
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

LETÍCIA SEPULVEDA TEIXEIRA LEITE

**UMA „ARMA“ DOCENTE:
Escrita como reflexão, empoderamento e
mudança**



Rio Claro
2013

LETÍCIA SEPULVEDA TEIXEIRA LEITE

UMA „ARMA“ DOCENTE:
Escrita como reflexão, empoderamento e mudança

ORIENTADORA: LAURA NOEMI CHALUH

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio
Claro, para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Rio Claro
2013

370.71 Leite, Letícia Sepulveda Teixeira
L533a Uma arma docente: escrita como reflexão, empoderamento
e mudança / Letícia Sepulveda Teixeira Leite. - Rio Claro,
2013
80 f. : il., figs., fots.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro
Orientador: Laura Noemi Chalu

1. Professores - Formação. 2. Potência da escrita. 3. Prática
escolar. 4. Práticas pedagógicas. 5. Narrativas docentes. 6.
Pipocas pedagógicas. I. Título.

Dedico este trabalho á todos os professores e professoras da escola pública, que heroicamente dia a dia enfrentam às dificuldades que é ser professor, e ainda acreditam na educação. Em especial aos professores pipoqueiros, pois sem eles nada disto seria possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora e amiga Laura Noemi Chaluh, que a partir de nossas experiências foi desenrolando e desatando os nós, que me prendiam dentro da academia. Esta pesquisa só tomou forma, pois a vi como uma obra de arte, que sendo minha, teria que acima de tudo, ser vivida e ser curtida.

Agradeço aos meus pais, e aos meus irmãos baianos, por nossas relações de carinho e afeto, que me fortalecem enquanto pessoa. Durante todo esse ano me ausentei de suas companhias para poder criar minha arte. Quanta saudade sinto das experiências que não vivi com vocês! E eis que a escrita se torna dura, por mais uma vez, a academia coloca-la como obrigação.

Agradeço ao Marcemino e à Cristina, pelos incríveis momentos de „encontro“ e da partilha de saberes.

Agradeço ao Anjo pelos tantos sonos que realizou no meu colo, enquanto eu detinha minha atenção a digitar e digitar. Ao Brodi, pelas caminhadas e afagos, nos intervalos da escrita.

Agradeço às professoras, Karina, Alessandra, Cleuci e Helen, por permitirem meu encontro com a escola e por contribuírem para minha transformação, se transformando.

Agradeço a uma amiga muito especial, Amarílis, que no ano de 2013 sacolejou minha vida, e desse requebrar todo saiu o que sou hoje.

Aos funcionários da biblioteca da UNESP de Rio Claro, que mesmo dentro da rigidez e frieza da universidade, mantêm-se humanos, amigos, solidários e solícitos. Obrigada!

Agradeço aos companheiros da Morada, por me ensinarem a ser menos eu, para ser mais nós...

Ao Movimento Estudantil que contribuiu para o amadurecimento do meu olhar sobre a sociedade, deslocando-me do meu lugar, para pensar novas formas de ser, de estar e de fazer neste mundo.

Agradeço a todas as pessoas que de alguma forma passaram pela minha vida e a modificaram, saibam que eu sou fruto de tudo o que já vivi com vocês e que suas vozes ecoam em minha cabeça, dando força a minha própria voz.

MISTÉRIO DO PLANETA

*Vou mostrando como sou
E vou sendo como posso
Jogando meu corpo no mundo
Andando por todos os cantos
E pela lei natural dos encontros
Eu deixo e recebo um tanto
Passo aos olhos nus
Ou vestidos de lunetas
Passado, presente
Participo sendo o mistério do planeta
O tríplice mistério do stop
Que passo por e sendo ele
No que fica em cada um
No que sigo o meu caminho
E no ar que fez que assistiu
Abra um parênteses
Não se esqueça
Que independente disso
Eu não passo
De um malandro
De um moleque do Brasil
Que peço e dou esmolas
Mas ando e penso sempre
Com mais de um
Por isso ninguém vê
Minha sacola
(GALVÃO; MOREIRA, 1972)*

RESUMO

O presente trabalho problematiza de que forma a escrita sobre a prática pedagógica pode contribuir para a promoção do empoderamento do professor. Para isto, desenvolvo uma pesquisa documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), a partir das escritas de um grupo de professores, denominadas “Pipocas Pedagógicas”, crônicas em que são relatados acontecimentos de sua vida escolar, como profissionais e também como alunos. Estes professores são participantes do “Grupo de Terça” vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (GEPEC), ligado ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. A pesquisa, foi subsidiada por entrevistas com dois destes professores escritores, para melhor compreender como se desenvolve essa prática. A partir da análise deste material, o estudo perpassa sobre a importância da reflexão sobre a prática pedagógica, como forma de pesquisá-la. Estas temáticas foram necessárias para aprofundar o conceito de empoderamento, e poder pensá-lo dentro da realidade educacional, uma vez que a reflexão articulada ao conhecimento são fatores que podem levar ao empoderamento. Em função disso, realizei uma pesquisa bibliográfica, buscando o conceito de empoderamento em duas bases teóricas: SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e Anais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), nos quais analisarei os artigos referentes aos Grupos de Trabalho: GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT06 – Educação Popular; GT08 – Formação de Professores; GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, fazendo um recorte entre os anos de 2000 a 2011. Desta forma, pretendo contribuir com reflexões que possibilitem (re)pensar formas de se chegar ao empoderamento docente e a consequência disto nos modos de se enxergar à educação.

Palavras- chave: Práticas Pedagógicas. Narrativas Docentes. Pipocas Pedagógicas.

SUMÁRIO

DE QUE MODO ASSINAMOS O QUE ESCRREVEMOS?	8
1 INTRODUÇÃO	10
2 A PESQUISA: MEU NORTE	14
2.1 OS CAMINHOS ESCOLHIDOS	15
3 A BUSCA PELO EMPODERAMENTO	18
3.1 A PEREGRINAÇÃO	18
3.1.1 Largada	19
3.1.2 Trajeto	20
3.1.3 Ponto final	24
3.2 NOS PERCEBEMOS, NOS QUESTIONANDO...	26
3.2.1 Perceber-se professor	28
4 A ARTE DOCENTE DE HISTORICIZAR.....	32
4.1 AS PIPOCAS PEDAGÓGICAS	34
5.1 MARCEMINO	40
5.1.1 Marceminópolis	41
5.2 CRIS	44
5.2.1 Crisópolis.....	44
6 ESTOURANDO PIPOCAS.....	48
6.1 INGREDIENTES	49
6.2 MODO DE PREPARO.....	53
6.3 UHN QUE CHEIRINHO DE PIPOCA!	55
6.3.1 O tempero da Cris	55
6.3.2 O tempero de Marcemino	57
6.3.3 Mais Pipoca? Eu que fiz.....	59
7 DIGESTÃO	62

7.1 UMA VEZ PIPOCA, NUNCA MAIS MILHO!	63
7.2 COMER PIPOCA SOZINHO, NÃO TEM GRAÇA!	66
7.3 UM ESTOURO HISTÓRICO	69
7.4 DE GRÃO EM GRÃO O EMPODERAMENTO GANHA VIDA.....	70
8 QUANDO O CRONOMETRO SE ESGOTA, TEMOS QUE IR DANDO TCHAU....	73
REFERÊNCIAS: MINHAS HERANÇAS	75

DE QUE MODO ASSINAMOS O QUE ESCRREVEMOS?



Fonte: Fotografia cedida por Amarilis Ibanez. Imagem elaborada pela própria autora

Destino uma parte de minha pesquisa a explicitar para os autores minha audácia acadêmica durante a escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso. Primeiramente, digo isso, pela escrita em primeira pessoa, pois sabemos que esta não é vista com bons olhos pela comunidade científica. Somos aconselhados a manter a neutralidade e permanecermos ocultos. Não me refiro à minha orientadora, pois somente graças aos encorajamentos dela, que me animo a alçar este voo.

Há quatro anos estudo a necessidade de me posicionar historicamente, de entender a função política e social de ser professora, sou encorajada a libertar „minhas vozes“, reconhecer e valorizar meus saberes, porém contrariando tudo isso, dentro da universidade, encontro pouco espaço para a vivência de todas essas aprendizagens.

Apenas alguns professores, „armados por suas ideologias“, resistem ao sistema, nos permitindo a experiência. Fora esses preciosos espaços, ficamos quatro anos esperando a hora,

em que nos caberá colocar tudo isso em prática... Se na escola, como professores, se na nossa vida futura, ou em outros espaços, que nossa esperança conseguir imaginar.

Render-me a isso seria como sacrificar toda a caminhada nesse processo constante de emancipação. Os resquícios do positivismo (BOGDAN; BIKLEN, 2006) ainda insistem em assombrar a educação, que há tempos mostrou que tal modelo de busca não sacia sua sede por olhares mais sensíveis.

Encontro-me no cruzamento defendido por Fischer (2005, p. 117) entre „arte, produção científica e exposição de si mesmo“, ancorada pela paixão criadora... Para existir paixão pela pesquisa, esta não pode estar carregada de obrigação, enforcada pelos padrões acadêmicos, e esvaziada da presença de seu próprio autor.

Estas palavras são na verdade um pedido de permissão aos leitores para, durante o caminhar da pesquisa, mostrar o quanto a escrita é transformadora, e relatar os amadurecimentos causados em mim, no decorrer de todo o processo de busca.

Não sou mais a mesma pessoa desde a primeira palavra digitada; transformo-me a cada leitura, a cada entrevista, a cada conversa, a cada troca com meus colegas, com minha orientadora, a cada reunião com o projeto de extensão, a cada dia vivido na escola. Aprecio este movimento, pois mostra minha incompletude, minha transformação e minha viagem diante deste tumultuado espiral de conhecimentos e saberes, diante da vida.

Em última instância peço que, também „sensibilizem os olhares“ às outras formas de linguagem presentes neste trabalho. A linguagem imagética, que muito além da escrita, permite que os pensamentos alcancem voos mais altos, assim como, à linguagem poética, que dá leveza a este voar.

1 INTRODUÇÃO

Desde fevereiro de 2011 integro um projeto de extensão, que faz parte de uma gama de projetos de extensão da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Câmpus de Rio Claro. O projeto intitula-se “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade¹” (em andamento desde 2010), no qual participo como graduanda. Desse projeto de extensão participam alunos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia que, semanalmente, encontram-se em reuniões de duas horas, para discussões teóricas aliadas às experiências vivenciadas na escola, o que possibilita a articulação entre a teoria e a prática.

O objetivo deste projeto é possibilitar que os estudantes tenham um espaço de diálogo, possibilitando o questionamento, a reflexão, a investigação da prática pedagógica, assim como salientar a importância do registro dos acontecimentos que „marcam” cada um. Para isso é frequentemente realizada a leitura de teóricos que embasem e fortaleçam essas ideias.

Este projeto de extensão atualmente² (2012-2013) possui duas frentes, a partir das quais podemos entrar em contato com a prática docente. Essas frentes também são coordenadas pela professora responsável pelo projeto de extensão, são estas, o projeto de pesquisa “Educar o olhar: filmes na formação de professores” e o Curso de Extensão: “Escola: espaço de formação de professores”.

O primeiro acontece em parceria com escolas municipais de Ensino Fundamental I da cidade de Rio Claro, na qual, temos a possibilidade de acompanhar o trabalho pedagógico de uma professora, ou seja, cada aluno participa do funcionamento de uma turma distinta, de uma das escolas parceiras.

Desta forma, podemos vivenciar o movimento de uma sala de aula, assim como observar a rotina do restante dos funcionários da escola e da organização da mesma. Entramos nestas instituições como alunos-pesquisadores, objetivando criar laços com os professores e com os alunos, além de desenvolver maneiras de contribuir com o andamento da sala.

A seguir relato brevemente algumas das minhas entradas na escola:

¹ Coordenado pela Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh, orientadora do presente trabalho.

² No período de 2010-2011 as duas frentes foram o projeto de pesquisa “Prática pedagógica e trabalho coletivo na escola, realizado na Escola Municipal “Dante Egreggio e o curso de extensão oferecido para professores da rede municipal da cidade de Rio Claro.

No ano de 2011³ pude acompanhar uma turma de segundo ano na Escola Municipal “Dante Egreggio”, primeiras experiências como aluna-pesquisadora, que me possibilitaram enxergar a importância de olhar para o aluno como o centro da escola, criar laços sinceros de amizade, preocupação e carinho com cada uma das crianças.

Em 2012 estive na Escola Municipal “Victorino Machado”⁴, acompanhando outra turma de segundo ano, e aprendendo muito com uma professora, da qual já tinha a amizade plantada em outros cantos. Carrego comigo dentre todas as lembranças, a importância da parceria, do estar aberto ao outro, para a construção coletiva de saberes, experiências e histórias.

Neste ano (2013), na Escola Municipal “Armando Grissi” delicio-me com os encantadores olhares de doces crianças de um primeiro ano arteiro, com a professora Helen, no início de sua docência⁵.

Com esta querida pessoa eu já mantinha amizade, pois também cursou Pedagogia na mesma instituição de ensino a que hoje destino esta pesquisa, além de ter sido membro integrante do referido projeto de extensão, desde o ano passado.

Uma vez por semana, junto com a professora Helen e com todos os sujeitos que formam esta sala de aula, vivo os sentidos, não mais buscando os significados para toda a burocracia escolar, vejo na escola, as aulas como possibilidade riquíssima e imensurável do encontro. O encontro com o outro, o encontro com histórias, o encontro com saberes, com culturas, o encontro com outras vidas. Maravilho-me com toda essa potência!

Além de ter tido a possibilidade de me inserir na escola, também tive o privilégio de participar mensalmente, no Departamento de Educação da mesma universidade, do curso (referido anteriormente) oferecido para as coordenadoras pedagógicas das escolas municipais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da rede de ensino de Rio Claro. Minha participação efetiva aconteceu no ano de 2012.

Este curso, como já explicitado, busca explicitar as contribuições que podem trazer os filmes, para o desenvolvimento de uma reflexão crítica, tanto para os alunos, quanto para os professores, acredita na valorização da multiplicidade de linguagens do cotidiano e no fortalecimento do ambiente escolar.

³ Bolsista Proex / BAAE II.

⁴ Bolsista Proex / BAAE II.

⁵ Nesse período sou bolsista de Iniciação Científica/CNPq, o projeto não requeria a minha presença na escola, mas fiz a escolha por continuar inserida no contexto escolar.

Retomo aqui as atividades específicas que desenvolvemos no projeto de extensão. Nas reuniões, socializamos com o grupo, nossas inquietações, angústias, alegrias, medos e receios surgidos no encontro com os sujeitos da escola e a partir das experiências pedagógicas por nós vivenciadas. Criamos um ambiente de diálogo e também de „olhar solidário“ para com as vivências dos outros membros do grupo. O olhar solidário implica ser compreensivo com as experiências dos outros.

Com a participação no projeto de extensão, temos a oportunidade de ingressar realmente na vida acadêmica, da pesquisa e aos poucos criamos o hábito de escrever, registrar nossas experiências e reconhecer a real importância destas ações. Estando nesta posição de aluno-pesquisador na escola, temos a possibilidade de produzir conhecimentos embasados em nossas próprias experiências interligadas pelos teóricos discutidos.

Destaco aqui que, a partir do ano de 2011, cada aluno-pesquisador dedicou-se a um tema de pesquisa. Para aprofundamento, debruicei-me sobre o conceito da origem da palavra empoderamento, realizando uma pesquisa bibliográfica, através da base de dados, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), desde então meu interesse por tal tema é crescente, uma vez que a compreensão da origem da palavra e sua significação instigaram-me a investigar, quais as suas possibilidades no ambiente educacional.

Em um dos encontros do Projeto de Extensão Laura nos apresentou as Pipocas Pedagógicas, temática central deste trabalho. Saboreamos crônicas escritas por professores, de acontecimentos vividos na sala de aula, todos narrados com suas próprias vozes. Fiquei encantada, pois para mim elas representavam a potência da escola encontrando ligeiramente uma brecha para entrar na teorização da academia. Queríamos mais, e Laura foi apresentando, como uma forma de nos levar a refletir sobre a escola, „olhando-a com outras lentes“, sem focar nas patologias, buscando um olhar acolhedor, humano, singular...

Aos poucos fomos aventurando-nos no processo de escrita, tentando registrar alguns relatos dos encontros escolares como alunos-pesquisadores e também como alunos de graduação. Essas escritas já não vinham carregadas de uma obrigatoriedade acadêmica, do padrão perfeito, exigido pela universidade. Laura, já havia nos alertado quanto à busca pela ruptura com a rigidez do gênero de escrita da academia.

As primeiras escritas que foram surgindo pelos integrantes do grupo, maravilhados pelas Pipocas, denominamos de Milhos, pois achávamos que ainda faltava algo para ser Pipoca, faltava o estouro, a explosão.

No decorrer do processo entendemos que as Pipocas Pedagógicas são escritos de cada um, sem forma, padrão e que os estouros se davam quando entregávamos nossas experiências aos outros colegas, quando socializávamos. A explosão acontecia na partilha, e no que ecoava disso, assim, mergulhamos nas escritas.

A busca pelo empoderamento, a inquietação sobre sua possibilidade nos ambientes escolares, a importância do refletir, principalmente coletivamente sobre a escola, às leituras das Pipocas Pedagógicas, as histórias e vozes dos professores, esta mistura de fatos, que decorre desde meu segundo ano de graduação, me levou ao tema desta pesquisa.

Segui, então em busca da significância da escrita sobre a prática pedagógica para o empoderamento do professor. Caminhei... As páginas que se seguem mostram os trajetos que percorri, os encontros e desencontros deste percurso.

2 A PESQUISA: MEU NORTE



Fonte: Elaborada pela autora

Minha pesquisa se deu através de escolhas, dos procedimentos que compuseram minha busca. As palavras que se seguem narrarão quais as preferências feitas durante a realização deste trabalho. Quais caminhos optei seguir...

Como já referido na introdução, ressaltada a importância da reflexão para a formação de professores, questiono-me neste trabalho, sobre qual a significância da escrita sobre a prática pedagógica para o empoderamento do professor?

Para a presente pesquisa serão utilizadas as produções escritas dos participantes do “Grupo de Terça” vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada⁶ (GEPEC), o qual está vinculado ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

⁶ Grupo coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado e com a participação da Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão, da Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi e da Profa. Dra. Maria Carolina Bovério Galzerani.

