

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

UM CORPO EM CONSTRUÇÃO:
A HISTÓRIA DE UMA PROFESSORA NARRANDO
A CONSTITUIÇÃO DOS SEUS SABERES

Autora: Mônica Narciso Guimarães

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

CAMPINAS
2009

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

MÔNICA NARCISO GUIMARÃES

***UM CORPO EM CONSTRUÇÃO:*
A HISTÓRIA DE UMA PROFESSORA NARRANDO
A CONSTITUIÇÃO DOS SEUS SABERES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Doutora. Área de Concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

**CAMPINAS
2009**

© by Monica Narciso Guimarães, 2009.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

<p>Guimarães, Monica Narciso.</p> <p>G947c Um corpo em construção : a história de uma professora narrando a constituição dos seus saberes / Monica Narciso Guimarães. – Campinas, SP: [s.n.], 2009.</p> <p>Orientador : Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla.</p> <p>Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Saberes do docente. 2. Ensino de ciências. 3. Narrativas. 4. Docentes. 5. Profissionalismo. 6. Reflexividade. I. Sadalla, Ana Maria Falcão de Aragão. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>09-045/BFE</p>
--

Título em inglês : A body in construction: the story of a teacher narrating the formation of her knowledge

Keywords : Teacher's knowledge ; Science teaching ; Narratives ; Teachers ; Professionalism ; Reflexivity

Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof^a. Dr^a. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla (Orientadora)

Prof. Dr. Antônio Carlos Rodrigues de Amorim

Prof^a. Dr^a. Dominique Colinvaux

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Prof^a. Dr^a. Patrícia Crstina Albieri de Almeida

Data da defesa: 08/04/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : monicaouimaraes@uol.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**UM CORPO EM CONSTRUÇÃO:
A HISTÓRIA DE UMA PROFESSORA NARRANDO
A CONSTITUIÇÃO DOS SEUS SABERES**

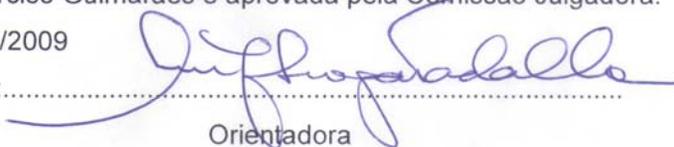
Autora: Mônica Narciso Guimarães

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

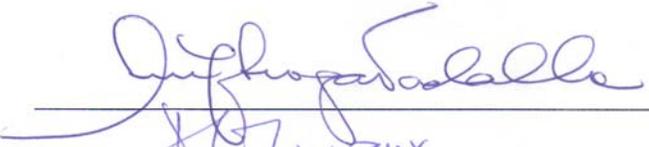
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Mônica Narciso Guimarães e aprovada pela Comissão Julgadora.

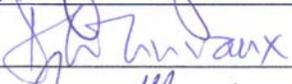
Data: 08/04/2009

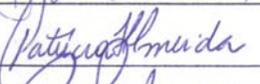
Assinatura:

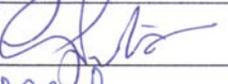

Orientadora

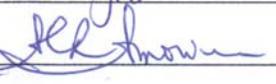
COMISSÃO JULGADORA:











Dedico este trabalho

À Ana Cristina, minha mestra. Por sua parceria, seus ensinamentos, sua escuta e sua amizade.

Aos meus alunos do Colégio Pedro II, no ano de 2006. Por permitirem a vivência dos momentos aqui revividos pela memória. Pela singeleza e beleza do nosso conviver.

Aos meus queridos filhos, Victor e Amanda. Por entenderem que a distância Rio-Campinas se fazia em um piscar de olhos. Pelo apoio, espera e os sorrisos na minha volta...

Agradeço

À professora Ana Aragão, por conduzir o meu olhar ao meu fazer, etapa fundamental para o surgimento desta pesquisa como possibilidade. Por apostar e confiar no meu “mergulho”. Por orientar a minha emersão, trazendo à tona os saberes que dão a materialidade deste trabalho.

Aos meus alunos do Colégio Pedro II, no ano de 2006, por permitirem a vivência do Projeto *Um Corpo em Construção*, pelo aprendizado construído e pelas marcas de afeto e amizade que levo comigo.

À professora Ana Cristina D’Escragnolle, co-autora do Projeto *Um Corpo em Construção*, por sua parceria constante, pelas trocas, pelo incentivo e por sua imensa generosidade em permitir o compartilhamento de nossas vivências e lembranças.

Às professoras Edil Vasconcellos e Maria de Lourdes Tura, do programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UERJ, pelas contribuições teóricas e discussões encaminhadas na disciplina “Saberes e Conhecimentos Docentes” que cursei como aluna especial.

À professora Patrícia Almeida, pelas sugestões e apontamentos feitos na qualificação do projeto de pesquisa e pela disponibilidade e colaboração durante a construção deste estudo.

Ao professor Guilherme do Val Toledo Prado, pelo apoio e pelas contribuições no olhar acerca das pesquisas com narrativas.

Aos queridos amigos Paulo Rogério, Silvana e Beth, com os quais compartilho momentos de vitórias, angústias e companheirismo, pelo incentivo e apoio constantes.

À Diretora da unidade escolar Humaitá II, professora Maria Helena Soares Sampaio e ao Coordenador de Biologia, professor Marcos Antônio Magnani, pelas concessões possíveis nos horários de trabalho, garantindo a possibilidade do tempo necessário à dedicação a este estudo.

Ao Marcelo, meu irmão, pela colaboração no “Abstract” deste estudo e por ser um professor genialmente produtor de seus saberes e um interlocutor crítico de nossa profissionalidade.

A minha família, pais, filhos e a Val, cujo apoio e força foram a sustentação fundamental e o incentivo necessário à frequente trajetória Rio-Campinas-Rio, percorrida ao longo do doutorado.

Desenho de Leonardo da Vinci, 1487.

Fonte: www.mosteirojeronimos.pt

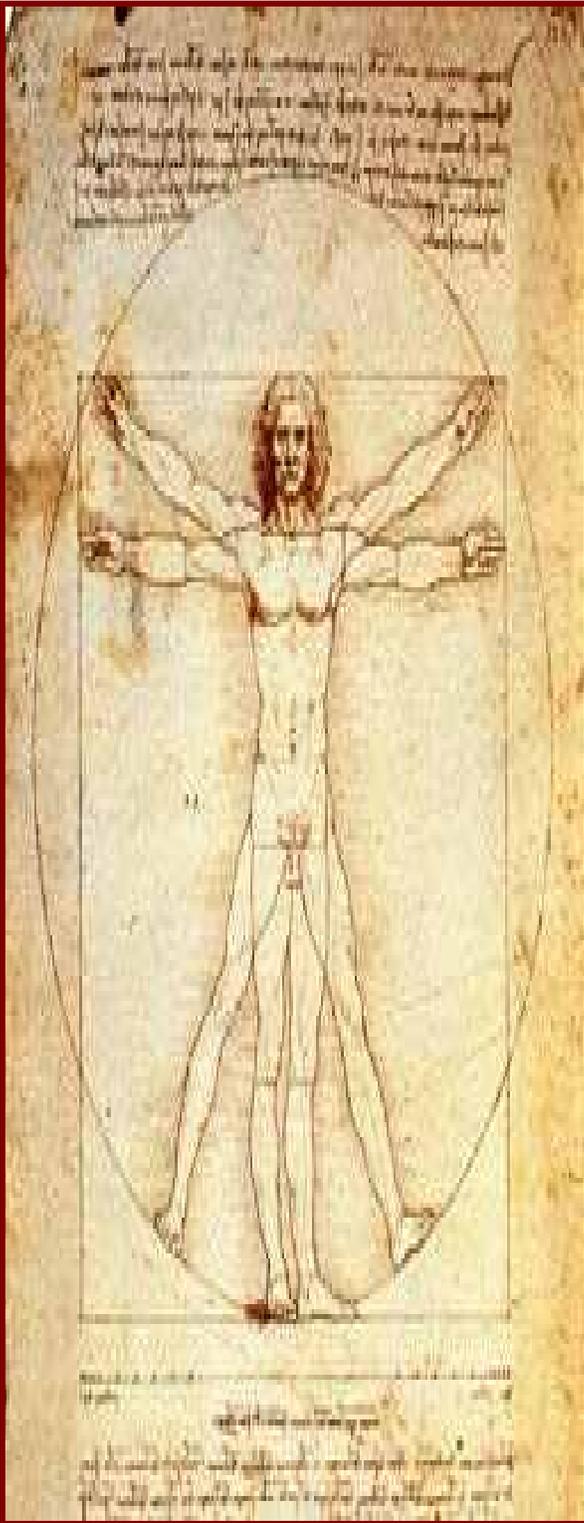
MISSÃO DO CORPO¹

Carlos Drummond de Andrade

*Claro que o corpo não é feito só para
sofrer,
mas para sofrer e gozar.
Na inocência do sofrimento
como na inocência do gozo,
o corpo se realiza, vulnerável
e solene.*

*Salve, meu corpo, minha estrutura de
viver
e de cumprir os ritos do existir!
Amo tuas imperfeições e maravilhas,
amo-as com gratidão, pena e raiva
intercadentes.
Em ti me sinto dividido, campo de batalha
sem vitória para nenhum lado
e sofro e sou feliz
na medida do que acaso me ofereças.*

*Será mesmo acaso,
será lei divina ou dragonária
que me parte e reparte em pedacinhos?
Meu corpo, minha dor,
Meu prazer e transcendência,
És afinal meu ser inteiro e único.*



¹ Fonte: <http://www.conexaoanca.art.br/imagens/textos/artigos/CorporalidadenoDiscursoLiterario.htm>

RESUMO

Este trabalho de pesquisa se propõe a revelar a constituição dos saberes de uma professora no processo de ensino e de aprendizagem de Ciências, construídos no contexto da atividade pedagógica, pelos registros docentes e pelas narrativas dos alunos. Os saberes docentes, como foco central deste estudo, são tomados como integrados e mobilizados em minha prática docente, constituindo assim a minha profissionalidade. Para tanto, utilizei como quadro de referência, as contribuições teóricas de dois pesquisadores, Lee Shulman e Maurice Tardif. O recorte de pesquisa retrata a execução de um projeto pedagógico em Ciências, intitulado *Um Corpo em Construção*, que prevê a construção de um corpo humano feito pelos alunos do 8º ano do Colégio Pedro II, Unidade Humaitá II, no Rio de Janeiro, focalizando o ano de 2006. A narrativa como opção metodológica trouxe a possibilidade de provocar um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nesta e sobre estas vivências. Para este estudo, três momentos foram selecionados como significativos: *O dia de montagem*, *O dia da Exposição Final – Edição 2006*, e *Uma reflexão sobre as narrativas ficcionais dos alunos e seu processo de elaboração*. Como método de análise, a estratégia de triangulação dos dados permitiu uma inserção mais aprofundada no contexto de onde emergiram os fatos e dados recuperados pela memória. Por meio da análise de duas histórias produzidas no projeto pedagógico, as de *Larissa* e *Carlos Eduardo*, esta pesquisa revela os saberes construídos na vivência deste projeto, mediatizados pelas interações – emergentes ou intencionais – entre professora e alunos. Em especial, revela que a constituição de tais saberes se dá por um processo intencional de reflexividade.

PALAVRAS-CHAVE:

Saberes docentes; Ensino de Ciências; Narrativas pedagógicas; Profissionalidade docente; Reflexividade.

ABSTRACT

This research work intends to reveal the construction of the acquirements about a teacher in the teaching and learning process of Sciences, built in the context of the pedagogic activity by educational registrations and students' narratives. Teacher's knowledge, as a central focus of this study, are taken as integrated and mobilized in my educational practice, thus composing my professionalism. To do so, I used as a reference picture two researchers' theoretical contributions, Lee Shulman and Maurice Tardif. The outline of this research portrays the execution of a pedagogic project in Sciences, entitled "A Body in Construction", which foresees the construction of a human body done by students of the 8th year of the School Pedro II, Unit Humaitá II, in Rio de Janeiro, related to 2006. The narrative as methodological option brought the possibility to evoke a dialogue between the experimented practice and the theoretical constructions formulated in this and other experiences. For this study, three moments were selected as significant: *The day of assembly*, *The day of the Final Exhibition-Edition 2006*, and *A contemplation on the students' fictional narratives and their elaboration process*. As a method for analysis, the strategy of triangulation of the data allowed a deeper insight in the context from where the facts and data recovered by memory have emerged. By analysis of two stories produced in the pedagogic project, the *Larissa's* and *Carlos Eduardo's* ones, this research reveals the acquirements built in the experience of this project, mediated by emerging or intentional interactions between teacher and students. Especially, it reveals that the construction of such acquirements occurs by an intentional process of reflexivity.

KEYWORDS:

Teacher's knowledge; Science teaching; Pedagogic narratives; Teacher's professionalism; Reflexivity.

