos, tantos que até esquecemos... (...) O autor esclarece que todo discurso não é uma obra fechada e acabada de apenas um indivíduo, mas é um processo heterogêneo, conjunção de discursos entre eu e o outro. Vamos tentar puxar os fios de nossas memórias coletivas e individuais, de mulheres adultas, brasileiras, professoras, filhas, irmãs, mães e até avós (...), amigas de uns/umas e não tão amigas de outros/outras, companheiras de tantos e tantas, militantes de tantas causas, que amam e odeiam (não fôssemos filhas de Iansã e de Oxum) e que são amadas e odiadas... como todos os que não têm medo de se ver e de se deixar ver. Enfim, pessoas como tantas outras e ao mesmo tempo únicas, que esta cada homem e mulher é – único e múltiplo. (ALVES; GARCIA, 2000a, p. 7,8)

Muito, muito mais, pois essa conversa realmente não tem fim.

Essa conversa passou a ter grande relevância em minha vida quando iniciei o Mestrado em Educação na UFF e tive a honra e o prazer de tê-las como professoras, Regina como minha orientadora, ambas em minha banca de defesa de Mestrado e, posteriormente, Regina na de Doutorado. Mais que tudo, tantas coisas de nossas vidas foram se enredando que nos tornamos amigas.

E assim vamos seguindo, tecendo redes, desfiando conversas, abrindo a roda, chegando e convidando outr@s a tomar um lugar e dizer sua palavra, sua história, sua luta. E, assim, de professora voltei a ser estudante, para continuar sendo professora e me encontrar com estudantes, também professoras que se encontram com seus estudantes, e a vida vai girando como uma ciranda infinita.

Regina e Nilda um dia – e já faz tanto tempo! – me convidaram para essa conversa, para essa luta, para essa roda. Amorosa e vigorosamente seguraram as minhas mãos, olhando em meus olhos, ouvindo a minha voz, acompanhado meus passos, me desafiando, beijando meu rosto e tocando meu coração!

Nilda e Regina um dia – e já faz tanto tempo! – me ensinaram que ser professora é possível, que ser professora é tão bonito, que ser professora é tão difícil, que ser professora é tão bom!

Professoras que me ensinam sempre e, a cada dia, que a vida é uma luta cotidiana que vale a pena lutar, especialmente quando estamos bem acompanhadas!

Obrigada por serem – há tanto tempo – minhas queridas companheiras!

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Trajatórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A.1998.

\_\_\_\_\_. Tecer conhecimento em rede. IN: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Para começo de conversa. IN: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A. 2000a.

\_\_\_\_\_. A invenção da escola a cada dia. IN: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Org.) **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A. 2000 b

\_\_\_\_\_. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano duas experiências. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, núm. 2, 2001, Universidade do Minho. Braga, Portugal

Certeau, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARCIA, Regina Leite. Saber/saberes — a dúvida como método. **Escola, Psicanálise e Transmissão**. Ano XVII, nº 23, pp. 231-237. 1999

\_\_\_\_\_. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. IN: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método, métodos, contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa IN: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.) Professora-pesquisadora – uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

LESSA, Carine Pinto. **Alfabetização, opressão e resistência – o grito dos silenciados** – Monografia de conclusão de curso. Niterói, UFF. 2013.

OLIVEIRA, Joana Paula dos Santos Gomes de. **A relação escola-família-resultados escolares das crianças: desafios e possibilidades de uma prática escolar com perspectiva dialógica**. Monografia de conclusão de curso. Niterói, UFF. 2016.

RAMOS, Priscila da Silva. **Fracasso escolar e desigualdade social: o trabalho do professor alfabetizador com crianças das classes populares**. Monografia de conclusão de Curso. Niterói. UFF. Mimeo. 2014

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo – para uma nova cultura política**. Porto: Afrontamento, 2006.

SILVA, Leticia Roberta Gomes Martins. **Entre certezas e incertezas, a constante procura de completar o incompleto...** Monografia de conclusão de curso. Niterói, UFF. Mimeo. s/d