Essas produções, denominadas “Pipocas Pedagógicas”, são crônicas, nas quais são relatados acontecimentos da vida escolar, como profissionais e também como alunos. Os autores destes escritos são conhecidos pelo grupo como „pipoqueiros”.

Nesse sentido a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender as contribuições da escrita sobre a própria prática para a formação do professor empoderado e ainda como objetivos específicos: a) investigar as “Pipocas Pedagógicas” produzidas pelos professores do “Grupo de Terça”, na busca de indícios que explicitem uma prática reflexiva; b) ampliar e aprofundar a compreensão do conceito de empoderamento.

2.1 OS CAMINHOS ESCOLHIDOS

Foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, através da pesquisa documental e levantamento de análise bibliográfica que amparou cientificamente à primeira.

André (1995) faz uma análise histórica sobre a origem da pesquisa qualitativa, chegando ao final do século XIX, momento em que os cientistas começaram a questionar sobre os métodos de pesquisa vinculados às diferentes ciências. Afirma que as ciências sociais não deveriam deter-se à mesma investigação feita nas ciências físicas e naturais.

A pesquisa qualitativa, especificamente no campo educativo, ampliou-se a partir de 1980. Isto porque ficou evidente a necessidade de estender a compreensão de temáticas complexas relacionadas com a educação. Levando em consideração o foco da minha pesquisa, opto por esta natureza.

Este estudo tem característica documental, uma vez que documentos são caracterizados como “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano.” (PHILLIPS, 1974, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38), abrangendo, neste sentido as escritas dos professores.

As narrativas a que se destina esse estudo foram denominadas por seus autores como Pipocas Pedagógicas, documentos de caráter primário, uma vez que tiveram origem direta das pessoas que vivenciaram a história. Caracterizam-se também, como de primeira mão, uma vez que os estudos sobre as Pipocas Pedagógicas ainda é muito restrito, permanecendo reservado apenas aos próprios escritores.

A pesquisa a que me dedico não se baseia exclusivamente na análise das Pipocas Pedagógicas, mas sim aos efeitos que estas têm sobre seus autores e sobre o coletivo que a lê. Desta forma em minha caminhada perpasso estes escritos, mas não me demoro muito a analisá-los, pois busco a riqueza dos encontros com os pipoqueiros e da *contrapalavra* (BAKTHIN, apud SOUZA, 1994) que ecoa a partir destes casos.

Buscando conhecer a significação das escritas para os professores do citado grupo, realizei entrevistas semiestruturadas, com questões abertas, com dois dos professores, autores das „Pipocas Pedagógicas“, para melhor compreender como se desenvolve esta prática. Os entrevistados foram uma mulher, professora do Ensino Fundamental I, a querida Cristina e um homem, professor de história do Ensino Fundamental II, o apaixonante Marcemino.

Segundo Duarte (2002), este tipo de entrevista permite ao entrevistado ter liberdade durante a entrevista para extravasar às questões, mantendo-se ainda no roteiro, esta maneira de entrevistar é muito utilizada para pesquisas da natureza qualitativa, o que condiz com a escolha deste trabalho.

Pensar em realizar entrevistas me amedrontava, mais ao mesmo tempo me encantava. Estava muito ansiosa para conhecer os professores escritores, mas também ficava receosa, não gostaria de utilizar-me dos seus saberes e não ter nada para oferecer-lhes em troca.

Este receio me acompanhou em todo o meu processo de busca, foi compartilhado com os entrevistados, em nossos encontros e se esvaiu, no momento em que, no fim do trabalho, recebo um e-mail de um dos professores, agradecendo-me pela companhia, pela ótima tarde que passamos juntos, suas palavras me diziam que nossa conversa contribuiu para sua pesquisa, o deixou inspirado a escrever. Então percebi que eu tinha algo a oferecer, e ofereci.

Para as pesquisas em educação é comumente utilizado a entrevista reflexiva que, segundo Szymanski, (2004), considera a entrevista como uma situação de trocas intersubjetivas. Nesta o entrevistador se mostra disposto a compartilhar em todo momento sua compreensão dos dados com o participante.

A entrevista, nesta perspectiva, é vista como uma „arena de conflitos e contradições“, (SZYMANSKI, 2004), pela abertura de si ao outro, e pela possibilidade de transformação causada pelo encontro. Há valorização dos sentimentos e emoções durante todo o processo, isto se mantém como pano de fundo. Desta forma, esta escolha metodológica está pautada em situações de interação humana, nas quais se dá ênfase nas percepções do outro e de si.

Além disso, debruço-me sobre a pesquisa bibliográfica, do termo que perpassa minha busca, o empoderamento, e, segundo Gil (2002), este tipo de pesquisa consta na leitura e análise de documentos, os quais podem estar contidos em diversas fontes.

Em função disso, realizei uma pesquisa bibliográfica, em duas bases teóricas, buscando o conceito da palavra empoderamento: SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) Anais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), nos quais analisarei os artigos referentes aos Grupos de Trabalho: GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT06 – Educação Popular; GT08 – Formação de Professores; GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, fazendo um recorte entre os anos de 2000 a 2011.

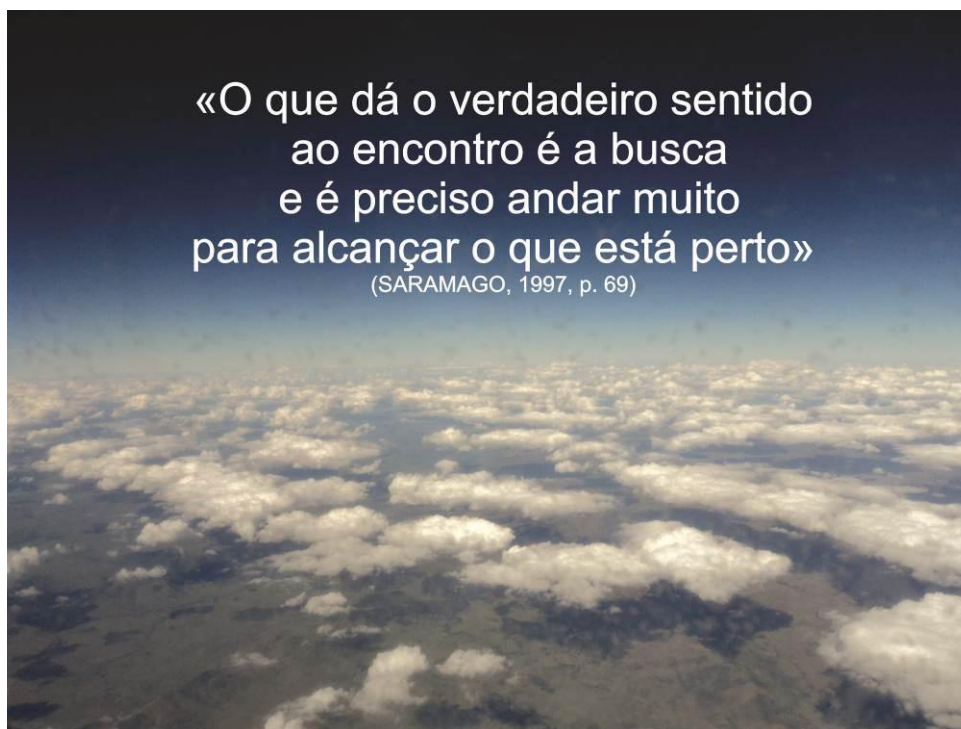
Severino (2000) coloca que a pesquisa propicia ao aprendiz uma forma de construção de seu próprio conhecimento. Essa construção só é legitimada, se for vista como uma mediação que conduza sua própria existência.

O próximo capítulo vem para demonstrar os resultados dessa pesquisa bibliográfica, foi realizado no ano de 2012, a partir da busca do conceito e origem do termo empoderamento.

Hoje o lendo confesso que não me agrada a forma como foi escrito, pois fiz trajetória „cuspiando“ os teóricos estudados e deixando pouco de mim neste processo. Como um dos intentos desta obra é mostrar ao leitor e a mim mesma, meu caminhar na pesquisa, resolvi deixa-lo como o tinha realizado a algum tempo, fazendo apenas algumas correções.

Relendo este primeiro capítulo, pouco me reconheço nele, mas essa consciência é importante para meu maravilhamento ao ler o restante da obra e deslumbrar o meu processo de “me jogar” na pesquisa, fazendo dela, um reflexo de mim.

3 A BUSCA PELO EMPODERAMENTO



Fonte: Fotografia cedida por Luís Henrique Ribeiro. Imagem elaborada pela autora.

3.1 A PEREGRINAÇÃO

Grande parte das publicações, com utilização de tal conceito da palavra empoderamento, está vinculada à área da saúde, esta realidade fez nascer em mim a inquietação sobre sua ausência na área da educação, fortalecendo meu interesse inicial, de investigar como esta poderia se dar em instituições escolares.

Na primeira base de dados, partindo da busca pela palavra, surgiram sessenta e três artigos, desta gama de textos, vinte e três traziam o conceito ou origem da palavra, contribuindo para minha análise.

A busca nos anais da ANPEd, nos respectivos grupos de trabalhos citados anteriormente, me possibilitou a passagem por novecentos e nove artigos. Desta gama selecionei pesquisas que fizessem utilização do termo empoderamento, independente do assunto abordado na pesquisa, para posterior leitura detalhada. Após tal seleção contei com vinte e nove artigos, destes, destes, quatorze artigos contribuíram para minha pesquisa. Os

artigos que mantinham tema relacionado à educação escolar, estavam quase que unicamente vinculados à educação popular⁷.

3.1.1 Largada

Sobre a origem da palavra empoderamento, parto da noção inicial de que este termo deriva da palavra, de língua inglesa, *empowerment*. *Empower*, segundo o dicionário Michaelis (2011), significa autorizar, dar poderes ou procuração; capacitar, permitir, habilitar; “toma emprestadas as noções de distintos campos de conhecimento, como as ciências sociais e da saúde, e está associado a formas alternativas de trabalho com as realidades sociais” (BRITES; SOUZA; LESSA, 2008, p. 259).

Segundo Vasconcelos (2004), estudioso e pesquisador da origem da palavra, tal conceito polissêmico nasce dos movimentos sociais dos anos 50, principalmente no movimento feminista e na ideologia de ação social. Neste recorte temporal é possível perceber a luta pela emancipação e fortalecimento da mulher, numa época em que esta, ainda era em demasia oprimida.

Em 1970, o conceito aparece envolvido em questões políticas, como o desenvolvimento dos países e suas relações de dependência vinculadas à modernização. Na mesma década o termo aparece vinculado a movimentos de autoajuda, embasados na crença da possibilidade de desenvolvimento do sujeito, a partir do fortalecimento de sua autoconfiança, para que assim, possa se reconhecer na sociedade em que vive, deixando transparecer suas potencialidades, chegando ao nível da descoberta de equilíbrio em si mesmo.

Nos anos 80, o conceito aparece guiado pelos movimentos da psicologia comunitária. Posteriormente, na década seguinte o termo aparece relacionado com questões que afirmam o direito à cidadania e à saúde, por isso sua frequência nas publicações desta área.

⁷ “O paradigma da educação popular, inspirado originalmente no trabalho de Paulo Freire nos anos 60, encontrava na conscientização sua categoria fundamental. A prática e a reflexão sobre a prática levaram a incorporar outra categoria não menos importante: a da organização. Afinal, não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar”. (GADDOTTI, 2000, p.6)

3.1.2 Trajeto

Segundo Vasconcelos (2004) o termo e o referencial teórico do empoderamento não são novos, porém historicamente há uma constante reapropriação e reelaboração de sua significância, constitui-se num processo não linear, sendo uma dialética constante entre instituinte e instituído.

Como termo multifacetado, apresenta-se com diversas definições. O empoderamento poder ser definido como um processo dinâmico, o qual envolve aspectos cognitivos, afetivos e condutuais.

No Brasil há dois sentidos mais utilizados: o primeiro se refere às mobilizações e práticas que estimulem grupos e comunidades para melhoria de suas condições de vida e, o segundo, faz referência à integração dos excluídos, com relação aos serviços públicos e aos bens elementares à sobrevivência; as políticas destes serviços, em sua maioria, apresentam caráter assistencialista (KLEBA; WENDAUSEN, 2009).

Neste sentido Gohn (2001), diz que o empoderamento tem um caráter universal. Dependendo da forma como for empregado pode assumir duas vertentes totalmente opostas. Pode ser emancipador, promovendo e impulsionando grupos e comunidades, a partir de uma visão crítica da realidade social, ou, contrapondo-se a isto, pode fortalecer a passividade, apenas integrando os excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência. Isto dentro de sistemas precários e assistencialistas, sem organizá-los e também sem a necessidade da consciência crítica, despolitizando os conflitos e contradições sociais.

Por isso a necessidade de clarificação do sentido de tal termo, para que os limites e possibilidades de sua utilização estejam delimitados, pois há uma linha tênue entre a contribuição para sujeitos autônomos e reflexivos, e sujeitos dominados e alienados (SOUZA; FREITAS, 2009, p. 60). A pesquisa a que me dedico toma como base a primeira forma do empoderamento.

Pinto (1998, apud RIBEIRO, 2004), define *empowerment* como:

[...] um processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e de instrumentos pelos indivíduos, grupos e comunidades, em si mesmos e no meio envolvente, que se traduz num acréscimo de poder – psicológico, sócio-cultural, político e econômico – que permite a estes sujeitos aumentar

a eficácia do exercício de sua cidadania (PINTO, 1998 apud RIBEIRO, 2004, p. 8).

Isto pode se pensar, principalmente, para pessoas submetidas a relações de opressão, discriminação e dominação social (VASCONCELOS, 2004).

Teixeira e Leão (2002) defendem que para se pensar o empoderamento é preciso que se entenda o poder dentro de um relacionamento social, estes (poder pessoal, social e político) seriam utilizados para a criação de mudanças, porém possui uma conotação de poder compartilhado e não poder sobre o outro.

Tomado neste sentido, o empoderamento se torna um processo que oferece possibilidades às pessoas de auto-determinar suas próprias vidas, efetivando sua inserção nos processos sociais e políticos, a partir de sua integração na comunidade e da articulação com outras organizações (KLEBA, 2000, p. 361).

O empoderamento também assume um sentido político, uma vez que o associa ao “desenvolvimento de potencialidades, aumento de informação e percepção, com o objetivo de que exista uma participação real e simbólica que possibilite a democracia” (WENDHAUSEN, BARBOSA, BORBA, 2006, p. 133).

Autores como Melillo & Suárez Ojeda (2001, apud CANDAU; SACAVINO, 2010, p. 13) interligam o empoderamento com o conceito de resiliência, “definido como capacidade humana para enfrentar, sobrepor-se e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade”.

Embasada na possibilidade de que a ação local fomenta a formação de alianças políticas, ampliando e contextualizando o debate sobre a opressão, auxiliando na compreensão desta, como fenômeno histórico, estrutural e político e desta forma transformando-a numa luta coletiva (WENDHAUSEN, BARBOSA, BORBA, 2006).

Cortez e Souza (2008) ressaltam as dificuldades, presentes no processo de empoderamento, por esse recair, na luta contra as relações de poder estabelecidas socialmente, isso sem desrespeitar a capacidade de escolha do outro.

Grossberg, (1992, p. 64, apud FRITZSCHE, 2004, P.113), afirma que o empoderamento não necessariamente “garante qualquer forma de resistência à fuga das estruturas de poder existentes, embora seja uma condição para a possibilidade de resistência. [...] Empoderamento se refere à geração de energia e paixão, à construção da possibilidade”.

Teóricos como Carvalho (2004), Gohn (2004), Martins et al (2009), Carvalho e Gastaldo (2008) apostam no empoderamento associado à ideia de libertação de Freire (1974).

Freire (1974) aproxima sua ideia de libertação com a educação, alegando que esta, para efetivamente ser uma força de mudança e libertação, tem que estar “[...] desvestida da roupagem alienada e alienante [...]”, (FREIRE, 1974, p. 44). Para Freire (1974, p. 30) temos que encarar “a educação como um esforço de libertação do homem e não como um instrumento a mais de sua dominação”.

A concepção freireana de empoderamento/libertação considera que o primeiro passo, para a transformação deve vir do conhecimento, fazendo com que o sujeito se encontre em seu mundo e reconheça a importância dos fatores externos que o envolvem.

[...] o homem existe no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporiza-se. Na medida em que faz essa emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido consequente (FREIRE, 1974, p. 41).

Por mais que sejam múltiplas as concepções sobre o termo, a maioria dos teóricos acredita que existem duas dimensões do empoderamento: individual e coletivo. Parte-se primeiramente do empoderamento individual, sendo este de caráter psicológico, o qual é possível, a partir da obtenção de conhecimento associado à reflexão, desenvolvendo habilidades pessoais (RIBEIRO, 2004).

Martins et al. (2009, p. 687) definem as potencialidades presentes em cada plano, sendo que “no plano individual, estão a autoconfiança e autoestima; na mesosfera social, observam-se estruturas de mediação, na qual membros de um coletivo compartilham conhecimentos e ampliam sua consciência crítica”.

Reconhecendo suas potencialidades, há a possibilidade de se identificarem num grupo, os integrantes deste, se articularão para a promoção de mudanças em prol de seus direitos, assim se atingem as mudanças sociais e o empoderamento em seu processo completo.

Por fim, chega-se ao empoderamento coletivo, onde o sujeito já adquiriu uma consciência crítica sobre a sociedade em que vive, caracterizado por uma autonomia própria. Neste estágio luta por seus direitos coletivamente, vinculado a outras pessoas com interesses recíprocos.

Estas duas dimensões estão vinculadas, ao estado físico da pessoa, estar sozinha ou estar num coletivo. No nível individual, refere-se às habilidades da pessoa na produção de conhecimento e controle sobre forças pessoais, sociais, econômicas e políticas para agir na direção da melhoria de sua situação de vida (ANDRADE & VAITSMAN, 2002).

As características individuais não podem ser desconsideradas, já que estamos tratando de “posturas individuais que refletem da/na coletividade, por isso ela consiste em um processo e não pode ser interpretada como dádiva ou concessão” (DEMO, 1986 apud AMÂNCIO, 2004, p. 10).