LISTA DE FIGURAS

DESCRIÇÃO	PÁGINA
Figura 1 - Esquema do molde de acetato transparente utilizado pelos alunos. Alguns caracteres sexuais externos de cada gênero (masculino e feminino) são esboçados no molde.	11
Figura 2 - Desenhos produzidos pelos alunos representando o corpo humano internamente. Fase inicial do projeto. Ano letivo de 2000.	19

LISTA DE QUADROS

DESCRIÇÃO	PÁGINA
Quadro 1 - Fontes para a Base do Conhecimento para o Ensino. Elaborado a partir de SHULMAN, L. S. The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach . San Francisco: Jossey-Bass, 2004, p. 228.	77/78
Quadro 2 - Quadro comparativo das tipologias sobre os saberes docentes de Shulman e Tardif.	100
Quadro 3 - Quantidade de alunos/turma e total de alunos participantes do projeto “Um corpo em construção”, no ano de 2006.	122

Sumário

INTRODUÇÃO	2
ORIGENS DO ESTUDO	4
O nascimento do projeto <i>Um corpo em construção</i>	9
Os primeiros anos do projeto	18
O ano de 2001	24
De lá pra cá.	26
Um recorte temporal: o ano de 2006	29
ALGUNS SABERES QUE CONSTRUÍRAM A MINHA HISTÓRIA	42
Do primeiro confronto com a realidade.....	42
Minha relação com o meu saber	59
O CONTEXTO DE SURGIMENTO DOS ESTUDOS SOBRE OS SABERES DOCENTES	67
AS CONTRIBUIÇÕES DE L. SHULMAN E M. TARDIF SOBRE OS SABERES DOCENTES: meu quadro de referência.	77
Lee S. Shulman	77
Maurice Tardif.....	85
OUTRAS CONTRIBUIÇÕES SOBRE OS SABERES DOCENTES: Clermont Gauthier e Paulo Freire.....	94
Clermont Gauthier	96
Paulo Freire	101
O MEU OLHAR SOBRE O OLHAR DELES.....	106
UMA OUTRA CONTRIBUIÇÃO: a minha parceria com os alunos.....	111
A NARRATIVA COMO A METODOLOGIA DO MEU TEMPO/ESPAÇO	118
Narrando a construção de um saber.....	119
O Colégio Pedro II	125
Os participantes.....	129
O nosso dia-a-dia.....	130
A execução do projeto	133
Os momentos que foram analisados	137
Inventário de Documentos	143
Articulando as narrativas dos momentos significativos: a triangulação dos dados	144
OS SABERES CONSTRUÍDOS NO PERCURSO DO PROJETO “UM CORPO EM CONSTRUÇÃO”	149
. . . PELAS MÃOS DE LARISSA.....	149
Primeiro momento – O dia de montagem: Grupo 2 – turma 706	150
Segundo momento – O dia da Exposição de <i>Larissa</i>	154
Terceiro momento – uma reflexão sobre a história de <i>Larissa</i> e seu processo de elaboração.	161
. . . PELAS DESCOBERTAS DE CARLOS EDUARDO.....	166
Primeiro momento – O dia de montagem: Grupo 1 – turma 702	167
Segundo momento – O dia da Exposição de <i>Carlos Eduardo</i>	178

Terceiro momento – uma reflexão sobre a história de <i>Carlos Eduardo</i> e seu processo de elaboração.	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS: o saber revelado entre as expectativas e os alcances.	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	207
ANEXOS.....	214
ANEXO A – INVENTÁRIO DE DOCUMENTOS.....	215
ANEXO B – FOTOS DO INVENTÁRIO.....	223
ANEXO C – A HISTÓRIA COMPLETA DE LARISSA.....	230
ANEXO D – A HISTÓRIA COMPLETA DE CARLOS EDUARDO.....	249
ANEXO E – CONVITE PARA A EXPOSIÇÃO FINAL – ANO 2006.....	254
ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....	255

INTRODUÇÃO E ORIGENS DO ESTUDO



Projeto "Um Corpo em Construção"/2006. Primeiro dia de montagem do grupo 5, turma 701.

INTRODUÇÃO

*Escrevo-te toda inteira e sinto um sabor em ser
e o sabor-a-ti é abstrato como o instante.
É também com o corpo todo que pinto os meus quadros
e na tela fixo o incorpóreo,
eu corpo a corpo comigo mesma.
Não se compreende música: ouve-se.
Ouve-me então com teu corpo inteiro.
Quando vieres a me ler perguntarás
por que não me restrinjo à pintura e às minhas exposições,
já que escrevo tosco e sem ordem.
É que agora sinto necessidade de palavras
– e é novo para mim o que escrevo
porque minha verdadeira palavra foi até agora intocada.
A palavra é a minha quarta dimensão.*

Clarice Lispector (1998a)

O saber acompanha as nossas vidas. E assim se deu comigo. . .

Desde criança, exercitava – por meio das brincadeiras de professora – o prazer de ser e de me ver como docente.

E arrisco dizer do prazer que tinha, pois a associação prazer/docência que hoje carrego deve ter sua origem aí mesmo: nos momentos em que, brincando, inventava imagens de salas de aula e de alunos, com os mais diferentes nomes e rostos. Imagens de uma vida que era vivida como aluna, mas fantasiada, imaginada pelo seu lado oposto. E nessa alternância dos papéis, algo se construía silenciosamente. Um saber? Um afeto? Uma profissão? Um ofício?

Tornei-me professora. De Biologia. E psicóloga também. Cursei a licenciatura em Ciências Biológicas ao mesmo tempo em que iniciava meus estudos na graduação de Psicologia.

Quando comecei a lecionar, aos 21 anos, achava que a Psicologia me fazia uma professora “diferente”, mas não sabia exatamente em quê.

Como professora, buscava algo mais do que o conhecimento biológico pudesse oferecer aos alunos. Como psicóloga, questionava as formas autoritárias

de transmissão do conhecimento. A minha dupla formação não só permitia intensos diálogos internos, como também duras batalhas. . .

Pensava: “O que quero ser para os meus alunos? Uma professora de Biologia, no sentido mais convencional e reconhecido pelo meio escolar ou uma psicóloga, que ensinava biologia através de dinâmicas de grupo, de debates, de trocas?”.

Conflito, conversa, confronto, construção. Confluências.

Desde o início da minha atuação como docente, tinha angústias e questionamentos que não encontravam porto de ancoragem nem na própria prática, nem nos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação acadêmica. Pensava: “Como a realidade é tão diferente daquilo que imaginei? Parece que não aprendi nada na faculdade...”.

Hoje, ensaio passos na direção de uma formação de professores que permita releituras das experiências de seus licenciandos – porque constitutivas e referenciadas - à luz dos conhecimentos disponíveis, organizados e sistematizados pelas ciências, mediadas pela reflexão entre seus pares. As experiências como alunos não nos abandonam quando viramos professores.

Entretanto, acredito que possam ser ressignificadas.

Introduzo, dessa forma, este estudo, revelando-me. Não totalmente, mas parte. Aquela parte construída pelos saberes de aluna, de professora e de psicóloga. Construídos em tempos e espaços diversos e que se embaralham como um mosaico fluido. Sendo uma, sou todas. E quem dirá que não moram todas em mim?

Contudo, parece inevitável a necessidade de interrogarmo-nos sobre o que é o saber. Como é que o saber toma forma? É possível apanhá-lo em “movimento”, no exato momento em que se elabora?

ORIGENS DO ESTUDO

Quando me formei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, ingressei em seguida no serviço público estadual. Nessa época, em 1988, angustiava-me a forma com que nós, professores da área de Ciências, abordávamos os temas científicos e a adequação ou simplesmente, a real importância da disciplina na vida do aluno.

Comecei a dar aulas para o ensino médio, numa escola que ficava num bairro de pescadores, em Niterói. Era um curso noturno e eu parecia (e devia mesmo!) ser a pessoa mais jovem da sala. Este fato, inicialmente, me causou certa insegurança. Mas no decorrer do curso, observei que era um componente ao meu favor: os alunos (homens e mulheres de diferentes idades, acima de 18 anos) se sentiam à vontade comigo! Tinha 21 anos naquela época, conversávamos como colegas. Mas era inevitável observar a distância com que lidavam com o conhecimento científico. A pouca intimidade com o discurso biológico parecia colocá-los em um outro mundo: o mundo das palavras fáceis. A biologia era o “mundo das palavras difíceis”. Mitocôndrias? Centríolos? Mitose? Meiose? Pra quê serve isto?

O desconforto também me afetou. Como poderia estar ali, representando um outro mundo – o do discurso biológico – sem fazer com isto tamanha segregação? Havia algo errado em meu fazer. Mas não conseguia achar uma saída.

Mais tarde, em 1992, ingressei via concurso público, no Colégio Pedro II, uma instituição pública de ensino, do âmbito federal, que se constitui, ainda, em um dos pilares que sustenta o ensino público e de qualidade, no atual panorama sócio-político do país.

Mesmo reconhecendo o quadro de emperramento institucional em que o Colégio Pedro II já se encontrava, era possível pensarmos e construirmos algumas ações pedagógicas diferenciadas que possibilitavam pequenas mudanças e inovações no estado geral das práticas de ensino.

Logo assim que cheguei, tive uma notícia inesperada: teria que dar aula para a 5ª série! Fiquei absolutamente atordoada. Até então, a minha curta experiência no magistério me permitia desenvolver algumas estratégias com relação à linguagem e aos conteúdos da biologia para o ensino médio. Especialmente, me voltei para questões que pudessem atender aos possíveis interesses daquele grupo de alunos onde dava aulas. No ensino médio estadual do bairro pesqueiro de Niterói, a expectativa em prosseguir os estudos era muito rara.

Fui encaminhada, em setembro de 1992, para a unidade escolar do Colégio Pedro II do bairro do Humaitá, da cidade do Rio de Janeiro. O bairro do Humaitá fica localizado na chamada zona sul do rio. Entre o tradicional bairro de Botafogo e o deslumbrante bairro da Lagoa, cuja atração notória é a Lagoa Rodrigo de Freitas, um dos cartões postais da cidade.

O prédio do Colégio Pedro II Humaitá tem uma localização privilegiada: quando se olha para cima, se vê a imagem mais marcante da cidade, o Cristo Redentor. Os braços abertos da estátua parecem nos abraçar e a pequeníssima parte da Mata Atlântica que nos avizinha ao fundo traz algumas espécies de roedores, aves e micos para nos visitar frequentemente.

A procura pelo ensino do tradicional colégio se dá por diferentes razões e o que mais caracteriza seu público é a grande heterogeneidade de classes socioeconômicas. Porém, devido à própria localização geográfica desta unidade escolar, pode-se notar uma incidência maior de alunos oriundos de famílias mais favorecidas economicamente, como filhos de artistas, políticos, professores, etc.

Essa nova possibilidade de atuação mudaria de maneira significativa a minha prática docente, mudaria minha vida... Descobri que não tinha um vocabulário compatível com o das crianças – em torno de 11 anos –, nem estratégias de ensino de ciências. Exigiam algo mais de mim. Mas, não sabia bem o quê. A minha inquietação quanto às diferentes abordagens possíveis ao ensino só aumentava.

No ano de 1995, ingressei no Curso de Especialização em Ensino de Ciências da Universidade Federal Fluminense, em Niterói/R.J., onde busquei informações teóricas sobre a alfabetização científica promovida nas escolas. Minha formação em Psicologia já havia terminado. Durante a graduação, fui monitora da disciplina Epistemologia Genética, pois era fascinada pelos estudos de Jean Piaget. Mas, logo em seguida, ao conhecer Vygotsky, uma espécie de “sintonia” se deu. E, na tentativa de realizar um estudo onde fosse possível trabalhar um ponto de confluência entre as minhas duas áreas de formação, desenvolvi uma monografia intitulada **Uma experiência de Alfabetização Científica sob uma perspectiva vygotskyana**. O ponto de partida deste trabalho foi a realização de um mini-curso para os alunos da 5ª série da unidade escolar onde lecionava, com o título **O ABC na Ciência: uma experiência de alfabetização científica**. Dentre as atividades desenvolvidas destaco: a experimentação prática em grupos, a leitura de artigos sobre assuntos científicos em revistas, a elaboração de textos de caráter científico, exposição oral das tarefas desenvolvidas com troca de informações entre os grupos e finalmente, a montagem de um mural com recortes de jornais e revistas onde questões referentes à tríade Ciência/Tecnologia/Sociedade fossem abordadas.

A base epistemológica e pedagógica utilizada para a análise do material produzido foi a teoria do desenvolvimento de Vygotsky. O conceito de zona de desenvolvimento proximal foi utilizado, pois possibilita um questionamento a respeito do que deve ser considerado como facilitador do desenvolvimento, em qualquer nível de amadurecimento e quanto aos meios de facilitação. Desta forma,

a ênfase foi dada sobre contextos pedagógicos nos quais a prática era mediada mais pelos estudantes do que pela professora.

Neste momento pude verificar e aprender o quanto uma experiência pode ser importante para os alunos, quando deixa clara a demanda de uma forma de ensinar mais compatível com as expectativas deles. Nas discussões promovidas durante o mini-curso, pude observar a necessidade de um espaço onde os alunos pudessem colocar suas ideias livremente, para poder compará-las com outras e desenvolvê-las a partir da interação com seus pares.

Em 1997, voltei à Universidade Federal Fluminense e ingressei no Curso de Mestrado em Educação. As ideias sobre novas possibilidades de ensino-aprendizagem ainda povoavam a minha mente, inquieta e inconformada com as perplexidades das práticas docentes. E ainda havia a angústia de estar numa instituição escolar onde ousar e experimentar novas estratégias causava estranheza a um grupo que majoritariamente decidia sobre os “destinos” dos alunos, frequentemente recorrendo a critérios arbitrários. Sentia a falta de interlocução. Pensava: “Com quem posso conversar sobre esses alunos, ‘trocar figurinhas’?”. Hoje, acho que a pergunta não era bem essa. Acho que ficaria melhor assim: “Com quem posso compartilhar o que penso sobre esses alunos, a partir da minha formação e da minha visão de educação?”. Procurei a interlocução desejada no curso de mestrado.

O olhar da Psicologia permitia novos focos para a minha sala de aula. E não só o da Psicologia. No curso de especialização em ciências, retomei alguns olhares que se perderam durante a graduação. O olhar da Filosofia, da Sociologia, da História das Ciências, enfim, tantas contribuições teóricas, tantos olhares atravessavam agora a minha prática... Não só o meu olhar se ampliava, como também a possibilidade de perceber novas interações. E havia uma interação que sempre me seduzia e, ao mesmo tempo, causava perplexidade: a que se estabelecia entre alunos e professor/a. Que relação forte, rica de possibilidades!