Nesta instância, por mais que seja denominada individual, não é solitária, uma vez que todas as ideias, pensamentos e ideologias presentes num ser humano estão carregados de contribuições de outras pessoas, com as quais manteve algum contato em sua vida.

Nascimento (2011), estudando as contribuições de Bakhtin sobre linguagem afirma que esta, está ligada a

[...] construção da realidade dialógica, uma vez que as trocas discursivas entre o eu e o outro possibilita elaboração de enunciados e de enunciações que se concretizam a partir da compreensão do ato interlocutivo entre os sujeitos que se comunicam (NASCIMENTO, 2011, p. 3).

Desta forma os pensamentos de uma pessoa nunca serão unicamente e exclusivamente delas, são dialógicos. A conscientização, normalmente acontece através da problematização coletiva, porém para que seja efetiva deve ser significativa individualmente; clareza sobre a realidade social que molda suas vidas, atingindo o coletivo através da capacidade que possuem de transformar tal realidade, com a “capacidade de negociação aliada a capacidade de reivindicação” (AMÂNCIO, 2004, p. 12).

Para que o empoderamento social se efetive, é necessário estar ciente de que se as macroestruturas condicionam e determinam o cotidiano dos indivíduos, estes, através de suas ações, influenciam e significam o plano macrosocial em um movimento circular e interdependente (CARVALHO E GASTALDO, 2008).

Os teóricos estudados caminham em diferentes frentes para se chegar ao empoderamento propriamente dito, porém todos afirmam que este “[...] não pode ser fornecido nem tampouco destinado a pessoas ou grupos, mas se realiza em processos em que esses se empoderam a si mesmos” (FRIEDMANN, 1996; HERRIGER, 2006a; WALLERSTEIN, 2006 apud KLEBA; WENDAUSEN, 2009, p. 735). Profissionais podem auxiliar na criação de espaços que possibilitem o empoderamento.

Verifica-se que o processo de empoderamento é lento, que ocorre em longo prazo, que requer esforço, valentia, seriedade e paciência dos que o conduzem e dele participam, uma vez que o empoderamento assume os indivíduos e grupos socialmente excluídos como cidadãos de direitos, sobretudo, cidadãos possuídos de „direito a ter direitos“, afastando-se da concepção behaviorista que aspira conceber os marginalizados como pessoas

dependentes e que devem ser ajudadas, socializadas e habilitadas para a vida em sociedade (LEITE; TONOLLI, 2010, p. 940).

3.1.3 Ponto final

A busca por possibilidades do empoderamento na educação me fez percorrer longos caminhos, deparar com distintos teóricos e acabei me encontrando nas raízes da educação popular, pois suas características mantinham ideais idênticos ao lado do empoderamento.

Segundo Ghiggi e Gonçalves (2001) a educação popular, fundada em um projeto moderno e laico visa à libertação, a partir de um processo de conhecer para romper.

Ribeiro (2004, p. 9) afirma que a educação popular esta “incentivando a libertação de toda forma de opressão; valoriza a capacidade individual e coletiva dos sujeitos das camadas populares e defende sua autonomia enquanto sujeitos e enquanto grupo, buscando formas de fortalecimento”, é uma concepção política e econômica, que defende a capacidade popular de decidir, dirigir, controlar, isto é, de autogovernar-se.

Segundo Petiti e Soares (2000), grandes contribuições para a educação popular foram dadas por teóricos como Tolstoi e Freinet, nos anos 30-50, que se dedicaram à criação de metodologias de ensino alternativas, fundamentadas, em relações cooperativas, favorecendo a liberdade de expressão, a autonomia e a criatividade.

Ambos viveram significativas experiências autogestionárias com crianças. Acreditavam no processo educativo como um "descobrir e aumentar as capacidades que a gente tem e não sabe que tem porque estão abafadas" (SALES, apud, PETITI; SOARES, 2000, p. 15).

Tal pedagogia proposta por esses teóricos propõe uma prática educativa mais participativa e dialógica, onde a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens é questionada visando sua transformação (PEREIRA, 2003).

Contraria a educação bancária “já que, dentre suas repercussões em nível individual e coletivo, estão: a falta de atitude crítica e problematização da realidade, o individualismo e falta de participação, submissão à dominação e a manutenção do *status quo*” (BORDENAVE, 1989, apud QUEIROZ et al., 2010, p. 620).

A educação tem conexões fundamentais com a idéia de emancipação humana, embora esteja em constante risco de ser capturada por outros interesses. Numa sociedade desfigurada pela explosão classista, opressão

sexual e racial e em constante risco de guerra e aniquilamento ambiental, a única educação digna do nome é aquela que forme pessoas capazes de tomar parte de sua própria libertação (CONNELL et al, 1995, p. 208 apud GUESTA, 2007, p. 4).

Os artigos que traziam o empoderamento aliado à educação detinham-se a explaná-lo na vertente do aluno, sendo o professor como um facilitador, ou um agente que transforma o ambiente e cria condições para o favorecimento do empoderamento.

Moreira (2010) referindo-se à sua pesquisa sobre o papel educativo dos agentes de saúde faz uma ressalva, acerca da importância do empoderamento, o que pode ser trazido para a educação, num contexto geral.

[...] o que importa é o processo de empoderamento dos usuários e da comunidade, para que então, eles próprios, sujeitos de suas vidas, possam, em conjunto, decidir sobre suas necessidades e não serem instruídos para seguirem o que outros já decidiram por eles. E tudo isto, num processo dialógico, onde ambas as partes, educadores e educandos, ensinam e aprendem, como defende Paulo Freire (MOREIRA, 2010, p. 12).

Neste sentido indago como um professor, que não vive o empoderamento, pode ser capaz de criar condições para a promoção do empoderamento de seus alunos? Como podem impulsionar o empoderamento dos alunos se não estiverem empoderados no interior de suas equipes de trabalho?

Desta forma, concordo com Moreira (2010, p.14), quando este diz que, “para que profissionais possam ser agentes mediadores de empoderamento da população, no viés do diálogo entre saberes e não de dominação, é necessário que os mesmos façam o seu caminho de empoderamento”.

Partindo desta ponderação, acredito na necessidade da constante reflexão, da busca, do movimento, fatores que poderiam agir como facilitadores do processo de empoderamento destes docentes, para que depois esse possa se expandir para os discentes.

Laponte (2005) fez um estudo com professoras de arte, buscando a valorização do professor, problematizando, em conjunto as possibilidades do empoderamento. Desta forma faz uma crítica pouco abordada por outros teóricos. Levantando certa desconfiança para a utilização de tal termo.

A desconfiança volta-se talvez justamente a essa idéia de “fim”, da aspiração por um lugar a ser alcançado e do qual não se sairá nunca mais. Tornar-se “empoderado” ou autônomo assemelha-se à idéia de conversão cristã, em que o sujeito renuncia a si mesmo diante de uma Verdade que está acima dele. Converte-se à espera de uma salvação próxima, talvez em outro mundo. Toma-se para si o “Poder”, a “Consciência”, como se as tivéssemos

perdido e finalmente pudéssemos nos reconciliar com nossas origens mais remotas (LAPONTE, 2005, p. 10).

Afirmo a ideia de que o empoderamento é instável, remete a momentos de nossas vidas, ínfimos, é necessária sua constante manutenção, por isso caminha num movimento, constante.

Além disso, o mesmo autor aponta que se deve tomar cuidado com o uso indiscriminado das palavras, pois “uma palavra como liberdade pode tornar-se *slogan* em uma propaganda de jeans ou estar no cerne dos atributos de um educador chamado emancipador” (LAPONTE, 2005, p. 10).

Atualmente muitos termos estão caracterizando o ser professor: reflexivo, pesquisador, autônomo, crítico, transformador, competente... Larrosa (2002) me instiga a questionar, que palavras nos restam nesses tempos pós-modernos para falar em educação e de construção docente? Talvez, nos reste dizer as palavras novamente, mas fazendo-as soar de modos distintos.

Laponte (2005), alerta, solicitando cuidado, para que o empoderamento, que tem significados tão emancipatórios não chegue para a população com as características “bancárias”.

3.2 NOS PERCEBEMOS, NOS QUESTIONANDO...

Em minhas buscas pelo conceito e origem do empoderamento acabei me encontrando mergulhada no que muitos chamam de professor reflexivo. Confesso que entrar neste caminho me amedrontou, pois não gostaria de caminhar sobre a perspectiva de que existem muitas roupagens para os professores, ora são professores reflexivos, ora professores pesquisadores, ora autônomos, ora transformadores. Como se fosse possível ao professor trocar de vestimenta conforme seu próprio interesse e vontade.

Parto, porém, do pressuposto de que todo o ser humano reflete por sua natureza. Fico me questionando, sobre o que faz de uns mais emancipados do que outros? Que fatores contribuem para isso?

Por ser dotado da razão, o ser humano é, ao contrário de outros seres vivos, capaz de refletir sobre as causas e consequências de suas ações e, desta forma, sobre sua identidade, sua posição e responsabilidade no mundo e

sobre o sentido da vida. Essa capacidade de reflexão e auto-reflexão define a existência humana. A reflexão é o conflito com a natureza interna e externa, com opiniões e experiências próprias e de outros (...). Por isso, o resultado da reflexão é também emancipação, ou seja, libertação do indivíduo da dependência social, política e espiritual e a conquista da autonomia livre de preconceito (TISCHLER, 1998, p. 11).

Devido a essa inquietação, me debrucei sobre o que os teóricos veem por reflexão, para buscar sua significância no processo do empoderamento, uma vez que esse perpassa a consciência da realidade em que se vive, e de sua condição dentro dela. Essa consciência origina-se a partir da reflexão sobre si, sobre seu próprio contexto.

Laponte (2005), não encara a reflexão propriamente dita em sua pesquisa, mas faz uma observação, que direcionou minhas buscas, a procura por “trazer a docência para habitá-la, para transformá-la. Uma ética que é estética, poética, outra forma de subjetividade, menos assujeitada, menos presa às relações de saber e poder” (LAPONTE, 2005, p. 3).

Fala também de cumplicidade ético-estética – “marcadas pela decisão ético-política, de construir sua formação continuada em relações de amizade estreitas, que envolvem laços de cumplicidade afetiva, ética, política” (LAPONTE, 2005, p. 4).

Para Freire (1977) todo indivíduo, independente do nível da ação, age de acordo com uma teoria. Sendo assim, é necessário que tenhamos uma lucidez em relação as nossas teorias. Desta maneira transporemos a barreira da *doxa* e alcançaremos o cerne, o *logos* de nossa ação, isso somente ocorrerá através do exercício cotidiano de reflexão e problematização.

Como considerado por Amâncio, (2004, p. 4) “ao realizar esse exercício a consciência sobre a teoria que embasa a sua ação fica clara, assim como a indissociabilidade das relações entre teoria e prática, ação e reflexão”.

Consta necessário remontarmos à filosofia, com Pinto (1979), para clarificar que a teoria sempre está presente na mente dos executores das ações, porém falta a consciência sobre ela. De acordo com Teixeira & Leão (2002) o conceito de conscientização descrito por Freire (1980) fornece a base para ligar os níveis individual, organizacional e comunitário do empoderamento.

Freire (2003a) entende a consciência crítica como fator de influência para as mudanças sociais, enxerga a conscientização sob uma perspectiva dialética, consciência-mundo. Neste sentido que o educador, pode assumir-se como facilitador, nesse processo de busca, de desvelamento da razão de ser das coisas e dos acontecimentos.

Freire (2003b) em outra obra enfatiza que ao fazer educação numa perspectiva crítica, progressista, o educador necessita abrir a própria prática educativa, ao exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao fazer educativo.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser, de modo que a ação educativa tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2004).

Desta forma está se colaborando para o empoderamento desses sujeitos, procurando a vinculação entre os “conhecimentos que vão sendo adquiridos no processo educativo com experiências concretas de empoderamento por parte das pessoas e grupos em sua condição de cidadãos” (RIBEIRO, 2004, p. 12).

3.2.1 Perceber-se professor

Refletir criticamente sobre a própria prática docente não é algo fácil nos dias de hoje, as condições de trabalho dos professores vêm se tornando cada vez mais precarizadas, as políticas governamentais vêm caminhando para prejudicar ainda mais essa realidade.

Os baixos salários, a falta de reconhecimento, a quantidade de responsabilidades que o professor foi assumindo historicamente... Hoje este profissional age como docente, como psicólogo, como família, como dentista, como assistente social, como amigo, e assim vai, tentando exaustivamente tampar todas as crateras abertas pela sociedade.

E depois de um dia de tanto esforço para concretizar todas as ações que a sociedade „terceiriza“ para o professor, não resta muito tempo para refletir criticamente sobre sua prática, muito menos refletir dentro de um coletivo.

Não alego aqui que os professores não refletem, pois a reflexão é uma condição humana, problematizo apenas que suas condições de trabalho atuais dificultam tal ação, abafando o movimento gerado a partir da reflexão. Neste movimento que caminhamos para emancipação humana, para a transformação social.

Sampaio (2008), embasando-se nas ideias de Freire (2004) alega que ao pesquisar, o sujeito,

[...] se torna sujeito da própria prática ao fazer dela objeto de análise crítica com disponibilidade para mudá-la a favor das classes populares, como parte

do processo de intervenção na realidade visando à democratização da sociedade. Segundo ele, pensar sobre a própria prática me torna mais sujeito dessa prática na medida em que reflito criticamente sobre como e porque estou sendo e me torno mais capaz de mudar (SAMPAIO, 2008, p. 6).

Tornar-se sujeito de si mesmo é reconhecer-se em primeiro lugar como ser mutável, transformável, infantil (LEITE, 2002)⁸. O objetivo disto não é o desejo de ser alguma coisa pronta no amanhã, mas sim ser o amanhã, sem que sejam por você, ser consciente da sua condição, ser consciente da sociedade a que pertence e para isso há a necessidade de reflexão sobre si mesmo.

O ato de pensar sobre a infância, e de pensar em mim enquanto sujeito infantil gerou a escrita que compartilho abaixo:

⁸ Leite (2002) debruça-se sobre a infância e durante suas reflexões perpassa a ideia de que pensar a infância, o ser infantil é refletir sobre a própria condição humana, apontando para a incompletude do homem, para o seu eterno inacabamento. Discutir a infância o leva à discussão da vida adulta e do processo de constituição da subjetividade.

INFÂNCIA, O SER OU NÃO SER

LETÍCIA SEPULVEDA

Ser ou não ser? Eis a questão.

Hamlet me questiona,

E assim eu perco a razão!

Ser mulher, ser criança,

Ser eu mesma ou ser ...

O que vejo, o que assisto, o que leio, o
que converso, toda essa trança.

Ah, devir, me tire pra essa dança!

Mas o que é a infância?

O não ser. O começo.

O imperfeito, o sem elegância.

Mas que graça tem essa infância?

Sem os sonhos, as invenções, as
emoções, as impetulanças...

Quero beber dessa infância...

Das experiências: inventadas, forjadas
e carregadas de toda essa instância

Ah, quero sair daqui, deste lugar,

Inerte, ininterrupto, chato

Dançar sobre outros ventos,

Trombar com outros tempos
Levitar neste espiral de conhecimentos

E ainda ser e não ser.

A infância, que vem levada pelo sopro
do vento

Que move o cata-vento

Que se encanta com suas cores

Que se desprende do lugar fixo e lento

*Lançando mão de seus novos
inventos!*

Que pega carona com a borboleta

Com a calda do cometa...

Que está e não está

Que vai vir a ser,

Mas é, e não é

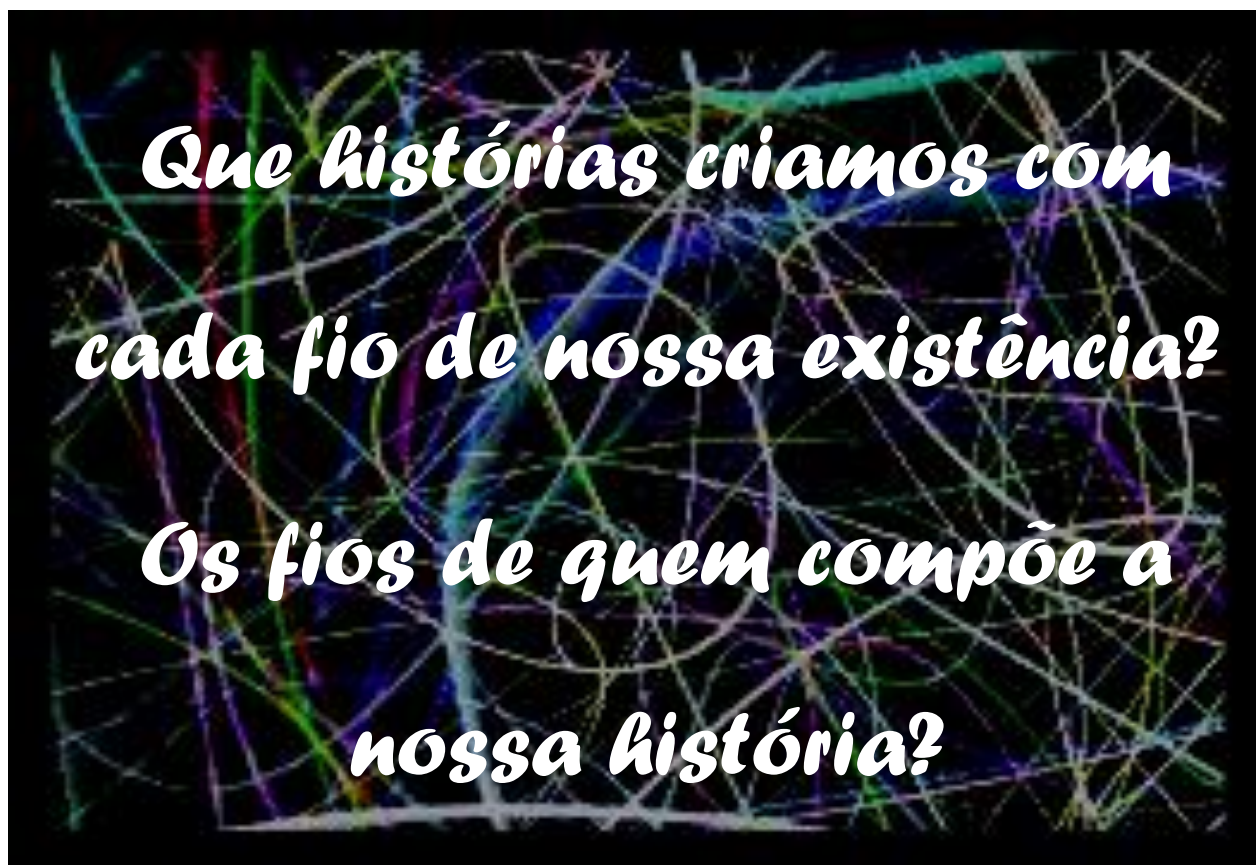
*Infância da incompletude me tire do
não lugar!*



Esse processo de reflexão, de inquietação em nenhum momento se dá de forma isolada, primeiramente por não sermos sujeitos isolados, somos compostos por todas as nossas experiências, nossas ideologias, as vozes dos outros que povoam nossa mente (SOUZA, 1994).