No transcorrer do mestrado, decidi aprofundar os meus conhecimentos sobre a teoria vygotskyana buscando o respaldo necessário para um estudo sobre as interações dialógicas entre professor e aluno na sala de aula de Ciências e o uso feito por uma professora das intervenções orais dos alunos. Partindo da linguagem como inter-ação, focalizei o texto oral que a professora e seus alunos produziam em um contexto de interação e diálogo. Foram feitas video-filmagens das aulas de Ciências, durante a unidade do programa que corresponde ao tema da respiração para alunos da 7ª série. Utilizando o padrão discursivo I-R-F (Iniciação do diálogo-Resposta do aluno-Feedback do professor) proposto por Sinclair & Coulter (1975), identifiquei, defini e ilustrei 13 categorias de feedbacks relativas aos usos feitos pela professora das intervenções orais dos alunos.

Os feedbacks apontados neste estudo se configuram em **estratégias de uso do conhecimento**. Este uso, em cada situação, depende dos objetivos da professora, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto que já foi produzido em sala e do contexto, bem como das crenças, opiniões e atitudes dos alunos, o que torna possível, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pela professora, mas também outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados por ela. A análise dos dados contribuiu para uma reflexão sobre os movimentos de construção do *texto da aula* dialogada, apontando para estratégias docentes e discentes que tornam possível a (re)construção de significados em uma aula de Ciências.

Com esse trabalho, conheci uma grande parceira da área de Biologia, a professora Ana Cristina D'Escragnolle e descobrimos que tínhamos dúvidas, anseios e saberes em comum. E precisávamos compartilhá-los.

O nascimento do projeto *Um corpo em construção*

Era janeiro de 1999. Havíamos terminado o ano letivo de 1998 com a sensação de que deveríamos propor algo bem diferente para que aqueles alunos – de uns 13 ou 14 anos – pudessem compreender de forma mais interessante os acontecimentos biológicos/psicológicos pelos quais passariam e, ao mesmo tempo, se relacionarem de uma maneira mais íntima com o conhecimento científico relacionados à série que cursariam.

Movida pela angústia de querer acertar e por sua inquietação constante, a prof^a Ana Cristina procurou-me. Dizia que precisávamos planejar e escrever um projeto de trabalho em que questões difíceis de serem abordadas, como gravidez na adolescência, e complexas, como DST/AIDS² pudessem tocar verdadeiramente os alunos.

Perguntei-lhe como poderia ajudá-la e foi aí que se deu o meu primeiro desafio: “ – Eu queria que você me ajudasse com os seus conhecimentos de Psicologia. Como é que eles podem colocar a ‘mão na massa’?”

Dia 2 de janeiro. A prof^a Ana Cristina foi à minha casa e iniciamos, na mesa de jantar, como quem banqueteia, o mais delicioso projeto de trabalho de nossas vidas até então.

Em Vygotsky, a inspiração. Como falar do corpo por si mesmos? Eram muito jovens. Amedrontados pelo sistema silenciador da escola. Mal podiam falar entre si. . . Imaginamos que juntos, em grupos de cinco ou seis, pudessem construir um corpo, isto mesmo, um corpo/personagem, feito de material barato, dentro de um molde de acetato transparente.

De acordo com Vygotsky (1996), as funções psicológicas que emergem e se consolidam no plano das relações entre sujeitos, internalizam-se, isto é,

² Doenças Sexualmente Transmissíveis e a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

transformam-se para constituir o funcionamento interno. Com base neste princípio, a formação dos grupos nos parecia a estratégia ideal para a realização da montagem deste corpo.

Minha parceira conhecia um artesão que fazia uns bonecos em acetato para escolas de samba. Pronto! Estava resolvido. Encomendaríamos o molde, apenas a carcaça, e eles montariam o corpo humano por dentro. Aos poucos, conforme as unidades do programa fossem abordadas teoricamente em sala.

E como se daria a elaboração do personagem? Inicialmente, pensamos em sugerir aos alunos que dessem “qualidades” aos sistemas do corpo, na medida em que eram construídos e montados. Pensávamos em explorar os temas relacionados ao órgão sadio ou não, enfim, aspectos ainda muito dependentes de uma visão organicista do corpo.

Mas, não demorou muito, percebemos que não era só isso que queríamos. Então, fomos amadurecendo a ideia de uma história. Cada corpo teria uma história. Como nós temos. Cada corpo, uma história. Nasceu o projeto UM CORPO EM CONSTRUÇÃO.

Surgiu, assim, um projeto de trabalho, numa abordagem histórico-cultural, no qual questões relacionadas ao corpo e, principalmente ao respeito ao próprio corpo, pudessem ser trabalhadas nas salas de aula do 8º ano (antiga 7ª série).

O projeto “Um corpo em construção” vem se desenvolvendo a cada ano letivo, com a construção de um corpo humano feito pelos alunos com material escolhido por eles³, dentro da estrutura de acetato transparente que serve como sustento (molde) para a montagem dos órgãos e sistemas. Os alunos se organizam em grupos e após a montagem do corpo/molde, cada grupo cria uma história que conta a vida, a cotidianidade deste corpo, tornando-o um personagem.

³ Os materiais mais usados são espuma, tecidos (como o TNT, por exemplo), isopor, peças de plástico ou borracha, plástico-bolha, etc. Uma condição importante para a escolha do material é o fato de não ser perecível.

Este molde de acetato transparente é comumente usado para fazer alegorias e adereços em escolas de samba. Por esta razão, alguns caracteres sexuais secundários dos gêneros masculino e feminino já aparecem no molde. Encomendar uma fôrma específica para nosso projeto, sem tais caracteres seria muito caro. Cada placa de acetato usada custava em torno de 14 reais e para cada corpo/molde seriam usadas 03 placas – uma para a frente do corpo, outra para as costas e uma terceira para a cabeça completa. Tal custo só se mostrava viável, se optássemos por utilizar a mesma fôrma usada para as alegorias e fantasias da escola de samba. E assim foi feito.



Projeto "Um Corpo em Construção"/2006. Bancada do laboratório após a 1ª montagem da turma 705.

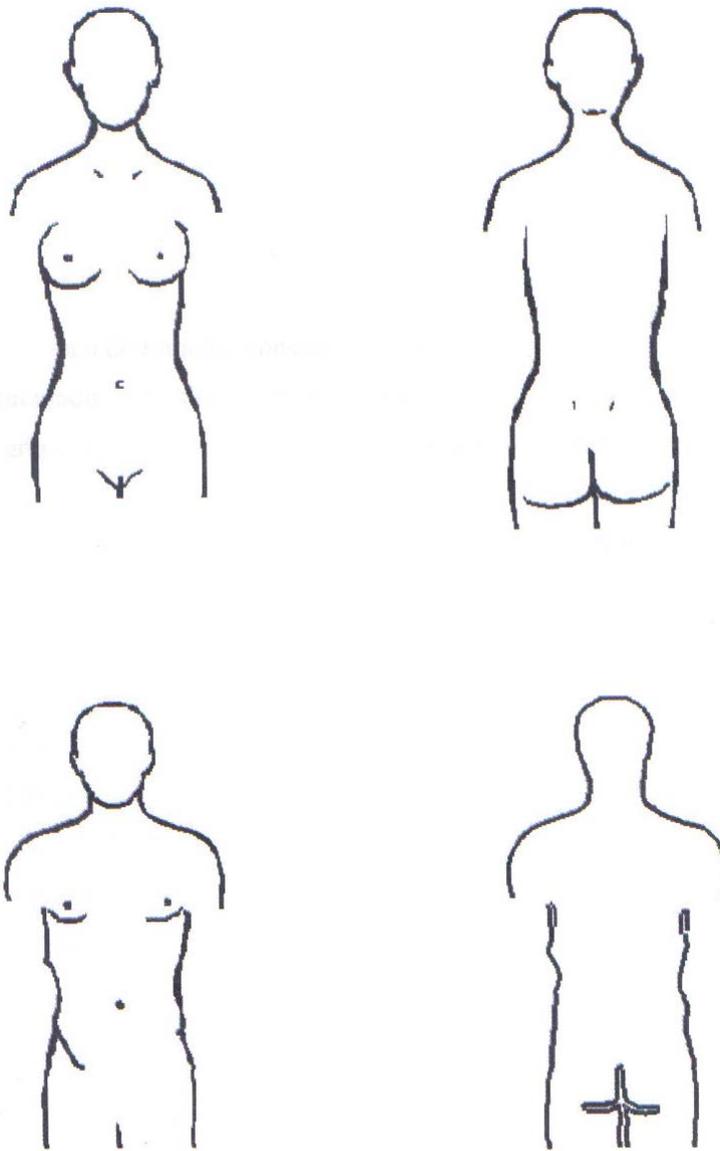


Figura 1: Esquema do molde de acetato transparente utilizado pelos alunos. Alguns caracteres sexuais externos de cada gênero (masculino e feminino) são esboçados no molde.

Desde o início do trabalho, pôde-se perceber, através das discussões que surgiam em sala de aula, que ocorria uma espécie de “mergulho” dentro do corpo, numa tentativa de torná-lo palpável. Alguns alunos desenvolviam um relacionamento de cuidado e zelo extremo com seu boneco e se esmeravam na construção de órgãos e sistemas esteticamente muito bem feitos. Outros apresentavam tanta dificuldade que se tornava difícil a conclusão do trabalho. A

construção do corpo/molde possibilitava ao aluno uma aproximação e um confronto entre a sua representação de corpo e a representação oferecida pelo livro didático.

Com este projeto, imaginávamos que poderíamos proporcionar situações de aprendizagem que orientassem uma atuação mais autônoma dos alunos. Pensávamos também que tais situações de aprendizagem pudessem se transformar em pontos de partida para questões referentes à conscientização e ao respeito ao próprio corpo.

Posso dizer que nesse projeto de ensino (ou seria de aprendizagem?), projeta-se mais do que um olhar sobre o corpo humano, projeta-se uma visão de educação, uma visão de mundo.

Na Psicologia de Vygotsky encontrei elementos que possibilitaram esse encontro fértil. A interação entre os indivíduos, e mais, a interação de linguagens entre os indivíduos como produtora de desenvolvimento psíquico e de novas aprendizagens permitiu que uma resignificação desse corpo humano acontecesse. Além disso, a Psicologia de Vygotsky nos mostra que nos constituímos na relação com o *Outro* e que o *Outro* é constitutivo de nós.

Para a Biologia, quando falamos em psiquismo pensamos que ele deriva de uma função cerebral, mas, é claro que o cérebro não secreta o psiquismo como o fígado secreta a bile. Do mesmo modo que aquilo que vemos, ouvimos, tocamos, degustamos sempre é o produto do encontro entre a “coisa em si” e nossa possibilidade perceptiva, nunca a “coisa em si” mesma. Então, digamos que o psiquismo não deve ser concebido como uma misteriosa emanção da matéria (como sustentam os biólogos mecanicistas!), mas sim, como aquilo que dá a significação de uma **história de vida**.

A história, deste ponto de vista, é algo muito mais rico que o registro “objetivo” de uma sequência. Uma sucessão de fatos com diferentes significados, ainda que cronologicamente ordenados não constitui uma história. Uma história é,

em essência, um entrelaçamento de temas ou “argumentos” que mesmo sendo muitos, são típicos e podem ser identificados. Existem para além do tempo mensurável, são ‘atemporais’.

Além disso, dizer que o cérebro é o “substrato” físico de uma realidade psíquica é considerar que as ciências naturais têm a última palavra acerca do grau de verdade que possuem as investigações produzidas em outros campos de trabalho, como os da Psicologia, que tem seus próprios erros e acertos. É conferir às Ciências Biológicas um *status* mais elevado.

Defendo aqui a ideia de produção de conhecimento trazida no texto *Sobre pesquisa: um exercício e alguns ensaios*, de Cunha e Prado (2007). Assim como eles, acredito que o conhecimento deva ser entendido como uma construção produzida na cultura em que vivemos, não detendo um único significado. Eles nos contam que...

. . . o conhecimento é produzido na relação entre sujeito que conhece e sujeito/objeto/fenômeno/situação conhecida/o, sendo que a “verdade” não está em nenhum dos pólos, mas na relação entre eles, no tempo histórico, nas mútuas interferências. Cortella (1999) destaca que a verdade é histórica e feita coletivamente: a relação com o mundo é coletiva, social. Sendo assim, a “verdade” e/ou o conhecimento resultam do esforço de sujeitos envolvidos com elementos disponíveis na sua cultura, no tempo em que vivem e que produzem referências e significados que orientam o sentido da ação humana e o sentido da existência. Podemos afirmar, portanto, que o conhecimento é fruto de convenções, consensos, negociações e até arbitrariedades, que permitem muitas interpretações e compreensões da realidade. Significados que podem/permitem/precisam ser ressignificados, provocando um movimento contínuo, porque sempre provisórios (p.16-17).

No projeto *Um Corpo em Construção*, os alunos são chamados a dar **vida** ao corpo que constroem, através da produção coletiva de uma história para esse corpo, transformando-o em um personagem. Acredito, dessa forma, ampliar a extensão do setor de realidade que o aluno pode aprender sobre esse corpo humano, compreendendo de uma maneira mais ampla, ou melhor, multifacetada. Essa abordagem do corpo – como “um corpo com história” – não equivale

somente a uma tentativa de interpretar o significado psíquico dos acontecimentos do corpo biológico, mas também implica a possibilidade de contribuir a partir de vários ângulos para o entendimento teórico desse corpo humano.

De acordo com a interpretação predominante, a História, como disciplina científica, estuda os fatos que uma vez foram percebidos e registrados, ordenando-lhes, cronologicamente, em uma sequência temporal que permite conceber uma relação lógica entre causas e efeitos. As narrativas ficcionais – que também denominamos histórias – transmitem o significado de uma experiência que é independente de sua localização em um espaço e em um tempo determinados e reais. Pertencem a um modo de pensar que, em lugar de representar a realidade física, como soma algébrica de forças ou como a resultante geométrica de vetores, a representa com palavras que falam sobre as relações entre pessoas. Trata-se, portanto, de um modelo histórico-linguístico.