Souza (1994) discorre sobre esse caráter dialógico da linguagem, alegando que não há enunciado isolado. Não há possibilidade de você ser apenas você, lendo este trabalho, por exemplo, o seu eu está sendo carregado de mim e de mais inúmeras outras histórias que antes não lhe pertenciam, mais que agora somam à suas próprias histórias.

4 A ARTE DOCENTE DE HISTORICIZAR



Fonte: Elaborada pela autora

Pensar em escritas de professores me remete logo aos cadernos de chamada, burocraticamente preenchidos, ao planejamento com objetivos e conteúdos cumpridos nos prazos determinados, aos portfólios, esteticamente perfeitos, às avaliações mecanicamente realizadas... Dentro destas práticas a assinatura do docente vem para dar tom de verdadeiro aos registros escolares.

Sabemos que essa escrita muitas vezes perpassa o tempo, ela é rígida, na medida em que, ano a ano é repetida sem muitas modificações. Além disso, é amarrada às prescrições dos livros didáticos, manuais docentes, e normas locais. Segundo Laponte (2005, p. 13) “na escola, há pouco espaço para a escrita docente, que escape de uma escrita obrigatória e burocrática”.

Zabalza (2004) discorre sobre a grande dificuldade dos professores de escrever. Define a profissão docente como profissão contraditoriamente „ágrafa“, pois ensinamos as crianças a escreverem, porém na própria docência há muita resistência a esta prática,

principalmente quando se diz respeito aos registros de experiências, que tragam as vozes dos professores.

Compactuo das inquietações de Laponte (2005) que acredita na importância dessa voz do professor, registrada e viva, a qual permite ao docente “inventar-se, reescrever-se, reler-se, assinar-se.” (LAPONTE, 2005, p. 4). Seria ambição demais para os professores?

A pesquisa, a que me dedico não trata das escritas burocráticas, trata dessas escritas audaciosas, de professores atrevidos, que quebrando a rotina escrevem sobre suas práticas, narram suas experiências. Mostram-se com autores legítimos, escrevem com suas próprias vozes e também com as vozes dos parceiros de seu viver.

Essa escrita não emerge das obrigações e burocracias escolares, tão rígidas que acabam por mascarar seus próprios autores. Refiro-me a uma escrita advinda da necessidade de um grupo de docentes de registra-se, inscrever-se, mostrar-se e demonstrar-se. Desvelam-nos um „eu-professor“, que estaria aprisionado em algum lugar, um “eu” supostamente mais límpido. E nesse processo de desvelamento vai-se (re)inventando, experimentando...

Nestas escritas busca-se, uma “docência artista”, “[...] cujo fim, *felizmente*, é inatingível; baseada na invenção de si mesmo; como prática de liberdade, produzida e fortalecida nas relações de amizade” (LAPONTE, 2005, p. 4).

Warschauer (1995) enfatiza a importância destes escritos, dizendo que “os registros da história de vida ajudam-nos a vencer inseguranças, porque explicitam o que sou e sei, servindo como um trampolim para a descoberta do que ainda não sei, mas posso descobrir” (WARSCHAUER, 1995, p. 49).

Segundo Chalhuh (2012) referindo-se às escritas elaboradas no processo de formação inicial de professores, alega que esta,

[...] permite conhecer os tesouros escondidos e compreender que só aqueles que têm a coragem de se lançar ao precipício/abismo terá possibilidade de achar pedras preciosas. Escrita implica ter a coragem para escrever, disposição e disponibilidade para procurar dentro de nós mesmos, tempo para entender as coisas que nos acontecem junto aos outros... (CHALUH, 2012, p. 9).

A mesma autora, acredita no professor como escritor navegante, que assume o comando do discurso, e que está aberto a compreender o mundo, o outro e a si próprio. Freire (1996) afirma que, ao pensar na própria prática, o professor se torna mais sujeito desta, à medida que reflete criticamente sobre o como e o porquê de suas ações, se torna mais capaz de mudar.

A poetisa Lispector (2008), explicita as contribuições da sua escrita, alegando que é na hora de escrever que muitas vezes fica consciente de coisas das quais, sendo inconsciente, antes não sabia que sabia.

Zabalza (2004) discorrendo sobre narrativas docentes alega que estas, “permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal, que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações do cotidiano de trabalho” (ZABALZA, 2004, p. 17). Essa prática torna a quem escreve ator, narrador e pesquisador, da própria prática.

Boff (1999) nos lembra de que,

[...] há algo nos seres humanos que não se encontra nas máquinas, surgido há milhões de anos no processo evolutivo, quando emergiram os mamíferos, dentro de cuja espécie nos inscrevemos: o sentimento, a capacidade de emocionar-se, de envolver-se de afetar e sentir-se afetado (BOFF, 1999, p. 99)

Esse sentimento que torna as escritas intensas e tocantes; é essa característica humana que mantém as narrativas cheias de vida!

4.1 AS PIPOCAS PEDAGÓGICAS

As escritas que potencializaram esta pesquisa são conhecidas pelos seus atores como Pipocas Pedagógicas, as ideias que seguem tentam trazer a história destas Pipocas, desbravar o contexto de seu surgimento, chegando à sua relevância.

As Pipocas Pedagógicas tiveram origem no encontro de um grupo de professores que se reuniam, e se reúnem, de forma autônoma dentro da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A maioria destes professores são pedagogos, porém o grupo é aberto para todo e qualquer docente que esteja disposto a construir um coletivo, que socialize e pense as práticas educacionais.

O grupo é conhecido por “Grupo de Terça”, existe há cerca de vinte anos. A participação no Grupo de Terça não está diretamente ligada ao vínculo acadêmico com a UNICAMP, não há necessidade de estar matriculado na graduação ou na pós-graduação para participar. Como já referido, este grupo está vinculado ao GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada), instituído na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Define-se como um “Grupo de Estudos e Reflexões sobre a prática pedagógica com o caráter de acolher as discussões que permeiam o cotidiano dos mais variados profissionais que atuam no ensino formal e/ou informal, direta ou indiretamente” (GEPEC, [2012?]).

As discussões que perpassam o grupo têm como principais objetivos:

Refletir os conhecimentos produzidos sobre/na prática profissional; potencializar e produzir conhecimento a partir das experiências cotidianas; refletir sobre a relação entre o conhecimento escolar e a produção acadêmica; vivenciar momentos de troca e socialização das narrativas pedagógicas e conhecimentos profissionais; fomentar a produção das “Pipocas Pedagógicas”, prática criada em 2008 (GEPEC, [2012?]).

Cunha (2010), que se debruçou sobre o GEPEC, em seu estudo para sua dissertação de mestrado, como participante do Grupo de Terça, diz que este é livre, criativo e amplia o conceito de „produção acadêmica“. Constitui-se como um grupo construtor de pensamentos plurais, diversos nas abordagens de temas, frutos das experiências escolares.

Os olhares dos membros do Grupo são diversos e oferecidos ao coletivo na forma de narrações orais, nos encontros quinzenais, ou em escritos, dos e-mails às dissertações e livros. Como sinalizado por Cunha (2010, p. 165) “a palavra nos (a)traí e gostamos de contar paulofreireanamente uns aos outros as descobertas, anunciando em escritos as novidades, porque a escrita permite se conhecer melhor, a escrita permite se dar a conhecer aos outros, escrever é fazer história!”. Caminham na certeza de que é nessa troca que se gera o movimento esperançoso de busca pela transformação.

A origem destas escritas, partiu do costumeiro hábito dos participantes de escrever, aliado aos incômodos trazidos pelos padrões técnicos que a academia dispõe sobre a escrita e principalmente, da necessidade de se comentar a prática, contar, socializar, refletir... (CUNHA, 2010).

Marcemino, um dos professores que colaborou nesta pesquisa, em uma das entrevistas, contou-me desde a inquietação, que levou o Grupo de Terça à escrita, até o estouro da primeira Pipoca⁹. **“A ideia foi sugestão minha. quem nomeou foi a Glória”¹⁰. A**

⁹ Durante a pesquisa aparecerão fragmentos das falas dos professores entrevistados. Para estes fragmentos atentei-me esteticamente, a dar uma forma distinta a cada „voz“. Por isso a falas da Cris se apresentarão na fonte **Comic Sans MS**, a voz de Marcemino na **Bauhaus 93**, minha voz ao dialogar com os pipoqueiros, **Berlin Sans FB Demi**. Outras vozes, **Cambria**.

história toda é assim, em 2008 no Grupo de Terça, a gente percebia certo, não é bem esvaziamento, mas sentíamos que precisávamos potencializar um pouco mais, daí a gente fez uma reunião na casa da Rúbia. A discussão foi colocada. Sentíamos que precisávamos criar um movimento para articular mais as pessoas, na ocasião, já tinha no Grupo de Terça uma prática de escrita, nunca deixou de ter, ficamos pensando nisso [...] Um dia eu estava num ônibus, tinha uns meninos de escola, que estavam sentados no ônibus, falando de uma professora, xingando, falando palavrão, falaram um monte de coisas da professa. Daí um falou pro outro: “Você foi bem na prova do SAREP?”. Daí o outro falou: “Eu chutei tudo!”. Eu escrevi o que eu ouvi no ônibus, naquele tempo eu vivia preocupado em querer entender o que estava acontecendo com essa história de avaliações externas. Essa conversa, desses meninos, me deu um entendimento, assim sabe, da relação entre professor e aluno, da escola. Pensei: acho que esse aqui é o caminho! No mesmo dia eu postei pra Glória, “Glória, a gente precisa começar a escrever uns fragmentos de aula, de situação da escola”. Daí ela mandou: “Olha, isso são Pipocas Pedagógicas, porque são bem curtinhas, mas condensam todo um momento histórico”.

Prado (2013), coordenador do GEPEC, relata como essa prática se estendeu ao grupo,

“[...] as Pipocas estouraram” em 2008, instigada pela provocação de um dos participantes do grupo que se perguntou, diante de uma conversa sobre indisciplina dos estudantes na escola, se nós, professores e professoras, não havíamos realizado, enquanto estudantes que fomos, também alguma indisciplina na escola. Desta provocação, inúmeras mensagens eletrônicas foram revelando o que foram e quais as indisciplinas realizadas por alguns participantes, sensibilizando-nos para senti-las, dentro de muitas indisciplinas, dado que muitas das indisciplinas relatadas por muitos não foram consideradas indisciplinas, levando a todos os participantes a olharem as indisciplinas vividas cotidianamente nas escolas também de um outro modo. E dos encontros, das trocas, das conversas, dos diálogos, foi surgindo no grupo uma ligação, alguns sentimentos, alguns pensamentos - e não podemos precisar quais exatamente foram eles – que possibilitaram o

¹⁰ Glória Pereira da Cunha. Durante o trabalho, dialogo com a autora, trazendo suas contribuições a partir da sua dissertação de mestrado.

compartilhar de histórias cotidianas que revelavam o interior dos processos de relação entre as professoras e professores, participantes do grupo, e os estudantes de suas salas de aula, de suas classes. Estouraram as Pipocas!!!” (PRADO, 2013, p. 15).

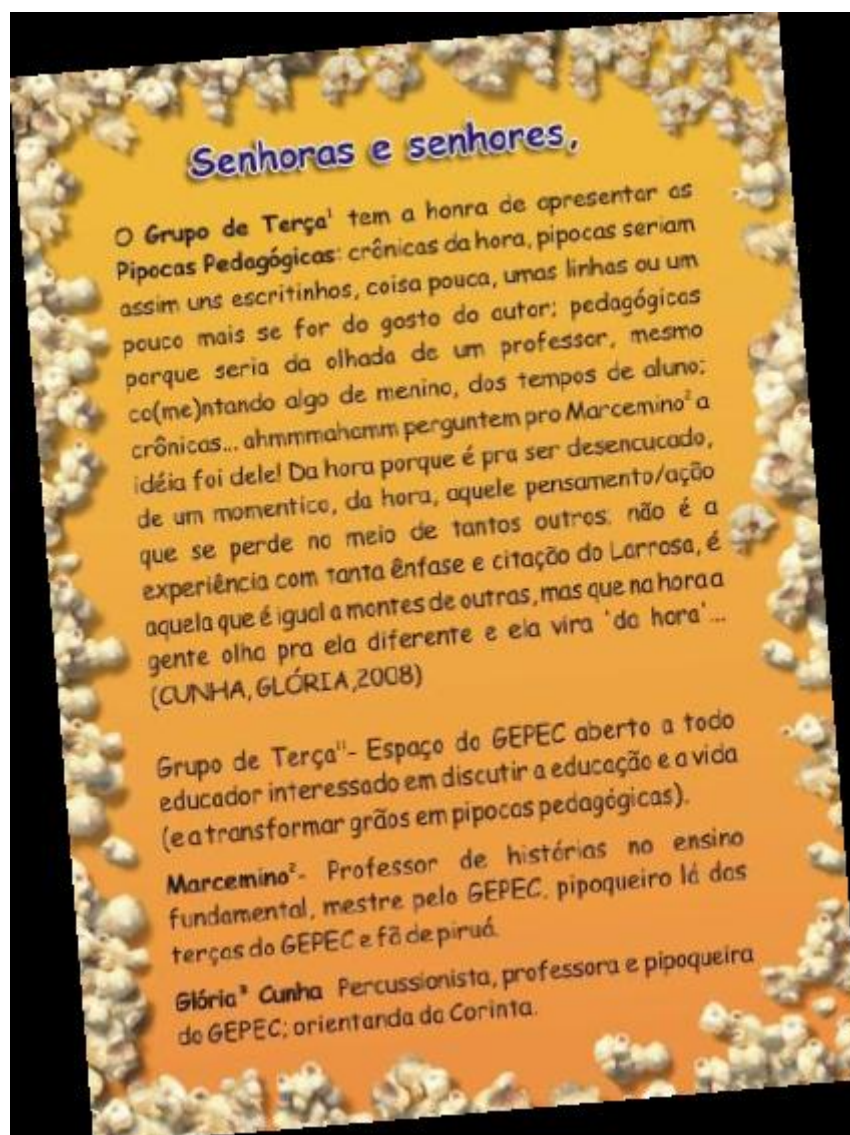
Pelo Grupo estar contido dentro da academia, da UNICAMP, alguns professores ainda se sentiam amarrados pela forma acadêmica de escrever, pois nesta instituição, as palavras não podem ser esparramadas pelas páginas em braço, de forma impune, como se estivesse escolhendo feijão para a panela (CUNHA, 2013).

Segundo Prado (2013), as Pipocas Pedagógicas são “experiências vividas de professoras e professores que, ao narrarem o vivido junto aos seus alunos e alunas, deram a ver a riqueza de sentidos que emergem do cotidiano do trabalho docente” (PRADO, 2013, p. 7); alega ainda que “ao narrar, visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam trazendo à tona fios, feixes, fragmentos que ficam „esquecidos no tempo” (PRADO, 2013, p. 8).

Estas narrativas escritas são textos que mobilizam o necessário diálogo entre os conhecimentos, os saberes e as experiências da formação e da profissão e que funcionam como plataforma de lançamento à reflexão sobre si mesmo e sobre sua ação profissional. (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008 apud PRADO 2013).

A imagem abaixo foi um folder de divulgação, criado por alguns dos pipoqueiros participantes do Grupo de Terça, para a apresentação de um trabalho referente às Pipocas Pedagógicas, no evento „Fala outra Escola”¹¹. Consta rápida e sucintamente o que são as Pipocas e seu surgimento.

¹¹ Evento acadêmico organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (GEPEC) e realizado na Faculdade de Educação na Universidade de Campinas (UNICAMP).



Fonte: (CUNHA, 2008, p.188)

Os pipoqueiros são capazes de descobrir, através da análise de um pequeno momento, comumente desprezado, um fato singular, único: o cristal do acontecimento. Marcemino, diz que as Pipocas **"são escritas muito densas que às vezes conta, a aula tem cinquenta minutos, então, às vezes, são escritas que representam um minuto da aula. Só que esse um minuto condensa todo um sentido de escola, de relações."** Esteban (2003) estudiosa do cotidiano nos indica,

[...] ser bastante significativo captar os fatos secundários, que poderiam ser descartados por serem fragmentos desprezíveis, irrelevantes, pois eles constituem pistas que podem nos conduzir a uma melhor compreensão da complexidade dos processos que atravessam as práticas escolares e marcam sua constituição. Esses mesmos estudos vão informando sobre a necessidade de se incorporar os contextos e sujeitos tradicionalmente excluídos das

pesquisas, pois eles compõem o cotidiano e configuram a realidade tanto da escola pública, quanto das classes populares. O cotidiano vai se demarcando como um campo específico de estudos, com múltiplas possibilidades de enfoques e com demandas próprias no que diz respeito ao método que orienta a pesquisa (ESTEBAN, 2003, p. 2).

Neste sentido afirmo que as Pipocas escapam ao instituído. Elas são capazes de reconhecer o tudo, dentro do nada. Eternizam os momentos. Trago aqui uma fala da Cris, uma das pipoqueiras, colaboradora na construção desta pesquisa, que discorre sobre o seu encontro com as Pipocas Pedagógicas:

"Quando surgiram as Pipocas eu não estava no grupo, daí uma amiga tentou me explicar: "Então as Pipocas são pequenos relatos, tudo o que você já conta pra gente é Pipoca, o jeito que você trabalha com seus alunos, o jeito que você produz os textos, o modo como você se relaciona com eles, um dia vocês são piratas, um dia vocês são heróis, um dia vocês estão no navio, um dia vocês estão viajando, tudo isso é Pipoca e também o modo como você conta". Eu sentia falta de gente pra discutir, eu me sentia muito sozinha na sala de aula, e quando surgiram as Pipocas e eu entendi o que eram, que eram esses pequenos casos, eu comecei a escrever e todo o dia eu contava".

Marcemino identifica as Pipocas como, **"[...] um momento da reflexão da aula. Eu me dei conta que tem esse potencial de reflexão da aula agora"**. As Pipocas Pedagógicas são enviadas por e-mail e sua discussão acontece primeiramente pelo âmbito virtual, nos encontros aprofundam-se estas discussões.

O primeiro ano das Pipocas pedagógicas somou mais de setenta escritas, produzidas por vinte e cinco professores. Atualmente o "Grupo de Terça" continua fazendo reuniões quinzenais, além de continuar com a escrita das Pipocas.

5 OS PIPOQUEIROS

A pesquisa científica não se dá, de modo geral, de forma simples, e gratificante. O processo de busca e produção de saberes foi levado pela maré de minha vida. Ora eu estava extremamente empolgada com toda essa trama, ora tão enrolada nesse novelo que me sentia

sufocada, ora sem previsão para encontrar um fio esperança que indicaria um caminho a seguir. Isso tudo banhado por uma intensa onda de tensão causada pelo duelo entre meu tempo *Kairos*, e o tempo *Chronos*, da Academia¹² (BRAGA, 1999).

Neste sentido que os encontros com os pipoqueiros vêm para me salvar, apaziguando a briga dos ditos tempos. Inicialmente tive contato com tão intrigantes e envolventes pessoas através de suas deliciosas Pipocas. Muito as saboreei em palavras antes de poder fazê-lo pessoalmente. A seguir apresento as pessoas maravilhosas, que tive o prazer de conhecer, na busca por professores autores de suas histórias.

5.1 MARCEMINO

Conheci Marcemino em sua ida para Rio Claro, para socializar conosco seus saberes, na mesa redonda “Da Escrita de Professores: Pipocas Pedagógicas e Narrativas Docentes”, que aconteceu na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro, em novembro de 2012¹³.

Conversamos pouco nesse dia, estava insegura e tímida. Hoje me sinto menos tímida, mas não tão menos insegura. Cris estava presente apenas em vídeo, mas muito contribuiu, mesmo neste formato digital. Esta foi convidada para o evento, porém estava na Europa em atividades do doutorado, sendo assim enviou um vídeo com sua fala.

Depois desse espaço/tempo iniciamos uma troca de e-mails. Eu e Marcemino combinamos várias vezes um encontro, que vieram acompanhados por inúmeros imprevistos até que um dia o encontro aconteceu, fui à Campinas e mesmo com um tempo curto nos conhecemos. Ambos tínhamos compromisso para aquele dia, e o tempo *Chronos* insistia em ameaçar meus planos novamente.

Decidimos então fazer uma conversa informal, pois ambos achamos que precisávamos de mais *Chronos* para misturar nossos saberes e saboreá-los juntos. Sinto-me honrada, pois dentro de um mundo tão grande, com tantas pessoas, encontrei Marcemino, hoje guardo por ele uma intensa admiração e carinho.

¹² “*Kairos*, o tempo estratégico, apropriado para as ações. Tempo *Chronos*, o tempo dos relógios, mecanicamente mensurável” (BRAGA, 1999, p. 122).

¹³ Nesta mesa redonda estavam presentes os professores, Guilherme Prado, Maria Fernanda Pereira Buciano, Marcemino Bernardo Pereira e Laura Noemi Chalh, como coordenadora.

Já admirava Marcemino pelas suas escritas, quando o conheci, me surpreendi e me apaixonei por ele como pessoa, pela simpatia, pelo ser professor, pelo ser político, pelo ser carregado de crenças e ideologias, mesmo diante do grotesco contexto da educação hoje, ele acredita e sonha que há possibilidade de vida, alegria e transformação, nesta escola dura e cruel que conhecemos.

Ah, depois disso „já era“. Eu não o deixei mais tranquilo! Nossa conversa atravessou as fronteiras escolares, mergulhou em nossas vidas, na sociedade, na política, nas esperanças, nas utopias e novamente voltamos para a escola.

Fui embora desse encontro anestesiada e atordoada com esse redemoinho de experiências vividas e partilhadas! E foi isso que me faz acreditar no quanto os encontros são potencializadores, transformadores, do eu e do outro.

Mais perto do fim da pesquisa, eu já carregava comigo muitas das ideias de Marcemino, mas ainda não havia gravado nossas conversas, tinha a necessidade de colocar sua voz na pesquisa, então marcamos um encontro, e novamente fui à Campinas encontrá-lo.

Quanto cheguei, ele já estava a minha espera, passeamos por uma Campinas chuvosa, enquanto ele narrava para mim a história dos prédios que avistávamos, contando causos que aconteceram naqueles lugares durante o século XIX. Que delícia, vocês nem imaginam a sensação!

Almoçamos juntos e fomos fazer a gravação na Biblioteca Municipal da cidade. Partilhamos muitas histórias, pensamentos, sonhos. Todas as entrevistas feitas com ele foram muito mais do que a gravação de depoimentos, assim como com a Cris também. Os encontros foram cheios de intensidade, simplicidade e sinceridade, nos levaram a uma amizade gostosa e à enriquecedora troca de saberes, conselhos, experiências...

5.1.1 Marcemínopolis

Claro que não caberia aqui, relatar e pesquisar sobre as práticas de escrita do Marcemino, sem ao menos dizer quem o é, ou melhor, quem demonstrou sê-lo no período da pesquisa, pois somos seres incompletos em constante transformação.

Tudo o que Marcemino é hoje remonta a sua história de vida, experiências, crenças, a vida vivida. Então paro aqui, para convidar o leitor a se intrometer, juntamente comigo na vida de tão cativante pessoa.

Marcemino é um professor de História que leciona a mais de vinte anos, como ele mesmo diz **“ultrapassei as gerações. já estou dando aula para os filhos dos meus alunos”**. Tem um jeitinho todo palhaço de ser, aquele que alegra, ri, conta causos carregados de sentimentos e emoções. Seus olhos claros me revelam sua simplicidade e transparência.

Tem um abraço forte e marcante que me passa uma cumplicidade e um respeito. Marcemino é um professor com completude social, reconhece a função política da docência e caracteriza as Pipocas como sua arma contra o sistema cruel, que domina a escola e nos domina. A escrita vem com uma forma peculiar de tornar seu escritor um ser histórico, que sendo histórico é responsável pela sociedade e por sua transformação.

Manteve-se, durante algum tempo de sua vida, relacionado à política partidária social, hoje, caracteriza-se apenas e complexamente como um ser político. Durante um dos encontros, Marcemino relatou um pouco de sua história:

“Eu sempre estudei em escola pública. Eu sou de Penápolis, é uma cidade que fica na região noroeste de São Paulo. Uma cidade de 40 mil habitantes, não passa disso, eu sou de lá. A leitura sempre foi forte, a literatura, eu gostava de fazer uns movimentos culturais. Eu promovi numa escola, uma vez, um festival de poesia, fizemos um manifesto cultural também. A Biblioteca Pública da minha cidade era o centro de encontro, até tinha um movimento com formação do Partido dos Trabalhadores (PT).

Venho desse movimento cultural e de escrita. Eu escrevi dois textos para o teatro, daí encenamos, na época o texto que eu escrevi foi discutido pelos professores da faculdade, isso pra quem tem dezesseis anos é o máximo. Eu era metido viu leícia! Eu circulava com esse pessoal da literatura, da escrita, da arte.

Dai chegou o momento da escolha fatal, meus amigos achavam que eu ia enveredar pelo teatro. Mas como eu iria viver disso? Dai fui dar aula de história. Eu

me sentia muito mal, porque não tinha muito espaço para a criação, tinha que ser aquela coisa do livro, aos poucos fui percebendo essa possibilidade, de poder inventar na sala de aula.

Uma vez no Encontro 'Do Fala outra Escola' eu ouvi uma professora falar a questão da estética, de como transformar uma aula numa obra, a poética da aula. Achei muito lindo, de como você produz, cria, a aula é uma poética. Eu tinha essa vontade, de estar o tempo todo escrevendo, nunca satisfeito com aquela mesmice da aula. Quando no GEPEC eu descobri a possibilidade disso na escola, eu me encontrei.

Em 1990 eu vim pra Campinas como professor, se eu ficasse lá, minha família está lá até hoje, eu até sei qual seria meu destino, eu estaria ou numa biblioteca, ou num museu. Eu queria estudar mais, vivenciar outras experiências, vim com a pretensão de fazer mestrado. Inicialmente comecei a frequentar uns encontros na USP, mais era muito sofrimento, eu ia toda quinta-feira para São Paulo.

Comecei a frequentar o IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas), mais eu não entendia nada do que eles falavam lá dentro, era muito sofisticado, parecia que eles estavam mais preocupados com a história da Inglaterra e da França, eu desisti.

Comecei a participar de um projeto do LEIA (laboratório de informática aplicada à educação) sem pretensão alguma de fazer mestrado nem nada, só queria participar. Fiquei lá de 1997, até 2004. Trabalhamos muito. De lá fui para o GEPEC, quando conheci no GEPEC fiquei bem mais tranquilo. Estou para me aposentar já, não tenho qualquer pretensão de abandonar a sala de aula.

Minha vida, eu não separo muito a minha vida pessoal, dessa vida de universitário de escola, isso acontece com qualquer professor, é uma atividade que

“você tem que estar inteiro, que você nunca descansa. Você se envolve no mundo, não é como qualquer outra profissão que você chega em casa e você esqueceu”.

5.2 CRIS

Com Cris a possibilidade do encontro tardou um pouco mais a acontecer e a ansiedade perdurou. Encontramo-nos pessoalmente pela primeira vez no VI Fala outra Escola¹⁴.

Cris é uma super figura, a conheci numa mesa redonda do evento referido acima. Observei-a enquanto apresentava um trabalho em conjunto com mais outras três professoras. Atribuo primeiramente a ela a característica de pessoa entusiasmada, com presença marcante. Além de tudo isso, ainda é muito simpática, parece adorar uma prosa e as palavras fluem de sua boca, repletas de espontaneidade, soam verdadeiras e carregadas de uma força e segurança.

Depois desse encontro, trocamos alguns e-mail e combinamos um almoço na sua casa, em Campinas, lá pude conhecer, além de uma Cristina maravilhosa, seus irmão, todos professores, que me presentearam com intensos momentos de conversa, sobre a vida, sobre a escola, sobre a realidade de greve, que a UNESP de Rio Claro estava passando. Todos engajados em movimentos sociais, trocamos „várias figurinhas” sobre a importância de vivenciar estes espaços, muito aprendi neste encontro, para além da escrita desse TCC.

5.2.1 Crisópolis

Negra bonita, de voz intensa. Tive o prazer de passar à tarde em sua república familiar, com ela mesma diz. Cris foi a todo o momento, muito atenciosa comigo. Mostrou-se disposta a ajudar e se não fosse por ela, não teria encontrado, nem chegado à sua tão distante casa.

¹⁴ Evento realizado na Faculdade de Educação na Universidade de Campinas (UNICAMP), nos dias 3 a 6 de julho de 2013.

Como Marcemino, também é formada em história, mas leciona como pedagoga. Cris tem seus ideais pedagógicos muito marcados. Vinda de família pobre defende abertamente a educação da classe trabalhadora. Não tem medo de dizer o que pensa. Apenas diz, mas ao mesmo tempo é muito preocupada em tratar bem as pessoas.

Abaixo, Cris conta um pouco de sua história, remetendo ao passado para explicitar seu presente.

"Meus pais tiveram doze filhos, meu pai tinha uma construtora bem pequenininha, a gente tinha uma vida boa, depois perdemos tudo. De família negra e pobre, o que esperavam da gente? Tudo bêbado, drogado e prostituído no futuro.

Meu pai estudou até o segundo ano primário. Minha mãe estudou até o quarto ano, mas sempre gostou de ler muito, eles gostavam muito de cinema e levam a gente para assistir.

Logo que eu entrei na escola, eu entrei pro time de voleibol, minha ideia era me profissionalizar no voleibol. Ia péssima na escola. Eu odiava estudar! Toda a minha família tem sérios problemas com a escola, éramos muito questionadores.

Meu pai ensinou assim: "pergunta, pergunta, não aceita ser humilhado, se você não entender pergunta, se você tiver certo você briga". Então na escola nós não dávamos certo.

Todos os homens da família estudaram só depois de adulto. A escola é um lugar que exclui, que humilha, que ofende.

Um dia entrou uma professora de história substituta, a classe toda não gostava de história, ela chegou e se apresentou e disse: "essa classe tem notas péssimas", e ela começou a dar aula, a falar, falar, falar e a gente ria, daí ela deu uma provinha, ela disse que era prova diária e eu tirei 10, fiquei maravilhada.

Ela foi conseguindo envolver a classe, a gente viu o alto da turma. Ela dava uma aula tão maravilhosa que no fim do ano eu disse: "vou fazer faculdade de história é muito mais legal que voleibol".

Quando acabou a 8ª série, eu perguntei pra uma professora: "como eu faço para fazer direto história?" E ela disse: "não pode, tem que fazer colegial primeiro". Daí eu fui fazer colegial comum para fazer história.

Um dia o professor passou nas salas e disse que só ia abrir classe do magistério se tivesse trinta alunos, minhas amigas disseram: "Cristina assina aqui", daí eu disse: "mais eu não quero fazer magistério", elas falaram: "assina mesmo assim, daí depois você sai, só pra formar turma". Daí acabei entrando e fiz até o final. Me formei, mais não dei aula. Nunca me pensei dando aula, não suportava!

Quando acabei o colégio fui convidada para trabalhar na C&A e uma amiga disse: "Cristina se a gente fizer economia a C&A paga a nossa faculdade", fiz só um dia e falei "que curso horrível" desisti e pensei: "vou fazer história, não é isso que eu queria?".

Quando eu estava no quarto ano de história uma diretora me ligou e falou que tinha uma sala de aula precisando de professor. Fui dar aula, adorei!

Foi um começo muito difícil, mais foi. Era uma classe de repetentes, de 22 alunos, com estudantes de 11, 12 e 13 anos, sem saber ler e escrever. Eram crianças que não tinham tempo para brincar, trabalhavam na colheita de figo e eu achei que devia brincar com eles.

Começamos a reservar um tempo para brincar todo dia e depois discutíamos. Como brincou? Com quem era? Como que se formaram os grupos? Quem queria jogar peteca. Fizemos um livro de histórias. As crianças falavam: "mais eu não sei escrever", eu falava: "calma, calma". No fim do ano todos estavam alfabetizados.

No ano seguinte continuei com eles e continuamos brincando. Não dá pra ficar na escola nessa rigidez e depois colher figo, não tinham tempo de brincar. Foi assim que fui...

Depois que terminei o curso de história fui dar aula pra adolescente, também na periferia, eu gosto da periferia, pois eu acho que é aí que o aluno é mais autêntico, é aí que você vê quem precisa mesmo.

Eles têm noção da condição social deles, eles sabem questionar, elaborar; não que eles achem que a educação é a salvação, mais eles sabem que a leitura e a escrita são condições para a luta de classes, eles sabem que isso é a luta deles.

Eu acho que todas as crianças são capazes de aprender, cada uma na sua idade. Os adolescentes não gostam da escola, mas o que a escola oferece? Você tem que ficar sentado, copiando da lousa.

Em 2000 eu trabalhava na 'Prefeitura' com as crianças e no 'Estado' com os adolescentes. Mais eu não estava dando conta, de preparar as aulas, aí eu falei: "tenho que fazer uma opção, porque ficar com os dois é sacanear os estudantes e a mim também". Daí o financeiro pesou, a 'Prefeitura' pagava mais. Se não fosse isso eu não saberia escolher.

Eu gosto dos dois eu me dou muito bem também com adolescentes. O trabalho com adolescentes foi muito importante para eu ser a professora que sou hoje. Foi muito importante para o meu crescimento.

Já fui vice-diretora também e agora faço doutorado, estudando as Pipocas Pedagógicas, com enfoque na minha relação com os alunos é claro! Sempre penso nos alunos".

6 ESTOURANDO PIPOCAS



Fonte: <<http://www.bonstutoriais.com.br/manipulando-tintas-com-forcas-naturais/>>

As Pipocas Pedagógicas como narrativas docentes são escritas que não possuem uma forma específica, um padrão estabelecido por seu grupo criador, porém todas elas mantêm características que se apresentam marcantes em todas as Pipocas, mais pelos ideais dos professores que as escrevem, do que pela forma de escrita.

Essas características foram nomeadas por mim, como os ingredientes necessários à criação deste prato culinário. Estas estão contidas nas entrelinhas de cada escrita e também foram levantadas pelos autores, durante as entrevistas.

Ressalto, porém que cada Pipoca tem um tempero especial de seu escritor, não há como uma Pipoca manter-se idêntica à outra, pois cada pipoqueiro rega sua culinária com suas ervas emocionais próprias, o que faz delas irresistíveis e diversamente saborosas. Mas, voltando aos ingredientes e mão na massa!

6.1 INGREDIENTES

- **Um punhado de espontaneidade...**

A escrita das Pipocas pedagógicas se dá de maneira espontânea, na medida em que os encontros da sala de aula são vividos com intensidade, são de fato pequenos acontecimentos que nos marcam sem explicações racionais imediatas, acontecimentos que causam algum tipo de sensação, que sob o olhar de quem o sentiu, valha a pena registrar e compartilhar.

Marcemino comenta, que **"A gente chega pra dar aula com, uma certa noção de controle do que vai acontecer, né, preparados para alguma coisa, tudo o que é inesperado naquele momento, tudo o que foge do preparado naquele momento acaba se tornando uma Pipoca Pedagógica, o registro daquele instante de encontro. A Pipoca é aquilo que vai além, o que não está posto, que não está previsto, é a resistência do aluno, de uma situação"**.

Cris complementa, "Eu falo: 'nossa gente, olha que interessante, se eu fizesse como estava no planejado não daria esse resultado'. O professor ter essa visão é legal, porque se você ficar preso ao planejamento, nas apostilas e nos livros não vai acontecer, pode até acontecer mais não desse jeito que é dado".

- **Um fio de envolvimento...**

O envolvimento se dá através da entrega, da entrega de si para o hoje, para o agora. A ideia é deixar os sentimentos irem fluindo, dando forma às experiências.