Consideremos que a história que alguém pode narrar ou lembrar é inseparável de sua história inteira, mas sua história inteira é incomensurável e, por essa mesma razão, incognoscível. As histórias, como as verdades, conduzem umas às outras, interminavelmente.

Consideremos, também, que uma história é capaz de relatar aquilo que está vivo no presente – seja real ou imaginário –, aquilo que “não passou”, no sentido de que não terminou de ocorrer como algo de valor, algo de importância para nós. Quando construímos uma história, atribuímos um tempo, um lugar e um transcurso de uma cena que – tenha ocorrido ou não tal como a relatamos – condensa o significado atual do instante no qual se constrói essa história.

Quando os alunos compõem a história dos seus personagens/corpos, atualizam dramas, situações pessoais ou coletivas que carregam um forte valor afetivo. Esse valor afetivo preenche de significados esse corpo montado e lhe permite novas significações, produzidas em outro contexto, com outros atores ou pares. A maneira como cada aluno no grupo de montagem participa dessa

construção influencia diretamente a sua forma de aprendizagem sobre o corpo biológico.

De acordo com a teoria de Vygotsky (1996), as práticas educativas são meios sociais para organizar uma situação de vida que promova o desenvolvimento mental da criança. A forma inicial de atividade, que define a situação social do desenvolvimento humano, é a realização coletiva dessa atividade. Primeiro, uma pessoa é parte de alguma atividade conjunta distribuída entre os membros de algum grupo e que tem uma expressão externa. Mas, em seguida, essa pessoa começa a desempenhar a atividade individualmente, com base nas funções mentais que desenvolveu ao participar da atividade conjunta.

Vygotsky (op. cit.) chama de “internalização” a transição da realização conjunta de uma atividade para a realização individual. As novas funções mentais ou as novas estruturas nascem e tomam forma na pessoa, pela primeira vez, nesse processo. As funções formam-se, primeiro, em um grupo, como relações entre os alunos, mas, mais tarde, tornam-se funções mentais de cada indivíduo.

Para Vygotsky (op.cit.), os sistemas de signos (o sistema de linguagem, por exemplo) desempenham um papel importante no processo de internalização, são os verdadeiros sustentáculos da cultura humana, o meio pelo qual a atividade individual e a consciência individual são socialmente construídas. A incorporação de signos na estrutura de uma função mental (mediação pelos signos) vincula essa função à cultura. Por um lado, um signo é sempre supra-individual e objetivo, já que pertence ao mundo cultural, mas, por outro lado, é individual, já que pertence à mente de uma determinada pessoa. Como Vygotsky imaginou, um signo é, antes de tudo, um instrumento social e uma espécie de “instrumento psicológico” para o homem.

Dentro dessa mesma ideia, os signos possibilitam ao homem criar modelos imaginários de objetos e operar com eles, planejando maneiras de resolver diferentes tipos de problema. Operar com signos implica o planejamento e a organização de uma determinada atividade.

Para Vygotsky (op. cit.), a determinação da consciência individual segue este esquema: atividade social coletiva – cultura-signos-atividade individual – consciência individual. O estudo do desenvolvimento da consciência individual exige o exame da transformação de todos os aspectos desse esquema.

Diante desse corpo fragmentado e homogeneizado pelo livro didático, sem cara, sem rastro de existência ou marcas e, conseqüentemente, sem uma cultura que o identifique, o aluno acaba por operar com os signos possíveis, ou seja, aquele que diz que esse **é o corpo**, o ideal. Legitimado pelas ciências biológicas, ele passa a corpo idealizado e para aquele corpo adolescente, em formação, não encontra outros signos, referenciais ou modelos de reflexão.

Olhar esse corpo sob a perspectiva de Vygotsky nos levou a planejar as primeiras práticas nesse projeto, como por exemplo, a organização em grupos e a construção coletiva das histórias, já que enfatizavam, principalmente, o desenvolvimento de diferentes tipos de atividades, as quais possibilitavam aos alunos mostrar suas necessidades e questionamentos construídos em seus contextos sociais e históricos.



**Projeto "Um Corpo em Construção"/2006.
Visão do laboratório no primeiro dia de montagem da turma 701.**

Se considerarmos o argumento vygotskyano de que o conhecimento é social e construído na interação, podemos pensar: pode o professor organizar formas

específicas de atividades educacionais, nas quais o conhecimento social será disponibilizado e subsequentemente, ressignificado pelo indivíduo? Acredito que o projeto *Um Corpo em Construção* seja uma resposta positiva a essa pergunta.

Os primeiros anos do projeto

A primeira tentativa de dar existência ao nosso projeto foi pela linguagem escrita. A prof^a Ana Cristina e eu sabíamos dos entraves que teríamos que enfrentar para implementar uma estratégia de ensino tão inovadora frente aos modelos de ensino-aprendizagem que ocorriam no Colégio Pedro II. Tradicionalmente conteudista, a orientação principal do Departamento de Ciências e Biologia é o cumprimento do programa curricular.

Escrevemos nosso projeto. Com o planejamento de execução compatível com o programa, esperávamos obter o respaldo necessário para iniciarmos nosso trabalho. Sabíamos, já naquele momento, que deveríamos submetê-lo à aprovação da chefia do Departamento, dada a sua estrutura extremamente hierarquizada.

Com o projeto escrito, obtivemos a aprovação do chefe de departamento para iniciamos nossa empreitada. Como atividade de sensibilização, iniciamos o ano letivo de 1999 pedindo que os alunos registrassem, numa folha de papel em branco e sem pauta, um desenho que representasse como eles imaginavam o corpo humano por dentro.

Nesta atividade, muitos ficavam surpresos com a própria dificuldade em produzir o desenho. As maiores dificuldades se concentravam no contorno do corpo e formato dos órgãos, na localização dos órgãos e, sobretudo, no contorno/formato dos órgãos sexuais, os quais eram suprimidos na maioria dos casos. Alguns ainda usavam “tarjas pretas” para não revelar seus desenhos.

Com essa atividade, esperávamos criar um terreno propício para levantarmos questões importantes quanto à tridimensionalidade do corpo – percepção ausente quando se utiliza apenas o livro didático – e à localização dos órgãos e sua correta posição em relação aos demais.

Os desenhos eram recolhidos e os próprios alunos falavam sobre as dificuldades que haviam sentido. Eles ficavam muito aflitos com medo de errar. Ficavam muito ansiosos e diziam que não sabiam desenhar. Alguns não conseguiam terminar e outros faziam desenhos repletos de detalhes. Em um episódio, a professora Ana orientou: “Você faz como você quiser”. O aluno respondeu: “Mas, o que eu vou fazer com tanta liberdade?”.

Havia também o medo de estar sendo avaliados e julgados. Tomávamos alguns cuidados que pudessem dar a eles a segurança de que o que era falado em nosso espaço, não sairia dali. Com isso, se estabelecia um sentimento de grupo entre nós. Ressaltávamos que todo o questionamento feito deveria proporcionar a sensibilização para a importância de um trabalho de caráter mais prático cujo pressuposto seria permitir o conhecimento de estruturas a partir de sua construção concreta. A partir desse momento, iniciava-se o curso de ciências para a 7ª série (atual 8º ano) com aulas teóricas, incluindo o uso do livro didático e os momentos de “montagem do corpo”.⁴ Esperávamos, ao final do ano letivo, comparar tais desenhos com as construções feitas ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Um dia de montagem parecia uma festa! Eles chegavam cheios de sacolas e caixas trazendo os órgãos que haviam montado em casa. A montagem era marcada em função do sistema orgânico estudado, ou seja, a cada unidade do conteúdo programático apresentada teoricamente pela professora. O entusiasmo era tanto que os professores das demais disciplinas da série comentavam entre si

⁴ Como “montagem do corpo” denominamos o dia em que os alunos levam para a sala de aula os órgãos construídos anteriormente com o material por eles selecionados para serem colocados no interior do molde de acetato.

sobre o rebuliço dos alunos. Parecia um misto de ansiedade e medo: “Será que vai dar certo?”. Essa era a pergunta que mais se ouvia.



Projeto "Um Corpo em Construção"/2006. Montagem do sistema respiratório pelo grupo 3 da turma 702.

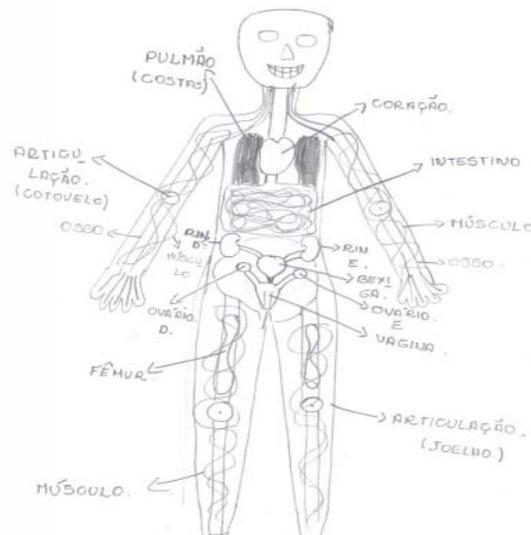
COMO VOCÊ IMAGINA O SEU CORPO INTERNAMENTE. COLOQUE TODOS OS ÓRGÃOS QUE VOCÊ LEMBRAR, NA SE PREOCUPE COM SEUS VOCÊ TEM BASTA A LIBERDADE PARA EXECUTAR ESSE DESENHO

NOME: DIEGO DIAS
TURMA: 704
12 ANOS



1- Desenhe como você imagina seu corpo internamente. Coloque os órgãos e os nomes que você lembrar. Não se preocupe com cores. Use a sua imaginação.

Denise dos Santos Bianchini - 706 - 12 anos - 22/02/2000.



Os outros órgãos eu não lembro o nome ou da posição.

Figura 2: Desenhos produzidos pelos alunos representando o corpo humano internamente. Fase inicial do projeto. Ano letivo de 2000.

No programa curricular de Ciências para a 7ª série do Colégio Pedro II, o corpo humano era o tema central. Os sistemas orgânicos eram apresentados na seguinte sequência: 1) Sistema Reprodutor; 2) Sistema Digestório⁵; 3) Sistema Respiratório; 4) Sistema Circulatório, 5) Sistema Excretor e 6) Sistema Endócrino.⁶

Cada grupo de alunos, um corpo diferente. Anatomicamente iguais. Diferentes nos materiais, cores, formatos, tamanhos, histórias, enfim, cada grupo (re)construindo – a seu modo – os saberes sobre o corpo humano.

Como critérios para avaliação, adotamos a exatidão das dimensões e a localização correta dos órgãos. Cada grupo de alunos poderia ser formado com 04 a 06 integrantes. Juntos deveriam dar qualidades ao sistema montado de tal forma a construir uma história para o “boneco” ao final do ano. Chamamos tal procedimento de “Qualificação”. Cada grupo deveria “qualificar” seu boneco.

Em meados de 1999, fomos convidadas pelo chefe de Departamento de Ciências e Biologia do Colégio para apresentar ao Colegiado⁷ o nosso projeto. Nesse momento, nos defrontamos com uma realidade ambígua. Muitos colegas de Departamento olhavam desconfiados, questionando a eficácia e a seriedade do projeto. Apelidos e “brincadeiras” sobre os bonecos e os alunos nos causavam espanto e um grande desconforto. Alguns elogiavam a iniciativa e a ousadia do feito.

Surge uma situação nova: um convite inesperado para permitir a descrição do nosso projeto em um livro didático que seria lançado sob a autoria de terceiros. Inexperientes e assustadas, recuamos. Mas, e a autoria do projeto? Perderíamos o direito de tê-la?

⁵ Adotando a nomenclatura atual para Sistema Digestivo proposta pelo MEC.

⁶ Os Sistemas de Sustentação (esquelético e muscular) não estão previstos para montagem por tornarem o molde/boneco muito pesado e pela ausência de dias letivos suficientes para tais montagens.

⁷ O Colegiado é uma reunião de professores de determinado departamento de ensino do Colégio Pedro II que acontece ordinariamente duas vezes ao ano, no meio e no final do ano letivo.

Em julho de 1999, nosso projeto ganhou sua certidão de nascimento. Temendo o destino que nossas ideias teriam a partir do momento que se tornaram públicas, registramos nosso projeto com o título “Um Corpo em Construção”, no escritório de Direitos Autorais do Ministério da Educação e Cultura, na sede do Rio de Janeiro.

No ano seguinte, propusemos um novo modelo de avaliação por montagem. Em cada montagem, além da parte prática, ou seja, da construção dos órgãos, cada aluno deveria preparar um relatório escrito que contivesse uma pesquisa com os dados referentes aos órgãos do sistema a ser montado e a qualificação dos sistemas para a posterior construção da história. A pesquisa do grupo deveria conter dados sobre as dimensões reais, textura, cor e localização de cada órgão no sistema, uma vez que o molde usado era ligeiramente maior do que o tamanho real do corpo humano e os materiais usados poderiam ser de cores ou texturas diferentes daquelas representadas nos livros ou atlas anatômicos.

Havia, contudo, um problema que nos parecia de difícil solução: onde e como guardar os corpos/bonecos montados? Usávamos de forma precária um laboratório antigo que ficava no andar térreo da escola. Um laboratório de Química e Biologia inativado: bancadas quebradas, azulejos caídos, armários cheios de mofo e espécimes dentro de vidros sem conservação. E ainda, os encanamentos para gás e água estavam inutilizados.