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a im-posição (nossa maneira de impormos), nem a pro-posição (nossa maneira de propormos), mas a ex-posição, nossa maneira de ex-pormos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002, p. 24).

Marcemino, narra seu envolvimento, dizendo **“[...] eu sou encantado com a aula, eu acho mesmo, tudo muito interessante. Eu sou muito intenso na aula, eu gosto, por demais da conta”**. Ele enxerga a aula como o encontro, e maravilha-se com as possibilidades que vêm disso.

Cris já afirma a necessidade do envolvimento durante a estria também, **“com as Pipocas você tem que estar envolvida com a escrita, para na hora de você escrever você fazer uma coisa legal”**.

O envolvimento, neste sentido, refere-se ao envolvimento da pessoa com a profissão, envolvimento durante os encontros, as aulas, com os alunos, com os momentos e também com o registro disso, a escrita.

- **Uma medida de si mesmo...**

Para escrever uma Pipoca Pedagógica não há receita. Cada um tem a sua forma. Dar asa à liberdade, registrar da forma como desejar. Existem pipoqueiros que escrevem romances, outros dramas, alguns ensaios, até cordéis e poemas já tive o prazer de ler. A forma correta de escrever é a forma como o autor desejar, mediado por suas vontades e prazeres.

“Eu nunca escrevo, segundo fulano de tal, eu escrevo segundo a Cristina, isso foi o que aconteceu na sala, eu acho que é assim, eu escrevi, é um texto meu eu não faço citação nenhuma, a gente escreve cada um de um jeito, muito leve e muito tranquilo. Tem pessoas que são muito acadêmicas e não conseguem escrever. A academia cobra uma escrita acadêmica, pois quem escreve academicamente não escreve Pipoca, junta o medo que você já trás da escola, o modo de escrever formatado, de dar resposta formatada, aí junta a formatação da escrita academia e você não consegue mesmo.”

Marcemino nos conta como acontece seu processo de escrita: **“Eu estou na sala de aula, daí acontece alguma coisa, eu registro ali mesmo, pra depois trabalhar a**

coisa em casa, trabalhar o acontecimento. Outras vezes não, acontece e eu esqueço, daí acontece alguma outra situação, que me faz lembrar, então registro”.

- Um ‘tantão’ de devir...

Deixe livre a possibilidade de vir-a-ser, a probabilidade da mudança, da transformação. A incerteza e potencialidade de cada momento. Eis que essa prática se torna incerta e perigosa, dá margem ao risco.

Deixar as coisas acontecerem, liberar as amarras do planejado, Marcemino acredita que a Pipoca se origina do imprevisto, **“O professor, só consegue entrar na sala com uma aula preparada, mesmo sabendo que tudo isso é uma ilusão, que as coisas não vão acontecer como imaginava, como você planejou, como você esperava. E a gente acaba perdendo tudo o que tem de mais bacana, que é o imprevisto.”**

Cris diz que a preocupação com manter tudo como o planejado nos cega, “Não adianta você ficar na sala assim, pensando, será que aquilo é uma Pipoca? Será que isso é uma Pipoca? Não é essa preocupação, é uma pequena coisa que você vê, que você acha engraçado ou interessante, no meu diálogo com eles ou entre eles. Se você ficar preocupado em escrever uma Pipoca você não vai escrever. Elas vão se dando assim.”

Marcemino complementa: **“O professor acha que na sala de aula está acontecendo tudo muito certo, o que ele planejou, o que ele pensou e tal. Não é nada disso, não é nada disso! Estou cada vez mais consciente disso, sabe? E as Pipocas ajudam muito nessa percepção”.**

Cris nos mostra a potência do devir, embasada em sua afirmação, de que **“As coisas vão acontecendo e eu vou escrevendo, tinha dia que se eu fosse escrever mesmo, se eu não tivesse que fazer mais nada da vida, se eu só desse aula e fizesse Pipoca eu teria, trinta por dia”.**

- **Um feixe de olhar caleidoscópico**

Marcemino que me fez reconhecer esse ingrediente, inicialmente não estava claro em mim sua existência, sabia da importância da arte como componente para a transformação, mas não reconhecia as Pipocas como arte.

Agora enxergo as Pipocas Pedagógicas, como a arte destes professores, o potencial criador dando forma às experiências escolares. Pensar a arte como meio de sentir novamente o encontro escolar, como uma forma de distorcer a realidade para criar a possibilidade de novas sensações.

“Eu tenho pensando um pouco sobre a questão da literatura, a literatura tem um olhar enviesado sobre a coisa, quando você olha de frente você vê só à frente, quando você olha enviesado tem uma distorção do mundo. As Pipocas Pedagógicas têm um pouco disso, do olhar literário, é bonito, é poético, cria outro tempo do passado, do presente, ela é só um instante [...]”.

- **Um arrepio de sensibilidade**

Para se perceber os acontecimentos como Pipocas Pedagógicas é preciso sensibilidade, há necessidade de se estar sensível aos momentos para se dar conta, de que está vivendo um acontecimento mágico e transformador.

Marcemino, em uma de nossas conversas, me contou que quanto mais escreve Pipocas, mais se percebe sensível para vivenciar novos momentos de Pipocas, e de sua necessidade de registrar. **“Eu tenho que registrar, como educação para mim, como formação da minha sensibilidade, são muitos instantes assim, o tempo todo acontece... [...] Eu acho que a escrita é um exercício de você ver, de você poder enxergar outras possibilidades da aula, que é o que vale a pena, pra mim é uma educação do olhar, da sensibilidade. A gente não dá muita importância para o instante, parece que o instante não é nada, porque é tão rápido. Produto final, planejamento, avaliação... Esse momento, o instante, é um acontecimento. Precisamos educar a sensibilidade para o acontecimento, pode ser ali, naquele**

momento que surge uma verdade. ou sei lá alguma coisa que dê pistas pra gente entender melhor o que está acontecendo”.

- **Criatividade a gosto...**

A criatividade é algo escasso em nossa sociedade, o medo da aceitação mata a criatividade, e acabamos caindo na mesmice certa, pronta, preparada. Ser criativo hoje é ser ousado, ultrapassar a barragem do comum, buscar algo a mais, deixar-se livre para criar. Libertar nossa capacidade criadora adormecida.

Cris nos confidencia as ervas que somam à sua escrita: “Quando eu escrevo as Pipocas, que eu estou parando para pensar, eu escrevo primeiro assim, do jeito que se deu para mim, só que aí eu gosto realmente de contar uma história para ficar mais interessante, eu não fujo do que aconteceu, eu conto certinho o acontecido”.

6.2 MODO DE PREPARO

Entre numa sala de aula, munido de seu „tantão de devir”, deixe-o livre, numa liberdade tão profunda que você vai até esquecê-lo em meio a tudo. Perca-o! A partir desse momento viva, sem medo, esqueça os afazeres burocráticos, as responsabilidades, os prazos, as obrigações... Afrouxe as amarras do planejamento, sente que até respira melhor?

Sim? Ah, então estamos caminhado... Envolver-se com o momento, deixe a experiência te levar, mantenha o corpo leve, pois assim a viagem é mais longa e mais intensa. Amarre-se a esta experiência com o fio do envolvimento. De um nó bem apertado. Deixe a sensibilidade aflorar e mantenha um olhar caleidoscópico sobre tudo ao seu redor. Viva este momento intensamente...

Agora sente e registre sua viagem, pode registrar em pé também, da forma como se sentir mais confortável, mas registre. Durante a escrita, vá acrescentando a „medida de si mesmo” pouco a pouco, ela que dará „liga” ao preparo. Seja espontâneo nesse processo, nada

de cair na escrita acadêmica, ela não é boa, precisamos nos libertar! Arremate com a criatividade, não precisa economizar.

Ao fim, o que se formou, entregue para os seus alunos misturarem. Sem eles não dá certo. Lembre-se que as Pipocas vêm do encontro, do encontro escolar, do encontro de pessoas, do encontro com o outro. Nunca pule esse passo, pois é aí que está a mágica do processo!

Cris nos adverte: "Quando a gente dá voz para o aluno ele se sente empoderado. O que falta é isso pro professor, saber que o aluno tem condições de contribuir no processo de construção, eu não vou dar aula, eu vou lá mediar o que eles sabem, mediar a troca deles com o outro, eu jogo as ideias, mas quem faz mesmo, quem elabora são as crianças".

Depois de mexido, há necessidade de calor, de calor humano. Não se assuste, as Pipocas só se dão através de explosões.

O tempo de preparo é uma grande incógnita, Marcemino nos alerta, que as Pipocas rompem a barreira do tempo estabelecido. **"As minhas aulas passam muito rápido, as crianças dizem isso e eu também experimento isso, a gente mal começa a produzir alguma coisa, e a aula já acabou, eu fico pensando se isso não seria um indício de que alguma coisa diferente esteja acontecendo, uma coisa menos massificada".**

ADVERTENCIA: As Pipocas Pedagógicas podem causar efeitos transformadores, tanto em quem as consome, como em quem as produz. Essa reação pode ser efeito de uma substância chamada „potência criativa“, perigosamente fatal para os estáticos.

Ao término da receita, tenho que pedir desculpas aos possíveis leitores que se desprenderam de tempo a tentar executá-la. Receitas são para tentarmos reproduzir o mesmo prato igualmente, como o fizeram em outro momento, por isso a registram, para poder novamente degustar do mesmo sabor, ou de sabor equivalente.

Nunca teremos o mesmo gosto, a cada Pipoca um sabor diferente! Toda e qualquer pessoa que tentar executá-la produzirá um prato distinto, não há como, em hipótese nenhuma, encontrar a mesma impressão duas vezes.

Afirmo minhas desculpas, através do conto de Benjamin (1930), „Comida: Omelete de amoras“, onde um rei pede ao cozinheiro que prepare a mesma omelete, que este comeu na sua mocidade. O cozinheiro se nega, pois mesmo que prepare a receita com extrema cautela da cópia, não será capaz de produzir as sensações que o rei sentia no momento em que comeu o omelete, seu contexto de vida mudou.

Nem a mesma pessoa, que tentar executar a receita duas vezes terá esse resultado, pois segundo o filósofo Heráclito (em seus saberes que perduraram o tempo e que passam de boca em boca até hoje, mas do qual não encontrei onde está registrado para referenciar) ninguém entra no mesmo rio duas vezes, pois quando isto acontece já não se é a mesma pessoa, assim como as águas, que já serão outras.

Utilizo das ideias de Marcemino (2012)¹⁵, para fortalecer minhas desculpas, quando este poetiza alegando que os milhos sempre são os mesmos, enquanto milhos, depois de estourados ficam diferentes. Olhe um cesto de Pipocas, não encontrará duas iguais.

Cris, uma das pipoqueiras, discorrendo sobre a inspiração que a faz escrever alega: “O que me inspira a escrever é a necessidade de partilhar, eu acho que é um trabalho solidário [...] Quando eu vou e faço o que eu acredito e fujo do que eu mesma estava planejando, porque as crianças apontam, eu tenho que contar essa experiência, eu não posso deixar para mim essa experiência que é o projeto de como se constrói o aprendizado a partir do diálogo professor / aluno, a partir da história deles, a partir do que eles trazem, a partir da história de vida deles, se eu professora der ouvido a tudo isso, nossa!”.

6.3 UHN QUE CHEIRINHO DE PIPOCA!

6.3.1 O tempero da Cris

¹⁵ Fala proferida na mesa redonda “Da Escrita de Professores: Pipocas Pedagógicas e Narrativas Docentes”, que aconteceu na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro, em novembro de 2012. Evento citado anteriormente.

Cristina já escreveu inúmeras Pipocas, e restou para mim a decisão de escolher uma, para que os leitores pudessem saborear do apimentado tempero Cristineiro. Não me senti suficientemente importante para carregar comigo o fardo da escolha. Então encaminhei o seguinte e-mail para os pipoqueiros:

“Professores / amigos, boa noite!!! Como vocês estão? Vocês, por favor, poderiam me enviar uma Pipoca que seja especial para vocês? Sei que todas devem ser, mais sempre tem aquela preferida. Podem? Bjs Lê”

Cris me respondeu no mesmo dia: “Realmente Letícia todas são especiais, mas achei interessante enviar a primeira que fiz. Bj”. Deliciou-me com a honra da Pipoca, que segue:

EU SEI, ELA SABE E VOCÊ SABE!!!!!!!!!!!!!!
CRISHOP 07/05/2008

Super-homem tem 06 anos, não fala com ninguém, passa o dia desenhando e entregando seus desenhos para mim, quando peço alguma explicação sobre os desenhos, simplesmente olha, ri e volta ao seu lugar. Acredito que pensando 'pobre mortal'. É lindo e introvertido.

Xena tem 08, está aprendendo a ler e escrever, anda o tempo todo e se comunica com a classe toda. Linda e risonha.

Há quinze dias atrás, Xena chega chorando até a mesa e fala:

- Cris, o Super-homem me chamou de gostosa.

Eu não acreditando em nada e olhando o herói compenetrado em sua mesa desenhando, com um rostinho de “to di boa”, respondi que era impossível pq ele não falava com ninguém. Diante da insistência de Xena não tive outra saída, falei para ela ir lavar o rosto e beber água chamando o herói:

Super-homem please. Ele olhou para porta, para o lugar dela, para a mesa e veio com passos muito lentos, nada parecidos com o famoso homem de aço.

- Você chamou a Xena de gostosa? Quase pedindo para que ele negasse.

Resposta demorada.

- Sim.

- hummmm, não pode, já não falamos sobre isso e além do mais você nem sabe o que é isso. E para meu espanto falou mais em minutos do que durante esses meses todos.

- Claro que sei. Eu sei, ela e você sabe. E além do mais meu pai falou que toda mulher gosta de ser chamada de gostosa. O que você faria se um homem chamasse você de gostosa?

Totalmente sem resposta e surpresa, falei para que ele que não podia falar comigo daquele jeito muito brava:

- Já para o seu lugar, senta lá, não sai de lá para nada e não conversa com ninguém. Um retrocesso sério em um processo de 'fala por favor', iniciado no começo do ano letivo.

Ele deu de ombros foi se sentar, mas com um olhar de entrega para Xena.

Olhei para Xena e lá estava à bela, sem uniforme como sempre, com um short curto e apertado, uma camiseta curtinha, deixando a mostra um pedacinho da barriga, em estilo música de Fábio Jr. "jogando ao vento palavras, olhares, sorrisos e pernas".

Dei um grito:

Xena já para o seu lugar e não saia de lá até o final da aula e segunda-feira mocinha UNIFORME!!!!.

6.3.2 O tempero de Marcemino

Com Marcemino foi o mesmo processo que com a Cris, mandei o e-mail e esperei um pouquinho mais a Pipoca. Mas logo ele respondeu: **"[...] letícia. Eu gosto muito dessa Pipoca que estou enviando porque para mim é sempre um alerta contra a arrogância da escola / professor. Bjs"**.

Em anexo...

OGROS. CAÇADORES DE MAMUTES E OUTROS SERES FABULOSOS

Marcemino Bernardo

Demorei um pouco para entender a pergunta da menina do sexto ano, em pé ao meu lado:

- E ogro, existe?

- Não, claro que não. Ogro é uma fantasia, igual ao Saci-Pererê e a Mula-sem-cabeça. Por que você está perguntando, tem medo?

- Não, é que eu pensei que existia.

Voltou para a carteira, mas retornou quase em seguida:

- Se uma pessoa nasce nos Estados Unidos e logo depois vem para o Brasil, ela vai falar inglês ou brasileiro?

- Vai falar português - brasileiro - porque a língua a gente aprende. Os bebês não nascem falando, não é verdade? Mas porque você está perguntando isso?

- Nada não, é que a patroa da minha tia é dos Estados Unidos, e quando as meninas vêm para cá, elas falam inglês, espanhol, português...

- Mas é porque elas estudaram, aprenderam na escola.

- Ah! Tá - respondeu como se não estivesse totalmente convencida, assim meio que decepcionada com a resposta.

Fiquei pensando sobre as perguntas da menina, tentando estabelecer algum nexo com o que estávamos estudando.

Eles estavam lendo sobre a ocupação pré-histórica do continente americano, coisa de onze mil anos atrás: leram sobre 'pontes' de gelo ligando a América à Ásia, sobre glaciação e caçadores de mamutes na América do Norte. Eles também haviam estudado sobre o bicho-preguiça gigante que habitava o Brasil e sobre os ossos fossilizados de uma mulher pré-histórica de Minas Gerais, batizada pelos cientistas de Luzia.

Agora vejo que não deveria ter respondido tão categoricamente que ogros não existiam. Poderia ter dado uma resposta diferente, pois vai saber: há onze mil

anos, pode muito bem ter ocorrido um encontro entre ogros e caçadores de mamutes, numa ponte de gelo perdida no tempo. Pensando melhor, esta história só poderia ser contada de verdade pelas crianças norte-americanas que falam três línguas, pela luzia - que então estava viva -, ou por outro ser fabuloso qualquer.

Eu, Professor de História, não poderia jamais fazê-lo porque compliquei demais o tempo, a ponto de esvaziá-lo totalmente dessa sofisticação, pela simplicidade que é a fantasia.

6.3.3 Mais Pipoca? Eu que fiz...

Quando iniciei esta pesquisa, sabia a importância da escrita, carregava essa concepção como ideal, porém no decorrer do processo de pesquisa, fui deixando de carregar comigo esse ideal para viver esse ideal, essa consciência foi se enraizando em mim, a prática da escrita não se fazia somente importante, mais sim necessária. Era preciso escrever! Na verdade ainda o é...

Como já referido, durante todo o ano de 2013, acompanhei uma professora, numa escola municipal da cidade de Rio Claro, uma turma de primeiro ano que muito me transformou. Com essa turminha tive encontros que me levaram as mais inusitadas emoções.

Dentre o terror, de me imaginar como professora no ano seguinte, numa escola rígida, sem vida, incolor e desumana, até a extrema gratidão por estar na companhia de crianças tão potentes, que me permitiam viajar em seus mundos de possibilidades, me empurrando novamente para o beco da infância! Ô infância...

A partir dessa experiência pude conhecer uma incrível figurinha que se tornou minha amiga. A menina das encantadoras covinhas... Covinha me encantou desde o primeiro momento em que a vi, sabe aquela criança que te cativa de uma forma inexplicável? Maravilhosamente intrigante.

Nesse encontro, com outro ser tão único, que estourou minha primeira Pipoca advinda da escola. Quer provar?

OUTRA VIDA PRA MARIA

Letícia Sepulveda Teixeira Leite

Maria é uma menina pobre, de uma escola pública de uma cidade do interior de São Paulo. Seu futuro é fadado ao fracasso. Filha de pais analfabetos, herdeira de uma dificuldade intelectual.

A elite pensante a taxou como limítrofe. Limítrofe, limitada. Segundo os cientistas devemos olhá-la de uma forma diferenciada. Mas não devemos olhar de uma forma diferenciada para todas as pessoas? Cada qual não é um ser único e distinto?

Maria não chegará à universidade, não fará um curso técnico, não conseguirá 'acompanhar' um Ensino Médio. Se chegar ao Fundamental II será muito para ela. Isso é o que dizem...

Maria, por ser Maria me encantou desde a primeira vez que a vi. É a Maria do sorriso ingênuo e dos olhos de ternura. Não aceito que a vida de Maria seja fadada ao fracasso. Não aceito que Maria seja mais uma Maria neste mundo! Não aceito que tenham seu destino sem ao menos lhe pedir permissão.

Maria observa tudo com seus olhos de ternura e sorri ingenuamente para este mundo cruel e duro. Sorri ingenuamente para as lanças que tentam matá-la, moldá-la, menosprezá-la.

E eu, me encanto a cada olhar de Maria pidonho de um abraço e quando massajeio nossos corações pressionando meu peito contra o dela, levantando seus

pezinhos do chão, fazendo-a levitar, recebo como retribuição um sorriso acriançado e duas lindas covinhas a me encantar!

E no fundo de seus olhos brilhantes, veja eu mesma, uma futura professora, bobamente emocionada, com as possibilidades de outro ser!

7 DIGESTÃO



Fonte: Elaborado pela autora

Durante alguns meses venho saboreando das Pipocas Pedagógicas, articulado às leituras às pesquisas, aos encontros com os pipoqueiros, aos eventos sobre práticas pedagógica escolares. A digestão de todos esses espaços e momentos veio acontecendo em mim gradualmente, além de trazerem consigo algumas inquietações.

Marcemino me ajuda a começar essa digestão, dizendo que, **“existem muita interpretações sobre esse movimento de escrita do professor”**. as ideias seguintes constam nas minhas interpretações sobre essas escritas.

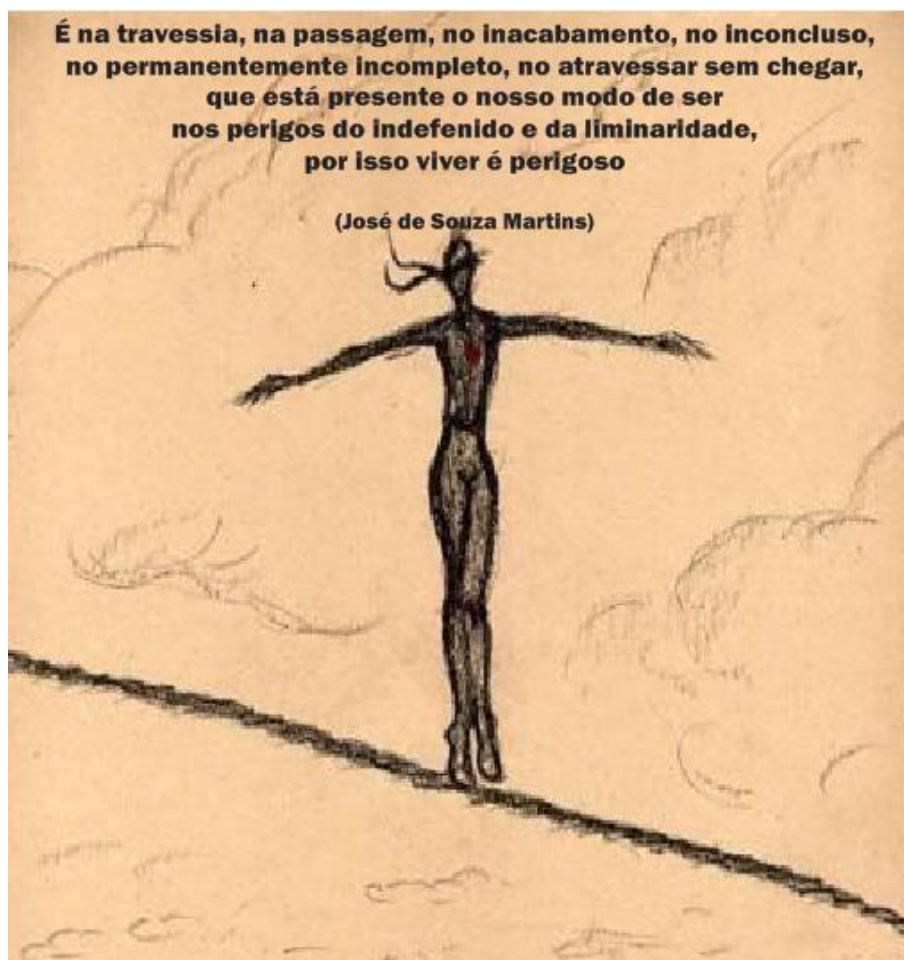
Essas interpretações iniciam apostando nas Pipocas Pedagógicas, como possibilidade de reflexão do professor sobre sua própria prática, porém acredito que essa reflexão não é transformadora social se não ocorrer ancorada por um coletivo. Estar inserido num coletivo e enxergá-lo como um espaço de potência, potência do encontro, potência da transformação coletiva, da produção e valorização de saberes.

O registro destas narrativas na forma escrita faz do professor um ser histórico e como todo ser histórico, responsável pelas mudanças sociais. Segundo Ghidotti (2006), professora que incentiva seus alunos a escreverem, a utilização do registro escrito faz com que as crianças “percebam que suas vivências, sentimentos, conhecimentos, satisfações e insatisfações, podem ser registrados. E se registrado, fica para sempre. Viram histórias escritas, não ficam só na memória e nem se tornam coisas passadas e esquecidas”. (GHIADOTTI, 2006, p. 11).

Neste sentido que atribuo à escrita a característica de „arma“ docente. Todo esse processo me faz voltar ao início da pesquisa, quando buscava dentro da escola um espaço de empoderamento de seus sujeitos, um espaço de empoderamento do docente.

As ideias e palavras que se seguem caracterizam cada estágio da digestão de todo esse banquete de Pipocas, resgatando mais uma vez a voz dos professores entrevistados, para fortalecer minhas impressões.

7.1 UMA VEZ PIPOCA, NUNCA MAIS MILHO!



Fonte: Imagem disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/banco/no-limiar-do-sim-e-do-nao>. Acesso em: 29 ago. 2013. Arte elaborada pela autora>

Segundo Larrosa (2002, p. 21), a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” Essa experiência ao passar nos transforma. Esses sujeitos da experiência estão abertos a sua própria transformação. As Pipocas, neste sentido são registros das experiências, são registros das transformações dos professores.

Cris discorre o quanto essa reflexão, advinda da escrita das Pipocas Pedagógicas a transforma, gera um movimento em sua vida, em si mesma. “Ela me transforma, na hora que eu escrevo, que eu começo a escrever, que eu paro e falo: “nossa que legal!”, que eu começo a ver também as mudanças que vão acontecendo em mim e no aluno também, e no poder do diálogo inclusive com a família [...] E ao mesmo tempo quando eu jogo pro Grupo e que a gente começa a conversar, isso também mexe

comigo. O Marcemino me modificava e em algum aspecto eu sabia que modificava ele”.

Zabalza (2004, p. 44) argumenta sobre a mesma impressão de Cris, alegando que “o próprio fato de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente não só a constitui linguisticamente, como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional”.

Marcemino diz que sua prática de escrita, cria em si **“um movimento de destabilização. quebrar uma postura muito conservadora [...] A Pipoca me faz pensar. que movimento é esse que estamos construindo na aula? Quando a gente entra na sala de aula. agente incorpora o professor...”** E incorporar o professor limita as experiências.

Fischer (2005) discorre sobre práticas de escrita, enfatizando seu caráter transformador, caracteriza-as como uma forma de luta contra o instituído, o que remeto mais uma vez, à arma docente.

Falo aqui de leitura, escrita e criação. De transformação de si mesmo pela escrita e pelo pensamento. Estaria falando alguém de uma suposta autoria soberana? De um sujeito finalmente autor, criador, livre e emancipado, a partir da própria escrita? [...] Escrever, dizer „eu escrevo“, afirmar „eu falo“, [...] inclui uma dupla promessa: a promessa da desapareição e simultaneamente da uma futura aparição. Trata-se de zona de interstício. Trata-se de um entre-lugar mesmo, da compreensão de que, ao escrevermos e ao pensar, nos separamos de nós mesmos, de nossas origens, de nossas heranças, morremos um pouco; nesse mesmo instante aparecemos, damos a ver, colocamos fugidia luz sobre algo que nos preocupa, sobre algo que dói em nossa época... Aparecimento e desaparecimento, junto ao mesmo tempo (FISCHER, 2005, p. 131).

Larrosa (1998) nos adverte, porém, que para que essas narrativas não sejam entendidas como tomada de consciência, pois não o são. Não se toma consciência assim como se toma um remédio e as doenças da vida são resolvidas. A consciência é um processo que se refere a momentos e situações. É apenas um estado momentâneo, que se está e não está.

Neste sentido as Pipocas Pedagógicas são importantes naquele instante de troca com o outro e de transformação, gera um desacomodar-se, mas que no momento seguinte pode estar novamente acomodado, por isso a necessidade constante de reflexão, do movimento.

Marcemino compartilha seu deslumbramento ao enxergar as Pipocas como potências de reflexão, **“[...] as Pipocas. elas sempre foram reflexões da aula. Até então eu não**

imaginava qual era o alcance daquelas reflexões. [...] Eu me dei conta, que tem esse potencial de reflexão da aula agora. Antes eu escrevia como registro mesmo, era como reflexão também, mas eu não percebia essa articulação tão profunda com o que eu fazia, a maneira de produzir a aula”.

As Pipocas neste sentido geram o movimento, de mudança, de transformação, pela reflexão dos momentos vividos, das experiências partilhadas.

7.2 COMER PIPOCA SOZINHO, NÃO TEM GRAÇA!

Escrever uma Pipoca Pedagógica em primeiro momento significa expor-se ao outro. A escrita das Pipocas Pedagógicas não faz sentido se não estivesse envolvida num grupo, num coletivo. As Pipocas vêm para dar movimento ao encontro, para instigar, alçar o voo dos pensamentos e reflexões. Esse movimento teórico possibilita o movimento prático da vida, da transformação de si e do outro. Potencializa as relações.

Cunha (2013, p. 30) explicita que “para os autores, o registro da prática provocava reflexões e ações educativas, e o envio para o grupo gerava comentários; eles provocavam uma nova onda de reflexões e ações, e isso foi um bom motivo para nós continuarmos a escrever histórias e comentá-las”.

Ao relatarmos algo que nos toca, nos tornamos narradores de memórias e histórias, desta forma, criamos a possibilidade delas serem contadas e recontadas novamente, desta forma elas vão assumindo múltiplos sentidos, dependendo de quem a lê, da forma como a pessoa lê, cria contra palavras a partir das palavras. Nara (2013)¹⁶, complementando, nos lembra que “as lembranças nos tornam mais humanos...”.

O Grupo de Terça ao fazer a análise e a leitura das Pipocas cria sentido às vivências, sentido esse, que se transfigura dependendo dos envolvidos, embasados de todo seu suas experiências de vida.

Prado (2013), discorrendo sobre o potencial transformador de sujeitos das Pipocas Pedagógicas, diz que “podemos inferir duas possibilidades: uma delas teme a estranheza do

¹⁶ Palestra proferida no evento VI Fala outra Escola, realizado na UNICAMP, em junho de 2013.

outro em relação ao narrado e a outra, a própria estranheza que o narrado constitui para o próprio autor” (PRADO, 2013, p. 12).

Warschauer (1995) relata sua experiência num coletivo de professores, que mantinha como eixo a vivência da troca, da participação, da construção de intersubjetividades, características comuns ao grupo de professores escritores das Pipocas Pedagógicas, porém este buscava reflexões acerca da interdisciplinaridade.

A mesma autora enfatiza a importância de um coletivo como “fermento para a reflexão, o pensar sobre e junto” (WARSCHAUER, 1995, p. 42). Alega que são as diferenças que potencializam o grupo, “a homogeneidade numa equipe de trabalho seria fator de morbidão, de ausência de movimento e, portanto, de vida” (WARSCHAUER, 1995, p. 48).

Cris, como escritora das Pipocas discorre sobre a importância do Grupo de Terça diante da sua prática narrativa e de como a presença do grupo, a fez enxergar a potência de sua escrita.

“Essa escrita não faria sentido se não houvesse esses professores pra lerem e discutiram comigo, pois eu continuaria na solidão da sala, ampliada para a solidão online. Exatamente o grupo é interessante por isso, pois a gente escreve e pode mostrar pra outra pessoa. A primeira Pipoca que eu escrevi eu mostrei para a Glória, ela tem uma visão de uma educação que poucos professores têm, eu contei pra ela e disse: “olha, o que aconteceu na minha escola hoje”, daí ela disse: “isso é uma Pipoca”. Daí eu postei e imediatamente ela falou: “Cristina olha que legal...” daí ela começou a fazer discussões de coisas que eu nem imaginava. Era o problema de duas crianças, ela conseguiu enxergar coisas que eu nem imaginava. Sabe eu estava vendo um problema bobinho e cada um começou a olhar e falar: “olha isso, isso”. Se ninguém tivesse dito isso eu ia continuar com a dúvida. [...] E aí que é o interessante, quando eu comecei a escrever as Pipocas, que a Glória embora não seja professora, ela tenha um olhar muito interessante sobre a sala de aula, que ela começava a me dar retorno, que o Marcemino, me dava retorno, eu comecei a entender, assim, qual a potência da escrita do professor. Como a gente se entende, como um começava a ajudar o outro”.

Além deste espaço de socialização, Cris também dividia suas Pipocas com os personagens de suas crônicas, os próprios estudantes e também com os pais e familiares destes. Essa socialização gerou a prática da escrita sob olhares discentes, os alunos foram se animando a escreverem suas Pipocas.

"Eu conto pras crianças que eu escrevo as Pipocas, o que é Pipoca, que era a história deles, eles começaram a levar pros pais. Tinha dia que eles falavam: 'professora fiz uma Pipoca também do que aconteceu na sala ontem', que eu nem sabia".

Marcemino também faz a partilha destes saberes com outros sujeitos da escola em que leciona: **"Na minha escola, de vez em quando eu posto umas Pipocas, na lista de e-mail dos professores. Teve uma ocasião, que minha escola estava passando por um momento bem difícil, uns meninos fumaram maconha na escola. Isso tomou todo o tempo da escola, daí no meio do ano, fizemos um interelasse pra mudar o foco, sair daquela conversa, pra nós próprios mudarmos, pois o caso acabou virando uma obsessão moralista. Eu acabei registrando o jogo final, virou uma Pipoca, foi muito bacana, pois os colegas leram e ficaram mais tranquilos, eles passaram a ver o que estava acontecendo sob o meu olhar da situação. Apesar da reflexão coletiva das Pipocas ser um movimento que acontece fora dos muros da universidade, eu tive algumas experiências na escola. Eu posto as Pipocas eles leem e comentam, as vezes não comentam, no Grupo de Terça refletimos, na escola ainda não temos esse movimento. No meu caso ainda fica bem restrito ao Grupo de Terça, em alguns momentos com alguns colegas professores. Da minha escola só eu escrevo."**

Cris enfatiza a necessidade de o grupo manter um olhar atendo à voz do outro e uma prontidão para contribuir, ajudar, refletir em conjunto. Relata que ao escrever uma Pipoca espera o retorno de seus colegas, as repercussões que virão a partir de sua narrativa. Diz que as pessoas do Grupo de Terça, "São pessoas que estão querendo contribuir com o outro. Você manda uma Pipoca e ninguém responde, e daí você fica assim, pensando, a gente mandou a gente quer resposta, "nossa, será que ninguém

gostou? A Pipoca não foi boa". Quando você chega no grupo eles vem, 'Cristina vem cá, aquela sua Pipoca eu li mais estava muito ocupada...'".

7.3 UM ESTOURO HISTÓRICO

Todo esse processo descrito acima poderia acontecer através da narração das experiências orais do professor. O fato delas estarem registradas, escritas, grafadas torna-as históricas, pois muitas vezes a oralidade é esquecida ou se perde com o tempo.

Prado (2013) discorrendo sobre os gêneros do discurso, indica que estes são divididos em primários e secundários, dentro dos primários temos a comunicação verbal, no secundário temos o registro desses encontros, nesses há a necessidade do diálogo, a mediação de outras instancias discursivas para a compreensão do dito. Enfatiza a sutil diferença entre o narrar e o registrar.

Zabalza (2004) argumenta, que "as experiências implicam emoções que perdem rapidamente seu vigor, a sua intensidade, mas, se escritas, tornam-se uma realidade estável e manejável".

Marcemino descreve sobre essa historicidade, dizendo que **"A escrita, não só das Pipocas, mas da dissertação, de ir pra universidade pública e escrever uma tese, manter-se professor escrevendo é dizer, a gente continua aqui, não vai ser uma política que vai acabar com essa figura que é ser professor, esse professor que cria, que elabora, que se responsabiliza"**.

Cris enfatiza o quão vanguardistas são os professores que registram suas práticas, de forma livre e espontânea. "[...] é o único registro da aula do professor, por que qual é o nosso registro? Avaliação, ficha descritiva, tudo o que você tem da aula é documentação oficial, a Pipoca não é isso, ela não é relatório oficial, ela é um registro real da aula mesmo, o que eu conto na Pipoca, tudo bem que eu posso escrever meio romanceado, mais é exatamente do que acontece em sala, é um registro real do que acontece em sala, feito pelo professor e isso, acho que é

uma coisa importantíssima, que acho que ninguém tem. Registro do professor, pelo professor, da aula dele”.

Ambos os professores entrevistados são também graduados em História, o que faz deles refletir sobre a prática do registro histórico. Levaram-me a questionar: Quem escreve a história? O vitorioso ou o derrotado? Até quando o professor vai deixar que escrevam suas histórias? Quando se tornará autor de sua vida, de sua profissão?