Pensamos em ocupar tal espaço na certeza de proporcionar um cuidado maior a este corpo em construção. Porém, na ausência de um controle maior por parte das demais instâncias do Colégio, não era incomum encontrar os corpos/bonecos remexidos ou mesmo com seus órgãos furtados ou danificados por terceiros. Estes fatos nos causavam desânimo e uma sensação de contradição pairava no ar: como provocar nos alunos um olhar mais cuidadoso e respeitoso ao próprio corpo se os corpos/bonecos por eles montados estavam sendo desrespeitados e mal cuidados? Nosso problema parecia ainda sem solução.

Minha parceira se aposentou em 2001. Continuei nosso projeto, só.

O ano de 2001

Em março de 2001, aceitei, por convite da direção local, a chefia da Seção Técnica de Ensino da Unidade Escolar Humaitá II do Colégio Pedro II. Nesta seção, me dediquei ao apoio pedagógico aos professores desde a 5ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio, sobretudo na orientação a projetos pedagógicos desenvolvidos junto aos alunos, envolvendo temas interdisciplinares e parcerias com outras instituições educacionais, tais como as Organizações Não-governamentais (ONGS).

Neste mesmo ano, o Colégio Pedro II deflagrou o processo de implementação de um projeto político-pedagógico, do qual os professores desconheciam sua autoria e origem. Participei de exaustivas reuniões na tentativa de pôr em discussão o que ali se propunha, mas apesar de haver uma aparente necessidade de mudança, havia uma resistência paralisante por parte dos professores.

Dentre os professores, meu trabalho consistia, basicamente, em trazer à discussão os elementos que favorecessem a análise do cotidiano escolar e a reflexão sobre antigas posturas frente aos alunos.

Nesta época, pude constatar que as divergências e até convergências acerca das posturas pedagógicas dos profissionais de educação não se evidenciam, em sua essência, em seus discursos, todos repletos de jargões e “certezas”, mas no âmbito de cada sala de aula e, mais especificamente, nas relações que cada professor estabelece com seus alunos, com seus pares, com sua instituição e, principalmente, com o seu saber.

Devido à carga horária de trabalho na seção técnica, a direção da unidade me propôs que não assumisse como professora em nenhuma turma. Este fato me preocupava. A pequena trajetória do Projeto do Corpo⁸ era suficiente para me dizer que eu não deveria deixá-lo morrer. Sem a prof^a Ana Cristina no quadro de professores, não houve quem quisesse abraçá-lo, acolhê-lo. Diziam: “Eles (os alunos) são refratários ao projeto! O que eu posso fazer?”.

Assumi uma única turma, dentre as seis turmas de 7^a série da unidade. A escolha foi feita com base no horário. A turma 701 era a única que não comportava nos horários dos outros professores da série (havia um professor para o 1^o turno e outro para o 2^o turno). Peguei a turma 701 que aceitou realizar o projeto. Não havia obrigatoriedade na execução, nem relação de interdependência entre a realização do projeto com as avaliações oficiais do colégio (provas bimestrais). Eles sabiam que teriam que fazer as mesmas provas que as outras turmas por determinação da Diretriz de Ensino do Colégio⁹, a diferença estava no decorrer das aulas. As aulas expositivas contavam com seminários, dinâmicas de grupo, estudos dirigidos, enfim estratégias de ensino-aprendizagem que privilegiassem o caráter dinâmico da produção do conhecimento. A interação dialógica entre professora e alunos tem papel de destaque entre as estratégias adotadas.

Havia uma atmosfera de criação. Havia momentos de encontro e prazer entre os aprendizes e a disciplina. Havia um encantamento pelo que nascia da criatividade e originalidade dos trabalhos. E havia uma professora apaixonada pelo projeto e que lia e ouvia histórias de alunos...

Outra constatação importante foi perceber o valor que a prática docente tem enquanto fonte própria de inspiração para a mudança e ao saber que se constrói a partir dela. Tornou-se forte, em mim, a crença de que existe na prática docente um movimento de mão dupla, onde, ao promover estratégias/atividades de ensino

⁸ Forma como carinhosamente, eu e os alunos chamamos o projeto.

para alunos, surgem elementos importantes para a reflexão sobre a aprendizagem e a construção da própria docência.

A experiência que o indivíduo vive como professor é insubstituível no seu significado profissional. O fazer e o refletir sobre este fazer parecem ser, a meu ver, um mecanismo fundamental para o delineamento do que é a própria atividade docente.

Esta trajetória tem me levado a buscar, com um olhar mais atento e cuidadoso, informações e referenciais para a reflexão acerca dos saberes que se constroem na experiência da docência. Acredito que os cursos de formação de professores, e também os de formação continuada, possam contribuir de maneira mais efetiva na reflexão, na conscientização e na valorização da construção destes saberes.

De lá pra cá. . .

De lá pra cá, algumas modificações no Projeto do Corpo e em mim aconteceram. Pedi o desligamento da função de chefe da seção técnica de ensino no final do ano de 2003 quando fui aprovada na seleção para o Doutorado na Unicamp.

Inquieta com a efervescência de sentimentos gerados a partir da prática da chefia, busquei retomar meus estudos. Percebi que a opção por determinados encaminhamentos pedagógicos, conscientemente ou não, traz consigo os pressupostos que irão nortear os padrões de relação de poder entre os integrantes da comunidade escolar, à revelia, inclusive, do que esteja registrado, formalmente, nos documentos da escola.

⁹ A Diretriz de Ensino é o documento expedido pela direção geral do Colégio Pedro II com todas as normas e regras do processo de avaliação para determinado ano letivo. Este documento é passível de alteração ao longo do ano letivo pelo Diretor-Geral.

O conteúdo expresso no projeto político pedagógico da escola não evitou ou mesmo interferiu em certas rotinas e ordens que se constituem em práticas subjacentes ao currículo formal. E, se por um lado, as arbitrariedades têm transformado boa parte dos professores e alunos em indivíduos com posições alienadas e engajamentos contraditórios, uma outra parte desses indivíduos não se comportam como receptores passivos e apresentam, também, diversas formas de resistência.

Retornei a todas as minhas turmas de 7^a série e ingressei no Doutorado em 2004, com o projeto **O saber da experiência docente e relações de poder na escola: buscando as "brechas" para a emancipação dos alunos**. Nesse momento, esperava reunir subsídios para contribuir efetivamente com novas maneiras de se pensar os cursos de formação de professores, tornando-os cada vez mais aproximados das práticas que se atualizam nas salas de aula.

Aos poucos, no transcurso das disciplinas do Doutorado e das conversas durante as orientações, acabei me confrontando com a minha própria resistência. Não conseguia desenvolver plenamente o projeto proposto. Não avançava. Num escape (a resistência falhou!), acabei comentando sobre o projeto do corpo durante uma orientação. Percebi que nunca havia falado sobre ele antes. Nunca havia me dado conta do quanto ele me constituía. Por fazer parte de mim mesma, da minha história de vida, não conseguia enxergá-lo o suficiente para poder falar dele.

Neste momento, com a orientação, percebia que podia não só enxergar o projeto como também dialogar sobre ele. Contar como ele se constituiu também contava sobre a minha própria constituição como professora. Tive que desgarrá-lo de mim para perceber que aquilo que imaginava ser meu dia-a-dia, meu cotidiano, não me pertencia exclusivamente. E ainda: descobri que a minha prática se constituía no contato com o outro e em parceria com todos os teóricos que eu já havia lido e que me influenciavam. Meu projeto de pesquisa se modificou.

Enquanto isso, a minha própria prática se misturava e se moldava às novas exigências dos meus jovens alunos.

O dia da montagem era especial, sempre me instigava à reflexão. Que loucura que era o dia da montagem! Primeiro: a sala de aula, ou melhor, o laboratório de ciências ficava uma bagunça. Segundo: como aquele dia mexia com a cabecinha deles! Eles podiam trabalhar sozinhos, mas juntos, responsáveis que eram por aqueles órgãos e aquele corpo.

Havia a questão da nota, mas o *fazer* parecia não ser passível de mensuração. Um menino, certa vez, comentou: “- Nossa, professora! É muito irado! Pareço um cirurgião”. Para outros, não. Havia uma certa angústia no olhar. Uma agitação excessiva de quem nunca pode usufruir a liberdade de criar/construir. Alguns se entusiasmavam com suas histórias, ricas em detalhes, fictícios ou não.

Uma coisa eu aprendia: havia ali toda sorte de histórias, nunca antes tocadas, mencionadas. Histórias de abandonos, de carências, de denúncias. Compartilhadas. Histórias onde os corpos/personagens nasciam para fazer ‘morrer’ algo, do qual não queriam mais se lembrar.

Era surpreendente como, ao final do ano letivo, a grande maioria das histórias dos bonecos montados ganhava um destino trágico ou fatal. Para comentar sobre determinado sistema orgânico ou simplesmente ressaltar sua importância como mantenedor da vida, os alunos frequentemente atribuíam doenças aos personagens. Este fato permitia a descrição de algum quadro clínico que, em relação ao conteúdo da matéria, exigia pesquisa e demonstrava o conhecimento sobre aquele determinado assunto ou sistema. Mas, o que chamava mais a atenção era o fato de raramente o/a personagem apresentar-se curado/a. A doença acabava por tirar-lhes a vida.

Penso que ao construir o corpo/personagem da disciplina de Ciências, dava-se voz e vez a um “corpo latente”, que queria nascer, mas não sem antes, calar um outro que se esvaía de sentido.

Decidimos ocupar definitivamente o antigo laboratório no andar térreo. Lá seria o laboratório da 7ª série. O espaço para o “projeto do corpo”. Os alunos passaram a descer para o laboratório em toda e qualquer aula de Ciências e não apenas nos dias de montagem. Este fato elevava o status de nossos encontros. “Descer para a aula de Ciências” parecia uma oportunidade de respirar ar novo. O entusiasmo e a alegria dos alunos contagiavam o corredor e o pátio por onde passavam. Agora tínhamos nosso “point” de encontro!

Um recorte temporal: o ano de 2006

Conselho de Classe, setembro de 2006.

Levei tempo para perceber o incômodo causado em meus pares pelo impacto da construção dos bonecos (com suas histórias) nos alunos. Sabem que o trabalho existe, mas desconhecem o trabalho que existe... Não entendem o que os alunos fazem nas aulas de Ciências. Em certo momento, uma professora comentou: “Eu sei que Ciências trabalha o lúdico, mas eu não sei fazer isto...”. Fiquei quieta. Nada expliquei.

Sou a última a tomar a palavra. Percebo uma certa tensão sob a harmonia preconizada. Uma luta nos olhares trocados, palavras opacas. Em um tom distante, dizem muito pouco dos alunos.

Tenho tanto pra dizer sobre os alunos, seus momentos de vida, mas não sei se devo, seria como romper um pacto tácito de fidelidade. Temos passado momentos difíceis. Casos de alcoolismo na família, bulimia, abandonos, homossexualismo revelados ou não. Eles dizem: “- Mexer no corpo dói!”. E eu

acredito. Durante as aulas teóricas, lemos textos e fizemos seminários sobre estes temas e tudo isso tem nos aproximado mais. Eles falam, debatem, se mostram.

Quanto ao desempenho dos alunos, resultados *sui generis*. Alunos considerados fracos, com desempenho abaixo do esperado, se superaram e alguns conseguiram notas surpreendentes nas provas. Mas, e as minhas angústias? Nos casos de alcoolismo, bulimia, abandono, homossexualismo. . . Com quem compartilhá-las na solidão nascida da desconfiança nos próprios pares?

Elaborando sentidos na situação concreta que me coagia, teci saberes. No meio daqueles olhares, uma força corrosiva silenciou-me. Mas, não tanto. E tomando a palavra por último, percebi que comentários gerais eram suficientes naquele momento e finalizei, voltando-me aos alunos-representantes presentes: “- O mais importante que tenho a dizer a vocês, deixemos para conversar quando chegarmos ‘em casa’...”. Eles sorriram. O momento de participação dos alunos-representantes havia terminado e eles saíram da sala. Desacompanhada, fui tomar um café.

Nossa sala de aula, quer dizer, nosso laboratório, é como se fosse nossa casa. Lá podemos falar sobre quase tudo. Fiz da prática cotidiana meu centro, minha referência, quase um lar.

Com os alunos da 7ª série construo um tipo de saber e de relação imersos em uma cumplicidade e uma clandestinidade impostas pelas situações concretas que se teceram no cotidiano da escola.

Certa vez, conversando com a professora de Artes sobre o envolvimento e as dificuldades dos alunos em relação à construção do corpo, sugeriu-me fazer com os corpos/bonecos uma espécie de exposição permanente. Através de uma estrutura simples onde um suporte seria colocado na parede e do qual partissem fios de nylon grosso, os corpos/bonecos ganhariam não somente sustentação como também visibilidade e respeito como obra de criação e autoria dos alunos.

Esta ideia foi colocada em prática com a ajuda da direção da unidade escolar, cujo apoio sempre foi de fundamental importância para a sobrevivência do projeto ao longo dos anos. Muitas vezes, era a direção da escola a porta-voz que trazia os comentários, de elogio ou crítica, feitos pelos pais e responsáveis. Todas as vezes que precisava de ajuda, sabia que podia contar com o apoio e a colaboração da direção da unidade, seja na encomenda e transporte dos moldes de acetato ou mesmo na retirada da dentadura de uma avó que, inadvertidamente, veio parar dentro de um dos bonecos.

Uma das críticas mais significativas trazia a discussão sobre o descarte do material utilizado e do próprio boneco montado ao final do trabalho. A dimensão do molde de acetato dificultava o seu transporte. Muitos grupos manifestavam o desejo de levar seus bonecos para suas casas, mas isto acabava não acontecendo. Não tendo como guardá-los ou reaproveitá-los, tinha que descartá-los completamente. Isto gerava uma sensação de desperdício e de perda por parte dos alunos às quais não conseguia dar uma resposta pedagógica suficiente. Nem a eles, nem a mim.