Voltamos novamente à possibilidade da escrita da prática pedagógica como uma arma docente. Tanto Cris, como Marcemino enfatizam essa característica durante os encontros/entrevistas.

“A pessoa que escreve está na disputa de poder, as pessoas tem que entender que as pessoas que escrevem são sempre os vencedores. Realmente é a luta de classes, a escrita está presente nisso, é a luta de poder”.

Cris enfatiza que devemos valorizar a educação como política, deixando de insistir na sua neutralidade. Somos seres políticos, toda relação é uma relação política, há necessidade da Pedagogia atrelar-se à política de forma mais intensa. As duas não podem caminhar isoladamente. Alega:

“Eu e o Marcemino somos professores de história, [...] nós temos uma formação política, vocês tem uma formação pedagógica. A educação tem que ser vista como uma história política. Alguns professores acreditam que a discussão da educação é simplesmente pedagógica, mas não é ela é política pedagógica.”

7.4 DE GRÃO EM GRÃO O EMPODERAMENTO GANHA VIDA

Volto ao ponto inicial desta pesquisa, que se caracteriza pela busca de possibilidades do empoderamento dentro de ambientes escolares, para remontar às influências do registro da prática, da valorização da voz do professor como potencializadores do empoderamento. Zabalza (2004) também acredita nos registros das aulas, como capazes de penetrar nos campos intersubjetivos e individuais, podendo chegar até o empoderamento.

Na fala de Cristina podemos perceber essa consciência: *"A escrita contribui para o empoderamento do professor, mas pense: quantos escrevem? Alguns professores têm medo de escrever, alguns dizem que não sabem fazer Pipoca, eu falo esquece a Pipoca, apenas escreve, escreve sua experiência. [...] Isso que é grave, o professor não tem ideia, do quão importante é ele escrever, para se enxergar como produtor do conhecimento, da cultura, da troca [...] E como ele vai mostrar como ele sabe, como vai se empoderar se não escreve? Eu acho que o professor, das profissões é o que menos escreve e o que menos lê. Se não escrever não vai refletir".*

Prado (2013) afirma que as experiências vividas e narradas confirmam que esse tipo de escrita é um exercício poderoso de metarreflexão e de tomada de consciência de quem somos nós em diferentes dimensões da nossa existência.

No mesmo sentido caminha Marcemino ao dizer, que o professor ***"começa a perceber mais a partir do momento que começa a escrever. antes eu achava bobeira, mais ao contrário, são momentos que dizem coisas sobre nós, sobre as relações que estão estabelecidas ali, que é muito verdadeiro, e que não damos conta de ver"***.

Marcemino audaciosamente me mostra como as escritas são formas de (re)criar o mundo, ***"sabe, quando eu aprendi que a escrita, que ela compõe o mundo, tanto quanto qualquer outra materialidade, eu não tinha essa noção, porque pra mim a escrita era só uma representação, mas não, ela é o mundo também, nossa! Assim como as palavras que a gente diz, elas criam o mundo"***.

Todo esse processo provocado a partir da escrita não se dá sempre de forma agradável e prazerosa. Não é fácil olhar para si e se enxergar em construção. O estranhamento causado pela olhar do outro para si também pode ser desconfortável. Consta numa tarefa complexa, porém mobiliza "conhecimentos, saberes, crenças, emoções, e o estabelecimento de relações não necessariamente percebidas até então" (PRADO, 2013, p. 17).

Essas escritas permitem ao seu autor reconhecer o seu próprio saber, a percepção crítica das possibilidades, dos limites, das implicações e dos compromissos, dos compromissos sociais de ser professor, a necessidade de se tomar posições na sociedade e na realidade. Eis que surge o empoderamento!

[...] a memória é tecida a partir do presente, empurrando-nos para o passado, numa viagem imperdível, e necessária, fundamental para que possamos produzir outros encadeamentos, outros modos de compreender o acontecido, outras possibilidades narrativas, significando e ressignificando nossa história, e produzindo novos sentidos para a vida e para a vida dos outros. Isso possibilita que nos lancemos para o futuro de outros modos, de outras maneiras, ressignificando o próprio passado com nossa memória de futuro ativada e orientada a construir novos sentidos para as ações presentes (PRADO, 2013, p. 8-9).

Isso não quer dizer que no futuro estaremos condicionados a executar tais ações, diante de um eu que desejo ser, mas que na realidade não sou. Isso quer dizer que atribuirei outros sentidos ao futuro, estarei com o olhar mais límpido para situações que outrora mantinha-me cego.

A escrita, como ponto final deste trabalho, vem como uma arma docente, nesta luta de resistência contra esse sistema cruel e bruto que vem para nos embrutecer, nos cegar, Marcemino me ajuda com suas palavras a trançar essa ideia, **“pra mim a escrita ela é poderosa. é muito mais poderosa porque primeiro, ela é uma resistência porque ela te reconstrói o tempo inteiro enquanto professor que você é. pelo tempo dela. pela própria ação de você parar. refletir. pensar. ela não deixa você esquecer quem você é. eu acho isso muito legal”**.

Neste sentido o empoderamento ganha forma, com o professor agindo no mundo, sentindo-se responsável por ele, reconhecendo sua capacidade de mudança.

Marcemino me questiona: **“Qual é a pedagogia que de conta disso tudo? Essa formação pra sensibilidade é alguma coisa. Mesmo que o professor perceba isso tudo e não saiba o que fazer. é bom para quebrar a arrogância do ser professor. tira do pedestal. leva ao caos”**.

Fico então, apostando no caos como possibilidade...

8 QUANDO O CRONOMETRO SE ESGOTA, TEMOS QUE IR DANDO TCHAU...

A briga entre o tempo *Chronos* e o *Kairos* continua, estou começando a achar que não há jeito deles fazerem as pazes. Eu envolvida nesse conflito tenho que novamente me redimir ao *Chronos*, mesmo contra minha vontade, pois é o tempo que a Academia reconhece como válido e aos poucos encerrar minha palavras, pois logo os prazos se esgotam.

Encerro, mas já digo o que já deve ter sido constatado pelos leitores, que estudar a possibilidade do empoderamento na escola, e pensar nele a partir das narrativas docentes, das Pipocas Pedagógicas, daria ainda „muito pano para a manga“.

Nesta pesquisa eu escolhi os rumos a serem seguidos por mim, direcionada por um norte, que foram os objetivos determinados a longo tempo. Outros nortes existem, há outros caminhos como possibilidades.

Felizmente ou infelizmente, ative-me a este, que você caminhou comigo, poderia ter sido qualquer outro, que me levaria a outras experiências, com certeza! Confesso que pensar, nos múltiplos caminhos e possibilidades que eu poderia ter escolhido, me intriga e inquieta, estou sendo „cutucada pela curiosidade“.

Iniciei esta pesquisa buscando compreender mais a fundo o que seria o tal empoderamento e pensando nas possibilidades deste na educação, principalmente na educação escolar. Apostei que as narrativas docentes poderiam ser uma forma de se chegar ao empoderamento e fui buscar lê-las e conversar com alguns de seus atores.

Devorei as Pipocas, e me apaixonei pelos professores / pipoqueiros! A partir de tudo isso, eu constei, que as Pipocas são as vozes dos professores, que outrora estavam silenciadas, que não se dão fora do devir, sem espontaneidade, envolvimento, criatividade e muita ousadia, necessitam de um olhar sensível sobre a vida, sobre a escola. Elas só têm sentido se inseridas no contexto de um coletivo disposto a ouvir, e construir coletivamente saberes, saberes de experiência.

A partir das falas dos professores percebi que essa escrita os leva a uma reflexão crítica de sua realidade, que os transformam como pessoas, que os transformam como leitores envolvidos no diálogo com o outro. Esta reflexão poderia acontecer em outros espaços que não envolvem a escrita propriamente dita, porém a importância fundamental da escrita é a historicidade que advém dela.

Marcemino sintetiza bem: ***“A escrita das Pipocas articula tudo isso, as escritas dos alunos, a tentativa de lidar com essas singularidades todas, o exercício da minha sensibilidade, de um olhar mais sensível, de ficar atento às outras coisas que não seja a análise cognitiva, ao tempo de cada um, lidar com a diversidade.”***.

Quando escrevemos nos tornamos parte da história, estamos vivos e registrados. Como diz Marcemino, ***“essa é minha arma de transformação social”***.

Apostando nessa arma que pauso minha pesquisa, será interessante deixar essa ideia reverberando e sentir o que virá disso. Quem sabe futuramente a retome, com novos horizontes a seguir, com novas possibilidades de descobertas...

Esse trabalho, acima de tudo, foi um relato da minha experiência no caminhar da pesquisa, no qual não me neguei como pessoa, para concretizá-lo. Nas entrelinhas, estão minhas ideologias e crenças. É minha marca, minha voz, minha assinatura!

REFERÊNCIAS: MINHAS HERANÇAS

- AMÂNCIO, C. Educação popular e intervenção comunitária: contribuições para a reflexão sobre empoderamento. In Reunião Anual da ANPED, 26., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004. GT 6. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt06/t064.pdf> >. Acesso em 24 dez. 2012.
- ANDRADE, G. R. B.; VAITSMAN, J. Apoio Social e Redes: conectando solidariedade e saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**. São Paulo, Vol. 7, n.4, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BENJAMIM, W. “Essen: Maulbeer-Omelette”. In G.S., **IV**, 1930.
- BOFF, L. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Ed. Porto, 2006.
- BRITES, L. S.; SOUZA, A. P. R.; LESSA, A. H. Fonoaudiólogo e agente comunitário de saúde: uma experiência educativa. **Rev. soc. bras. fonoaudiol.**, São Paulo, v. 13, n. 3, 2008.
- CANDAU, V.M.F.; SACAVINO, S. Educação em direitos humanos: concepções e Metodologias. In: FERREIRA, L.F.G.; ZENAIDE, M.N.T.; DIAS, A.A. (Org.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia**. João Pessoa: UFPB, 2010.
- CARVALHO, S. R. Os múltiplos sentidos da categoria “empowerment” no projeto de promoção da saúde. **Cadernos Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, p. 1088-1095, jul/ago. 2004.
- CARVALHO, S. R.; GASTALDO, D. Promoção à saúde e empoderamento: uma reflexão a partir das perspectivas crítico-social pós-estruturalista. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, 2008.
- CHALUH, L. N. Cartas na formação inicial de professores. In Congresso Internacional de Pesquisa (auto)biográfica: lugares, trajetos e desafios, 5., 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2012.
- CORTEZ, M. B.; SOUZA, L. Mulheres (in)subordinadas: o empoderamento feminino e suas repercussões nas ocorrências de violência conjugal. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 24, n. 2, Jun. 2008.
- CUNHA, G. P. Pipocas Pedagógicas: a produção de 2008 do Grupo de Terça do GEPEC. In CAMPOS, C.M.; PRADO, G. V. T. (Org.) **Pipócas Pedagógicas: Narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro & João. 2013.

CUNHA, G. P. **Sonoridades do sul:** ausências, emergências, traduções e encantaria na educação. 2010. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

ESTEBAN, M. T. Escolas que somem: Reflexões sobre escola pública e educação popular. In Reunião Anual da ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas, 2003. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/mariaterezaesteban.pdf> > Acesso em: 7 ago. 2013.

FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: arte de ensinar o que lê. In COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** 2a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004, Col. Leitura.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança.** 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003-a.

FREIRE, P. **Política e educação.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003-b.

FRITZSCHE, B. Negociando o feminismo pop na cultura jovem feminina: um estudo empírico com fãs de grupos femininos. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 12, n. 2, ago. 2004.

GADDOTTI, M. Para Chegar lá juntos e em Tempo. Caminhos e significados da Educação Popular em diferentes contextos. In Reunião Anual da ANPED, 21., 1998 Caxambu, **Anais...** Caxambu, 1998. P. GT. 6. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0613t.PDF>>. Acesso em 27 dez. 2012.

GADDOTTI, M.. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 2, June 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 ago. 2013.

GALVÃO, L.; MORAES, M. Mistério do Planeta. **Acabou Chorare.** faixa 6, Rio de Janeiro: Som Livre, 1972.

GEPEC: Grupo de estudos e educação continuada: grupos de estudo, grupo de terça. [Campinas: UNICAMP, 2012?]. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gepec/grupos-estudo-terca.html>>. Acesso em: 24 set.2012.

GHIADOTTI, V. Dinâmica de uma sala de aula Freinet: vivências com as crianças e o uso dos instrumentos. In Fala outra Escola, 3., 2006. **Anais...** Campinas, 2006. Disponível em:

<<http://www.fe.unicamp.br/gepec/falaoutraescola/2006/trabalhos.html>> Acesso em 29 ago. 2013.

GHIGGI, G.; GONÇALVES, J.W. O público e o popular na história da educação brasileira: choerinha/RS e Pelotas/RS nos anos 80. In Reunião anual da ANPED, 26. 2003. **Anais...**, Poços de Caldas, 2003.

GIESTA, N. C. professores de licenciaturas: concepções sobre aprender. In Reunião Anual da ANPED, 23. 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0836t.PDF>>. Acesso em: 3 de set. de 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, M. G. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma In Reunião Anual da ANPED, 24, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2001. P.1-16, GT. 6. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt6>>. Acesso em: 27 dez. 2012.

GOHN, M. G. **Movimentos Sociais**: espaços de educação não formal da sociedade civil, 2004. Universia. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2004/04/02/519734/movimentos-sociais-espaos-educao-no-formal-da-sociedade-civil.html>>. Acesso em: 8 out. 2012.

KLEBA, M. E. A Participação Social na Construção do Sistema Único de Saúde Enquanto Processo de Empowerment. In CONGRESSO BRASILEIRO DE SAÚDE COLETIVA, n.6. 2000, Salvador. **Anais...** Salvador: ABRASCO, 2000.

KLEBA, M. E.; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde & Sociedade**, São Paulo, v.18, n.4, p.733-743, 2009.

LAPONTE, L. G. Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente. In Reunião Anual da ANPED, 28, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005. p. 1-16, gt 8. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.anped.org.br%2Freunioes%2F28%2Ftextos%2Fgt08%2Fgt08431int.rtf&ei=Gt5RUpmwApTW9ASgnIGICg&usg=AFQjCNHUMUBE5liCCsrfmiWIPsRE4t1qUw>>. Acesso em: 6 out. 2013.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan.abr. 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LEITE, C. D. P. Labirinto: Infância, linguagem e escola. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS CAMPINAS, 2002. Tese de doutorado

LEITE, S. N.; TONOLLI, L. L. M. Uma terceira via para a gente aprender as coisas femininas... perspectivas sobre o desenvolvimento de um projeto de promoção de saúde e cidadania de meninas. **Comunicação, Saúde, Educação**, vol. 14, n. 35, p. 932-942, out / dec, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1801/180115837008.pdf> Acesso em: 7 ago. 2013.

LISPECTOR, C. **As descobertas do mundo**. Rocco, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, P. C. et al . Democracia e empoderamento no contexto da promoção da saúde: possibilidades e desafios apresentados ao Programa de Saúde da Família. **Cienc. Saúde Coletiva**. Physis, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, 2009.

MELHORAMENTOS. **Michaelis: Moderno dicionário Inglês Português**. Nobel, 2011.

MOREIRA, J. O papel educativo de agentes comunitárias de saúde na estratégia saúde da família: o desafio da educação libertadora. In Reunião Anual da ANPED, 33., 2010, Caxambu, **Anais...** Caxambu, 2010. GT. 6. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT06-6245--Int.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2013.

NASCIMENTO, P. R. Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista. In Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 13., 2011 **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2011. v. 2, n. 2.

PEREIRA, A. L.F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 19, v.5, p.1527-1534, set-out, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v19n5/17825>> Acesso em: 8 ago. 2013.

PETITI, S. H.; SOARES, R. M. S. Mapeando novos territórios: refletindo acerca do modelo conscientizador da ep, na busca de alternativas. In Reunião Anual da ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2000. GT 6. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0616t.PDF>>. Acesso em: 17 fev 2013.

PINTO, A. V. A necessidade da compreensão filosófica da pesquisa científica. In: SOARES, Raimunda Lucena Melo. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

PRADO, G. V. T. Vivenciar, narrar, experienciar: Pipocas pedagógicas como “outros sentidos” do trabalho docente. In CAMPOS, C.M.; PRADO, G. V. T. (Org.) **Pipócas Pedagógicas: Narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro & João. 2013.

QUEIROZ, S. M. P. L. et al . Percursos para promoção da saúde bucal: a capacitação de líderes na Pastoral da Criança da Igreja Católica no Brasil. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 14, n. 34, Sept. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832010000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 7 ago. 2013.

RIBEIRO, K. S. Q. S. As redes de apoio social e a educação popular: apertando os nós das redes. In Reunião Anual da ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004. GT 6. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt06/t068.pdf>>. Acesso em 7 ago 2013.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Caminhos feitos ao caminhar. In Reunião Anual da ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2008. GT 6. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT06-4183--Int.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2013.

SARAMAGO, J. **Todos os nomes**. São Paulo, Companhia das letras. 1997.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, C. M. N.; FREITAS, C. M.. Discursos de usuários sobre uma intervenção em saneamento: uma análise na ótica da promoção da Saúde e da prevenção de doenças. **Eng. Sanit. Ambient.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, Mar. 2009.

SOUZA, S. J. Bakhtin: a dimensão ideológica e dialógica da linguagem. In. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky, Benjamin**. Campinas, São Paulo: Papirus,

SZYMANSKI, H. **Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TEIXEIRA, M. B; LEÃO, S. S. Empoderamento como estratégia de Promoção da Saúde no campo do Envelhecimento. Disponível em: <<http://www.sbgg-rj>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

VASCONCELOS, E. **O poder que brota da dor e da opressão: empowerment, sua história, teorias e estratégias**. Rio de Janeiro: Paulus; 2004.

WARSCHAUER, C. A roda e o resgate da fala adormecida: buscando caminhos para a interdisciplinaridade nas séries iniciais. In FAZENDA, I. **A academia vai à escola**. Campinas, SP, Papirus, 1995.

WENDHAUSEN, Á. L. P.; BARBOSA, T. M.; BORBA, M. C. de. Empoderamento e recursos para a participação em conselhos gestores. **Saude soc.**, São Paulo, v. 15, n. 3, Dez. 2006.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.