Reclamavam os alunos: “passamos o ano inteiro com Jeremias¹⁰ e agora?... o que vai acontecer com ele?”. Debrucei-me sobre este impasse de forma dolorosa. Não era possível reaproveitar o molde de acetato, pois ele era recortado e trabalhado segundo cada história criada. Como o nosso próprio é recortado e moldado segundo a nossa própria história de vida. Era como se o corpo montado/personagem tivesse que morrer a cada final de ano.

Isso mesmo! Não podia virar as costas para esta realidade que se apresentava. Como poderia querer falar sobre a vida, negando a morte? Não me ensinaram no curso de licenciatura em Biologia a falar de morte. Nem na Psicologia. Só aprendemos e ensinamos sobre aquilo que nos parece importante enquanto vivo. E a morte – frequente oposição à vida – parece assunto indesejável à Biologia e à Escola.

Entretanto, resolvi encarar o desafio. Nos anos anteriores, sempre registrei com fotos algumas das montagens. Mas, naquele ano especialmente, havia registrado sistematicamente todas as montagens. Então, imaginei que a partir do registro sistematizado das montagens com fotos, seria possível manter vivo, na lembrança, nosso processo de criação.

Com o auxílio das professoras de informática da unidade escolar, elaboramos um plano de ação para que, a cada montagem, as fotos e a história da personagem fossem armazenadas em um computador. Com tal registro seria feito um “diário” no qual cada etapa da montagem iria recontando a história daquele grupo, no ano letivo. Este “diário” seria gravado em CD e cada aluno poderia levá-lo para casa como recordação.

Esta estratégia possibilitava o registro do trabalho como memória e como processo de criação ao mesmo tempo em que permitia a abordagem do tema da morte, como processo da vida mesma, inseparável faceta. Um aprendizado riquíssimo se estabelecia para professora e alunos. O descarte do material tem sido inevitável, contudo, um novo saber deu lugar ao desconforto e à perplexidade que a perda do corpo/boneco causava.

Novo saber também pode ser conferido aos materiais a serem utilizados. Dentaduras de avós eram constantes. A massa de modelar também. Tais materiais se apresentavam ora muito pesados, o que dificultava a sua fixação com a cola quente¹¹, ora inadequados devido à sua própria composição química. Por exemplo, objetos de plástico derretiam quando submetidos à cola quente no instante da colagem. Massas de modelar caseira feitas com farinha de trigo apresentavam sinais de apodrecimento com a presença de mofos e bolores, ao final do ano.

¹⁰ Na maioria das vezes, referimo-nos aos corpos/bonecos pelos nomes que ganham. Neste caso, Jeremias era o nome de um dos bonecos e aparece aqui a título de ilustração.

¹¹ O uso da pistola de cola quente é sugerido por mim, no início do ano letivo.

A referência ao livro didático de Ciências permaneceu com um espaço ampliado, ou seja, como um ponto de partida importante à realização de leituras críticas sobre as construções discursivas sobre o corpo humano mediadas por este livro didático. Por exemplo, a fragmentação do corpo humano apresentada na forma de diferentes imagens dos sistemas orgânicos, estanques entre si, se torna subvertida. O próprio sentido único proposto pelo livro para o corpo humano passou a ser questionado. Se, no livro, o corpo é magro, branco, sem uma cultura que o identifique e idealizado na sua forma e funcionamento, nos corpos/bonecos construídos aparecem dados dos mais diversos que representam a realidade dos alunos. Suas marcas culturais, sociais, econômicas, psicológicas, enfim, toda a complexidade dos seres humanos ganha a possibilidade de se fazer constitutiva desse corpo. E de uma relação com o livro, passiva e assimétrica, de consumo de informações, os alunos adquirem uma atitude questionadora, na qual verdades sobre a Ciência e seu ensino também podem ser confrontadas.

Nesta mesma perspectiva, Martins (2006) argumenta a favor de um novo olhar para o livro didático. Ela mostra como livros de Ciências recontextualizam uma variedade de discursos, tais como o científico, o midiático, o cotidiano, o pedagógico, transformando e incorporando trechos de textos a eles relacionados (originais de cientistas, textos de divulgação científica, notícias de jornal, histórias em quadrinhos, recomendações curriculares, etc.) na construção de um discurso com identidade própria que reflete relações entre cultura e cultura científica, mediadas pela agenda social do sistema educacional, não correspondendo a versões simplificadas de nenhum dos textos de referência. Segundo esta autora, considerar o texto do livro didático como um híbrido semiótico abre espaço para um questionamento de papel de outros modos, além do verbal, na comunicação e na educação em ciências. Produto de criação ideológica, o livro didático permite elaborar reflexões que integrem diferentes dimensões do ensino de Ciências (Martins, 2006).

E é na integração de perspectivas e olhares que um novo saber se delinea. Sob o olhar das artes, da literatura e de tantas outras formas de interpretação do

mundo e dos homens com seus corpos, podemos observar inúmeras representações para o corpo humano. Sob estes olhares, eu pude perceber que é na **integração** que se processa uma espécie de “salto” na aprendizagem do aluno, pois toda integração implica em uma nova unidade de sentidos, sempre distinta e mais ampla do que as que lhe deram origem.

Numa conversa despretensiosa com uma amiga – professora de língua portuguesa e literatura –, fui apresentada a Clarice Lispector. Sugeriu-me algumas obras dessa autora cuja narrativa peculiar trazia à discussão a narrativa da realidade e da “realidade adivinhada”. Aceitei o convite e me encantei.

Em sua obra *Água Viva*, publicada pela primeira vez em 1973, Clarice Lispector traz um entrelaçamento das palavras do mundo concreto – o dito “científico” – com uma poesia que lhe é própria, produto de uma construção, única e livre. Nossos bonecos e suas histórias representam, por sua vez, o entrelaçamento entre a vida concreta – a biológica – e a vida construída – a da mente e de nossas relações sociais.

Já, em *A Via Crucis do Corpo*, publicada em 1974, Clarice se aproxima do Realismo-Naturalismo, compondo, para o leitor, um panorama de vicissitudes do corpo, em 13 contos, onde o corpo é entendido como o grande personagem destas histórias.

A narrativa de Clarice Lispector se constituía num verdadeiro manancial de possibilidades para a compreensão daquilo que se produzia através das narrativas ficcionais dos alunos. Também ali um entrelaçamento de sentidos para o corpo humano permitia novos olhares, ressignificações. Cada aluno no grupo, a partir de seu status inicial, traçaria sua própria rota. Como capturar o novo sentido para este corpo? Qual foi a rota traçada?

Com base na leitura das obras de Clarice Lispector preparei um trabalho final com os alunos com o objetivo de levá-los à reflexão sobre a construção das narrativas durante o projeto do corpo. Através de alguns trechos retirados do livro

Água Viva (op.cit.), estabelecemos comparações entre as diferentes linguagens das narrativas e confrontamos a linguagem descritiva biológica com a possibilidade de intercâmbio de sentidos, de acordo com o contexto. Este trabalho inspirou e foi o tema da exposição final do projeto no ano de 2006. A seguir, veja alguns dos trechos do livro apresentados na exposição:

E eu aqui me obrigo à severidade de uma linguagem tensa, obrigo-me à nudez de um esqueleto branco que está livre de humores. Mas o esqueleto é livre de vida e enquanto vivo me estremeço toda. Não conseguirei a nudez final. E ainda não a quero, ao que parece. Esta é a vida vista pela vida. Posso não ter sentido mas é a mesma falta de sentido que tem a veia que pulsa.(p.13)

O mecanicismo exige e exige a minha vida. Mas eu não obedeço totalmente: se tenho que ser um objeto, que seja um objeto que grita. Há uma coisa dentro de mim que dói. Ah como dói e como grita pedindo socorro. Mas faltam lágrimas na máquina que sou.(p.79)¹²

Fim do ano letivo de 2006. Uma sensação/um saber inusitados. Sem greve, o ano letivo de 2006 transcorreu como nenhum outro. Rico em encontros e desencontros. Quando há greves, se torna impossível completar a construção dos bonecos devido à 'corrida pelo programa perdido'. O programa curricular se completou juntamente com a montagem final dos corpos/bonecos. A escolha do ano de 2006 como recorte temporal para esta pesquisa se deve, sobretudo, ao fato de que, ao longo do tempo, o projeto do corpo vem se modificando e é neste ano que encontramos o registro completo de todas as atividades feitas. Entretanto, não posso prescindir das memórias que foram sendo construídas ao longo desses 10 anos de projeto. Episódios como o que vivemos no dia em que descobrimos que os alunos haviam colocado os órgãos do sistema respiratório na frente dos órgãos do sistema digestório se tornam inesquecíveis, pois localizam precisamente aprendizagens adquiridas por esta prática. Naquele momento, Ana e eu percebemos que somente com a consulta ao livro didático, os alunos não conseguiam perceber a tridimensionalidade do corpo, nem a sobreposição dos órgãos, uma vez que os sistemas são frequentemente apresentados separadamente.

¹² Lispector, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro, Ed. Rocco, 1998.

Todo o processo de construção estava registrado num CD. Por que não apresentá-lo a todos da comunidade escolar? Passam curiosos pela porta do laboratório... decidimos convidá-los a entrar.

Em dezembro de 2006, montamos uma exposição final. Convidamos toda a comunidade escolar: funcionários da escola, professores, diretores, coordenadores, pais e responsáveis, parentes, amigos e os demais alunos¹³. Os alunos da 7ª série e eu marcamos um dia para planejar a exposição. Seria no nosso laboratório. Com computadores que passavam slides em sistema rotativo as fotos gravadas, fotos impressas e textos inspirados em Clarice Lispector, abrimos as portas do nosso laboratório.

Alguns corpos/bonecos ganharam caracterização especial. Cabelos coloridos, piercings, brincos, acessórios diversos, tudo para dar mais vida à história daqueles personagens. A própria história também estava lá. Cada grupo apresentava a sua história em painéis/cartazes dispostos ao lado do corpo construído.

Sem surpresa, pude perceber como alguns pais se identificavam com as histórias transcritas no papel. Se não por completo, pelo menos algum dado das vidas pessoais de familiares aparecia retratado ali. Alguns se assustavam em perceber a importância que certo fato ou acontecimento ganhava no desenrolar daquela narrativa ficcional. Na tentativa de compreender algumas questões complexas, a história da personagem acabava por refletir, tal como um espelho, os dramas vividos ou imaginados entre pais e filhos.

Foi um dia muito especial. Especial para mim. Especial para o projeto. Em sete anos de desenvolvimento, um dia para saboreá-lo. Saborear cada construção, cada sentido, cada saber/sabor, mesmo que inapreensível. Mesmo que imperceptível ou registrável em provas. Estava ali mesmo, naquele espaço coletivo de construção. Espaço também de desconstrução e por isso mesmo, espaço de saber.

Para o projeto “Um corpo em construção”, o ano de 2006 – em seu conjunto – reuniu uma série de condições que possibilitam um estudo mais detalhado acerca da construção de saberes docentes, situando essa discussão no interior das contribuições da Psicologia.

A minha proposta de pesquisa sobre o projeto “Um corpo em construção” parte do seguinte pressuposto: **os saberes docentes são construídos na vivência de um processo de ensino e de aprendizagem, mediatizados pelas interações – emergentes ou intencionais – entre professor e alunos.** Os saberes que nos permitem exercer a docência não existem *a priori*; antes, emergem frente às possibilidades de trocas que oportunizamos quando situamos concretamente em nosso processo de trabalho. Como em todo trabalho humano, a atividade docente mobiliza durante sua execução um amplo espectro de saberes e recursos que pressupõe várias modalidades de interação humana. Assim, **o problema de pesquisa pode ser definido: como se dá a constituição dos saberes de uma professora no processo de ensino e de aprendizagem de Ciências, por meio das interações e significados que são construídos no contexto da atividade pedagógica, pelos registros de aula da professora e nas histórias narradas pelos alunos?**

Situando a atividade pedagógica como um *locus* de produção dos saberes docentes, **o objetivo desta pesquisa é revelar a constituição dos saberes de uma professora no processo de ensino e de aprendizagem de Ciências, a partir das interações e significados construídos no contexto da atividade pedagógica, quer sejam pelos registros docentes, quer nas narrativas dos alunos.**

Permito-me, para tanto, refletir sobre o que os autores têm defendido em relação aos saberes docentes e sua formação. Reafirmo que para esta reflexão adotarei uma visão de *saber* como uma construção, que se processa ao longo de

¹³ Vide Anexo D.

nossa própria trajetória como educandos e que forçosamente acaba por influenciar nossos saberes profissionais e se projetar em nossas práticas docentes.

Entre meus papéis e minhas memórias, apresento neste estudo o meu processo de construção de saber e o meu próprio esforço de refletir sobre ele. Através do registro escrito, recorro à transformação de dados mnemônicos: a escrita transforma a consciência ao conferir novos contornos ao pensamento (Rosa,2005).

Fujikawa (2005) afirma:

O exercício da escrita como expressão do pensamento exige a articulação entre os diversos episódios recordados (com todos os sentimentos que deles emergem) e a organização dessas experiências “numa mensagem estruturada” (p.256).

Reconheço a precariedade dos registros de memória e assumo a seletividade inerente a tais recordações. Por outro lado, é a própria Fujikawa (op.cit.) que me alenta. Ela afirma que quando o educador elege e extrai do cotidiano as situações que considera mais significativas, o sentido atribuído a tais experiências orienta a forma como ele decide escrever, interagindo forma e pensamento. Nessa interação, novas informações podem ser geradas, reorganizando e ampliando a complexa rede conceitual tecida pelo educador/autor. Outro fato que ela destaca é que a regulação (do ritmo) e a mediação (entre ação-pensamento-escrita) envolvidas nesse processo possibilitam a revisão e a reorganização de seu pensamento.

Os saberes em construção nesse processo podem ser exteriorizados. Põe nu um diálogo que se processa, quase sempre, internamente, assistematizado. E me pergunto: que forma tem tomado o meu saber? Que novos contornos lhe são acrescentados ao longo desses 10 anos de projeto? Como apanhá-lo em “movimento” enquanto se elabora? Verifico que não tenho respostas. Sigo contando minha história. Narrando.

A explicação constrói-se na narrativa (Rosa, 2005, p.270).

Podemos perceber com facilidade que no meio acadêmico, e por decorrência, na formação de professores, o **saber construído** é o aspecto mais privilegiado do saber, representado pela soma dos conhecimentos constituídos. Entretanto, a *experiência* e o *saber* que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. Essa vida cujo sentido se vai construindo e destruindo no viver mesmo.

Permito-me também – e como decorrência – lançar um olhar para a formação de professores. Traçar uma perspectiva onde se possa discutir com os futuros professores sobre novas possibilidades de atuação, sobre a desconstrução de modelos vividos ou observados e sobre a articulação possível e desejável entre teorias e práticas em Educação.

Partindo da concepção de que o licenciando é – como todos nós somos – alguém em construção e se vejo nele saberes prévios, advindos de suas experiências como alunos, como posso pensar um curso de formação de professores que prescindisse dessa perspectiva como ferramenta de construção? E se pensarmos em tal possibilidade, estaria a disciplina Psicologia Educacional estruturada para fornecer os subsídios necessários a essa “construção reflexiva”?

Recorro a Sadalla *et al.* (2005), que situam a problemática da disciplina Psicologia Educacional num contexto maior, ligado à própria estrutura do curso de formação de professores, desde seus primórdios. E, sem perder de vista a dinâmica da evolução das contribuições da Psicologia no âmbito educacional, nos sugerem olhares alternativos, a saber:

De modo geral, ao priorizar as situações problemáticas vivenciadas pelo professor no cotidiano escolar, considerando a Psicologia como um conjunto de saberes teórico-práticos com sentidos e ressonâncias na prática docente, a ciência psicológica, inserida no contexto das Licenciaturas, estará contribuindo eficazmente na constituição da identidade do professor, seja como elemento motivador em seu processo de ação e reflexão, seja como um dos elementos integrantes dos saberes docentes (op.cit., p.5).

Outros/as autores/as tratam das possibilidades de contribuições da Psicologia e da superação do caráter fragmentário que a formação de professores ainda tem como marca (Larocca, 2002; Pimenta, 2005).

Proponho-me a começar por um passeio através da construção de alguns saberes que fazem parte da minha história como docente, situados em diferentes tempos e espaços de formação. Articulados a referenciais teóricos diversos, procuro buscar os sentidos que tais saberes adquiriram ao longo da minha docência, constituindo-a.

ALGUNS SABERES QUE CONSTRUÍRAM A MINHA HISTÓRIA



Projeto "Um Corpo em Construção"/2006. Aluna fixando o pulmão no corpo-molde enquanto é observada pelo colega. Grupo 5, turma 701.

ALGUNS SABERES QUE CONSTRUÍRAM A MINHA HISTÓRIA

Do primeiro confronto com a realidade

As nossas primeiras compreensões começam sempre como uma experiência, aprendemos sempre na ação. Surgem, desta forma, também as nossas produções simbólicas. Nossa produção simbólica é considerada parte da cultura, na qualidade de crenças ou valores, mas dificilmente a elas conferimos a denominação de saber ou conhecimento.

Em geral, os termos saber e conhecimento são utilizados indistintamente, sendo considerados sinônimos do ponto de vista filosófico. Alguns autores, no entanto, optam por diferenciá-los, e atribuem ao termo saber um sentido mais amplo do que ao de conhecimento.

Lyotard (1986) defende uma noção de saber como um conjunto de enunciados denotativos, ao qual se misturam as ideias de saber-fazer, saber-viver, saber-escutar. O conhecimento por sua vez se definiria pela determinação e aplicação de critérios de verdade. Estaria circunscrito em um dado consenso de legitimação capaz de discriminar aquele que sabe daquele que não sabe.

Lopes (1999) adota uma perspectiva foucaultiana para conhecimento e saber. Nesse caso, para ela o conhecimento englobaria os saberes sistematizados, organizados com base em normas de verificação e coerência rigorosas. Os demais saberes que não alcançam os limites da cientificidade, ou dos rigores avaliativos aceitáveis pela epistemologia, procedem das regularidades de práticas discursivas presentes em um contexto social. Portanto, para haver um saber, basta a existência de uma prática discursiva.

Na medida em que defendo diferentes formas de conhecer, capazes de constituir diferentes instâncias de saber, originadas de diferentes práticas e que podem ou não adquirir um estatuto científico, quero apresentar aqui um recorte do

texto de Lopes (op.cit.). Ela nos mostra que os saberes devem ser aceitos dentro de um contexto de heterogeneidade:

Aceitar a diferença, o desigual, admitir o dissenso é o primeiro passo para desmascarar estratégias que, em nome de uma pseudodemocratização dos saberes, homogeneiza a cultura e o conhecimento e reprime o que não se coaduna com a racionalidade dominante, definida como a única possível de dar respostas a todas as questões. Assim, a legitimidade de um saber não deve ser conferida a partir de sua consideração como científico. É preciso reforçar a questão básica da pluralidade dos saberes aqui já apontada: toda ciência é um saber, mas nem todo saber é científico. As ciências são apenas algumas das possíveis formas de conhecer, com suas racionalidades próprias. Outros saberes se constituem a partir de outras racionalidades (p.97).

A minha dupla formação sempre me provocou um certo desconforto epistemológico. Por um lado, a formação em Biologia me dizia que a função do ensino científico era dar aos alunos chaves essenciais que permitissem a eles responder a questões científicas e técnicas em sua vida cotidiana. Pela minha formação em Psicologia, tentava encontrar caminhos que me orientassem a desenvolver neles atitudes, métodos de pensamento. Mais do que isso: queria propor-lhes uma forma de pensar que se aproximasse àquela que as ciências lançam mão em seus laboratórios. Que desilusão!

Nos primeiros anos de magistério, o primeiro confronto. Lecionando numa comunidade de pescadores, num curso noturno, vi minhas teorias se esfacelarem ao chão. Intrigava-me como seria possível transpor as barreiras do senso comum – tão fortemente arraigado naquela comunidade – para chegar ao conhecimento científico proposto pela Biologia. Anos mais tarde, em 1997, quando cursava a disciplina *Subjetividade Política* durante o mestrado, realizei um trabalho intitulado **Concepções docentes sobre o ensino de Ciências**¹⁴, em co-autoria com a também professora de Biologia, Lígia Cristina Ferreira Machado. Neste trabalho pretendíamos identificar as possíveis ideias de senso comum docente que

¹⁴ Nesta pesquisa trabalhamos com uma amostra reduzida, cerca de 18 professores de Ciências e Biologia. Este fato não nos permitiu fazer generalizações, porém foi possível tecer algumas considerações e estabelecer um paralelo com a literatura existente sobre esta temática.

compõem o discurso do professor como também pôr à mostra um ‘trabalho’ de ultrapassagem operado por tal senso comum e sua insinuação em um campo científico constituído.

Com este trabalho, entrei em contato com os conceitos de ruptura epistemológica propostos por Bachelard e Boaventura Santos. Fiquei fascinada. As contribuições de Bachelard (1972) ilustravam o caráter descontínuo da construção dos conceitos ao afirmar que a ciência se constrói contra o senso comum. E com Boaventura Santos (1993), aprendi sobre o necessário reencontro da ciência com o senso comum. Seria a ruptura com a ruptura epistemológica bachelardiana.

Como afirmam Berger e Luckman (1985), “a realidade da vida cotidiana é admitida como sendo a realidade. Não requer maior verificação, que se estenda além de sua simples presença”. A vida cotidiana divide-se em setores que são apreendidos rotineiramente e outros que se apresentam a mim com problemas desta ou daquela espécie. Desde que aquilo que aparece como problema não pertença a uma realidade inteiramente diferente (por exemplo, a realidade da física teórica), as rotinas da vida cotidiana serão apreendidas como não-problemáticas.

Mas mesmo o setor não-problemático da realidade cotidiana só é tal até a chegada de um novo conhecimento, isto é, até que sua continuidade seja interrompida pelo aparecimento de um problema. Quando isto acontece, a realidade da vida cotidiana procura integrar o setor problemático dentro daquilo que já é não-problemático.

Para Bachelard (op.cit.), este *senso comum* é uma forma de “conhecimento falso” com o qual é preciso romper para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido. Para isso, seriam necessários três atos epistemológicos fundamentais: a ruptura, a construção e a constatação.

Qualquer um destes três atos seria mais fácil de formular do que de cumprir. A dificuldade estaria na pertinência dos “obstáculos epistemológicos” que só uma constante “vigilância epistemológica” conseguiria superar. O conceito de obstáculo epistemológico é fundamental na epistemologia bachelardiana. Ele se refere ao abandono dos conhecimentos do senso comum, o que é visto como um “difícil sacrifício”. A observação científica seria sempre uma observação polêmica e, por isso, a teoria seria construída *contra* o objeto ou, melhor, conhecer-se-ia *contra* um conhecimento anterior.

É importante ressaltar que a ruptura epistemológica bachelardiana só é compreensível dentro de um paradigma que se constitui contra um senso comum e recusa as orientações para a vida prática que dele decorrem; um paradigma cuja forma de conhecimento procede pela transformação da relação eu/outro em relação sujeito/objeto, uma relação feita de distância, estranhamento mútuo e de subordinação total do objeto ao sujeito; um paradigma que pressupõe uma única forma de conhecimento válido, o conhecimento científico.

Boaventura Santos (1993) sinaliza que o processo histórico da crise final do paradigma da ciência moderna já se iniciou e se deu pela crise da epistemologia que melhor dá conta do paradigma, a epistemologia bachelardiana.

É nestes termos que ele concebe o reencontro da ciência com o senso comum. Esta concepção pode formular-se do seguinte modo: *uma vez feita a ruptura epistemológica com o senso comum, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica*(Santos, 1993,p.39).Ele a chamou de *dupla ruptura epistemológica*.

O senso comum, enquanto conceito filosófico, surge no século XVIII e representa o combate ideológico da burguesia emergente contra o irracionalismo do antigo regime francês. Trata-se, pois, de um senso que se pretende natural, razoável, prudente, um senso que é burguês e que, por uma dupla implicação, se converte em senso médio e em senso universal. A valorização filosófica do senso comum esteve, pois, ligada ao projeto político de ascensão ao poder da burguesia, pelo que não surpreende que, uma vez ganho o poder, o conceito filosófico de senso comum tenha sido correspondentemente desvalorizado como significando um conhecimento superficial e ilusório (op. cit., p.39).

E reconciliando a consciência social com o vivido, com tudo aquilo que nos toca cotidianamente, Boaventura nos oferece um outro olhar:

Se o senso comum é o menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo coletivamente acredita, ele tem, por isso, uma vocação solidarista e transclassista. Numa sociedade de classes, como é em geral a sociedade conformada pela ciência moderna, tal vocação assume um viés conservador e preconceituoso, que reconcilia a consciência com a injustiça, naturaliza as desigualdades e mistifica o desejo de transformação. Porém opô-lo, por estas razões, à ciência como quem opõe as trevas à luz não faz sentido por muitas outras razões (op. cit. p.40).

Com Boaventura Santos vemos, portanto, salientada a positividade do senso comum. Tal como sucede com os *obstáculos epistemológicos* bachelardianos, a *dupla ruptura* de Boaventura Santos não pretende significar a neutralização da primeira. Ao contrário, a *dupla ruptura* procede de um trabalho de transformação *tanto* do senso comum *como* da ciência. Enquanto a primeira ruptura é imprescindível para constituir a ciência, mas deixa o senso comum tal como estava antes dela, a segunda ruptura transforma o senso comum com base na ciência constituída e no mesmo processo transforma a ciência. Com essa dupla transformação pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente, ou melhor, uma nova configuração do saber que se aproxima da *phronesis* aristotélica, ou seja, um saber prático que dá sentido e orientação à existência e cria o hábito de decidir bem (op. cit., p.45).

Hoje, quando releio Boaventura, penso a respeito dos saberes que construímos nas nossas salas de aula. Saberes conhecidos como *saberes docentes*. Um saber processual, inacabado. Constituído mediante um permanente processo de construção/desconstrução/reconstrução, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições desses saberes. Saberes que, algumas vezes, se insinuam em um campo científico, mas que frequentemente se perdem por não ganharem a visibilidade e a comunicabilidade características do chamado *discurso científico*.

É Boaventura Santos (op. cit.) que me esclarece quando diz:

Daí a necessidade da dupla ruptura epistemológica que permita destruir a hegemonia da ciência moderna sem perder as expectativas que ela gera. (...) A dupla ruptura (...) desconstrói a ciência, inserindo-a numa totalidade que a transcende. Uma desconstrução que não é ingênua nem indiscriminada porque se orienta para garantir a emancipação e a criatividade da existência individual e social, valores que só a ciência pode realizar, mas que não pode realizar enquanto ciência (p.46).

Nossos saberes, construídos confinados em nossas salas de aula, pedem essa desconstrução. Mas não uma desconstrução ingênua, nem indiscriminada. E, nesse sentido, trago à reflexão Gauthier (1998) quando diz que é importante retomarmos certas ideias preconcebidas que apontam para o enorme erro de manter nosso ofício numa espécie de 'cegueira conceitual' (p. 20). Essa expressão usada por Gauthier se refere a uma ideia contumaz sobre a profissão docente, onde se entende que para ensinar, basta ter talento, bom senso, intuição, experiência, cultura e, transmitir um conteúdo. Em outras palavras, uma noção simplista a respeito da formalização dos saberes que se tornam necessários ao desenvolvimento da profissão docente.

Reconheço o quanto é difícil delinear os saberes envolvidos no exercício da docência, tamanha é a sua ignorância em relação a si mesma. Quem vive a docência, sem medo de correr riscos, sem medo de errar, de não lograr sucesso, de não ser compreendido, sabe muito bem que ensinar não é transmitir um conteúdo, não basta ter experiência, não basta ter cultura, não basta ter 'bom senso'. Então, temos que 'correr atrás', buscar as soluções para uma realidade que se apresenta sempre diferente e múltipla. Buscar como se constroem tais saberes. Conhecê-los para reconhecê-los como docentes.

Conhecê-los, entretanto, requer um desvelamento delicado. Uma luta, talvez, uma ruptura. Contra um 'senso comum' que nos desqualifica, pois sob a argumentação de que não há um conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício do magistério, entendo também a defesa de um 'senso comum' comprometido com uma determinada cultura dominante, selecionada para

exercer sua hegemonia e que acaba sendo transmitida como fruto de uma tradição.

A discussão acerca dos saberes transita também pela seletividade, ou seja, pelas escolhas que fazemos quanto à importância de determinados saberes/conhecimentos, determinados significados e práticas, ao passo que outros são negligenciados e excluídos. Nesse sentido, Lopes (1999) salienta:

Importa-nos desconstruir os conceitos idealizados de conhecimento sistematizado oriundos de campos alheios à docência porque *toda sistematização* é antes de tudo uma seleção marcada por interesses os mais diversos. Tal desconstrução não implica necessariamente o desmerecimento de tais saberes, mas exige sua não reificação. Torna-se importante colocar na ordem do dia: a cultura dominante, hegemônica, não nos é imposta autoritariamente por práticas e significados de um grupo dominante facilmente identificáveis, mas são incorporadas ideologicamente como algo de valor, cujos conflitos ao longo do tempo foram expurgados, daí não serem facilmente desconstruídos(p.89).

Mergulhados numa visão de realidade que se pretende única, tomamos algumas proposições sobre a realidade como sua correspondente direta, sem percebermos os jogos de poder operados pela ciência moderna.

Larrosa (1999) descreve no texto “Agamenon e seu porquero”, como a trama entre o “ser” da verdade e o “dizer” da verdade – ou seja, o que é aceito como verdade e quem a enuncia – pode levar à indistinção entre a verdade e a realidade e afirma que a “pluralização da realidade talvez não seja uma grande perda” (p.155). A produção da verdade através do discurso científico marca um jogo de poder, no qual aquele que detém tal discurso está legitimamente considerado vencedor, por estar apropriadamente representando ‘a verdade’. Já aquele que não o detém está fadado a nunca ser vencedor.

Nesse jogo de poder, Larrosa chama a atenção para a independência da verdade relativamente às relações sociais que marcam as condições de sua enunciação e propõe a superação desse modelo – que constitui o modelo da ciência moderna –, argumentando que “para combater a verdade do poder é necessário colocar em dúvida o poder da verdade” (Larrosa, op.cit.,p.163).

Quando Larrosa se refere à pluralização da realidade como algo que não deve ser encarado como grande perda, ele também nos abre os olhos para uma concepção de mundo que não suporta mais pontos de vista unitários. Todos nós temos a palavra. Podemos até objetar que o fato de se ter a possibilidade da palavra não leva necessariamente a uma autêntica emancipação política. Entretanto, precisamos cada vez mais garantir essa dissolução da realidade como princípio, entendendo que ela abriga distintas interpretações.

Larrosa (op.cit.) conclui:

E como em nossa época o dizer se fragmentou em múltiplos dizeres e somos, além disso, bastante conscientes da lógica social da dominação, talvez essa experiência da realidade esteja começando a tornar supérflua a hipótese mesma da realidade(p.161).

Nos discursos que usamos em sala de aula tentando articular o que ensinamos com o que os alunos aprendem, tropeçamos, caímos em armadilhas, onde algumas de nossas crenças e posições implícitas se assumem, através de nossas práticas, ao colocarmos em ação nossos diferentes saberes.

Movemo-nos constantemente nesta tensão entre a produção e a imposição de uma verdade única e o surgimento de múltiplas verdades. Muitas vezes, o que temos para oferecer são as interpretações dominantes, queremos falar “em nome da verdade”. E sem acreditarmos realmente no caráter plural da realidade, no caráter construído da verdade, nos sentimos inseguros. E os alunos, como percebem essa situação?

Numa análise lacaniana, Villani e Barolli (2006) nos trazem algumas perspectivas sobre os discursos que adotamos em nossas salas de aula e exploram alguns dos efeitos desses discursos nos processos de ensinar e aprender. Em alguns casos, eles apontam que embora o professor fale de uma posição onde se sinta sustentado pela crença que tudo sabe, o lugar da verdade nesse discurso esconde o fato de que esse sujeito está dividido, isto é, de que seu

conhecimento e, portanto ele próprio, não está completo. Em outras palavras: o discurso da verdade nega o sujeito e no lugar dele aparece a voz da Ciência.

Estes autores (op.cit.) explicam que

Ao aderir a esse discurso o professor irá se dirigir a seus alunos procurando deixar muito claro, implicitamente, que tudo funciona como ele ordena. E também ele, ao dissimular sua insegurança, sua incompletude, falará como aquele que pressupõe que é a sua Lei que garantirá a eficácia daquilo que seu discurso demanda, pois não presta conta a ninguém (p.160).

Nesta perspectiva, o professor se coloca como aquele que garante a eficácia desse conhecimento e, ao mesmo tempo, deve dissimular uma verdade incontestável de que esse conhecimento também é incompleto, ou que seu conhecimento, assim como ele próprio não dá conta de explicar tudo que se passa na natureza e no mundo. O aluno que aceitar se submeter a esse discurso poderá ser capturado pelo conhecimento científico, incorporando um saber que até então não compartilhava. A partir desse conhecimento, o aluno poderá se sentir numa posição de plenitude em termos da obtenção de um potencial explicativo máximo, que não deixa margem a ambiguidades, o que lhe proporcionará muita satisfação pessoal.

Apesar do solo firme e seguro que o conhecimento científico nos proporciona, não podemos cair na armadilha de sua pretensa plenitude, tentando cristalizá-lo. Ao contrário, precisamos perdê-lo; no sentido daquilo ao qual nos agarramos, tal como uma estaca. Talvez tenhamos que desconfiar mais da verdade e aprender a correr mais riscos, tal como não segurar nas estacas da arrogância. Talvez tenhamos que ser mais frágeis e mais humanos, compartilhar mais com nossos alunos as nossas incompletudes.

No início da docência, procurava 'dominar o conteúdo' e 'conhecer o funcionamento da escola'. Associava a estes fatos a possibilidade de 'controle da situação'. Pensava que com tal conhecimento, pelo menos no nível cognitivo e racional, teria a segurança necessária para atuar em sala de aula. Hoje, posso

dizer que tais conhecimentos se confundem com os chamados saberes disciplinares¹⁵ ou curriculares¹⁶, descritos pela literatura ligada aos saberes docentes.

Podemos notar que, ainda nos dias de hoje, a ideologia pregnante do curso de Biologia é a apropriação da Natureza pela análise e interpretação de fenômenos naturais que a tornem explicável. Tal ideologia se encontra em consonância com a proposta filosófica mecanicista que teve origem no início do século XVII. O mecanicismo postula que todos os fenômenos naturais devem ser explicáveis, em última instância, por referência à matéria em movimento (Japiassú, 1997).

Japiassú (op. cit.) ilustra essa ideia:

O objetivo da ciência é definido: qualquer que seja o fenômeno estudado, trata-se de elucidar certo número de elementos últimos e de descobrir as leis que presidem suas intenções. A Natureza nada mais é que uma máquina complexa, na qual a matéria e a energia, cooperando e interagindo de diversos modos, desempenham o papel de constituintes últimos.(p.172/173)

Assim, a máquina se torna o modelo que se projeta na natureza. E as regras de sua 'fabricação' e de seu 'controle' se convertem em leis quantitativas da natureza. Da invenção das máquinas, passa-se a uma visão mecanicista do mundo.

No final do século XVIII, todos já estavam possuídos por um incrível otimismo na eficácia da ciência. A ciência, em seu conjunto, passa a funcionar segundo normas ontológicas e metodológicas diretamente ditadas por uma visão de mundo obcecada por um racionalismo quantificador e calculador e, ao mesmo tempo, fundada num mecanicismo triunfante. "A ciência é o melhor dos conhecimentos!"(Japiassú, op.cit., p.174). Daí aparece a necessidade de abordar todas as coisas 'cientificamente'.

¹⁵ Segundo Tardif (2002), "Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores". (p.38)

No início do século XIX, o saber científico é considerado como um sistema bem formado e coerente de conhecimentos, como um sistema relativamente simples onde o bom senso pode ingressar a partir de princípios universais. O saber científico já se impõe como bastante fiel ao real para ser utilizado como um conjunto de estratégias perfeitamente adaptadas às práticas sociais. As soluções práticas para os problemas concretos seriam encontradas tão logo fossem bem postas. Predomina a ideia de que o real é o racional. A humanidade só deve colocar problemas que tem condições de resolver. Podemos resumir da seguinte forma: a ciência suspende a dúvida, promete a felicidade e assegura que todos os problemas e todas as soluções nascem dela e passam por ela (Japiassú, op.cit.).

Este pequeníssimo passeio pela formação da ideologia mecanicista da ciência moderna deixa claro seu projeto, seu desejo de dominação. Desde seu nascimento, a ciência moderna se identifica com o poder. O que está oculto, por detrás da metáfora da máquina, não é apenas um desejo de conhecimento, mas todo um projeto prático de dominação e de manipulação: a ciência é um instrumento de ação, um empreendimento operatório (Japiassú, op. cit., p.175).

Os cientistas – destaco aqui os da Biologia – trabalham há quatro séculos tentando ampliar as explicações do tipo mecanicista. Aliás, Descartes havia indicado o caminho: o organismo vivo deve ser considerado como uma máquina especialmente complicada.

Em nossos dias, graças à Biologia Molecular e à Genética, este sonho de uma explicação totalmente mecânica (com resultados previsíveis) parece que está se realizando. Não é por acaso que a ‘dupla hélice’ do DNA tornou-se uma espécie de símbolo cultural: os seres vivos podem ser vistos como um edifício molecular enormemente complexo, mas obedecendo mecanicamente às leis da física. O *Projeto Genoma Humano*¹⁷ - cujo objetivo foi a decifração total do acervo

¹⁶ Segundo Tardif (op. cit.), “Os saberes curriculares apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar”.

¹⁷ O trabalho científico chamado **Projeto Genoma Humano** tinha dois objetivos principais: identificar a sequência de certas substâncias – as bases nitrogenadas – que formam o DNA humano; mapear os milhares de

genético da humanidade – e a criação de seres transgênicos¹⁸ são exemplos do projeto mecanicista cartesiano que demandam questionamentos importantes acerca do uso que se faz sobre tais tecnologias. Seria ético que os pais escolhessem o sexo e outras características da criança? E se companhias de seguro saúde ou empresas descartassem clientes ou funcionários baseadas em testes genéticos que comprovassem o desenvolvimento de certa doença no futuro? Estas questões envolvem como a sociedade debate e toma decisões fundamentadas sobre o conhecimento científico.

A ciência moderna nunca esteve totalmente separada da ideologia dominante da sociedade que tornou possível sua emergência e seu progresso. Isso porque toda sociedade produz conhecimentos que constituem uma apropriação do mundo adaptada a certo modo de vida, a certa organização coletiva e a certos valores sócio-culturais. A ciência já nasceu vinculada ao poder político e sempre esteve, de uma forma ou de outra, a seu serviço.

O período da história da humanidade no qual entra em cena um determinado interesse pelo corpo e por uma forma específica de trato corporal pode ser identificado com a modernidade – coroada pelas revoluções burguesa e industrial –, definida por Silva (1999) como um período que “corresponde a um tipo de interesse pelo corpo que caminha muito mais próximo da dominação e da sujeição, tal como se busca realizar com toda a natureza”(p.8).

Em Descartes (1984), o corpo humano é do domínio da natureza, o corpo é puramente corpo, assim como a alma é puramente alma, princípio que autoriza a razão e a ciência, como sua instituição, a conhecer e dominar o corpo humano. Ao separar radicalmente as dimensões corpo e alma, a perspectiva cartesiana reforça a ideia de funcionamento corporal independente da ideia de essência, como uma maquinaria que atua com princípios mecânicos próprios. O funcionamento do corpo por esses parâmetros é reproduzido detalhadamente por Descartes em seu

genes existentes nas células humanas. Iniciado oficialmente em 1990, com prazo estipulado para terminar em 2005.

¹⁸ São seres que receberam e incorporaram genes ‘estrangeiros’, ou seja, de outros seres.

Discurso do Método, a partir da obra de Harvey, fisiologista do início do século XVII (Descartes, op. cit, p.57). A necessidade da sobreposição da racionalidade sobre o(e acerca do) corpo pode ser vista, sobretudo, na maneira como a Biologia vem se constituindo enquanto linguagem que fala do corpo. É uma linguagem que se pretende descritiva e que quer fazer ‘demonstrações infalíveis’ como pretendia Descartes à medicina de sua época.

Matos (1990), em seu texto *Desejo de evidência, desejo de vidência: Walter Benjamin*, comenta sobre o desejo de evidência, a utopia de Descartes ao propor uma racionalidade que “desvende o mistério do mundo”. Ela fala sobre a pretensão da ciência em dominar intelectualmente, conceitualmente o mundo, afirmando que para tal intento Descartes “funda a modernidade com a cisão corpo e alma”. O desejo de controle da natureza no estilo cartesiano coloca a sensualidade, a sensibilidade, o desejo e a paixão como inimigos do pensamento.

Em *O drama barroco alemão*, de Walter Benjamin, o dualismo corpo e alma impede que a paixão seja a base empírica do desenvolvimento da racionalidade, incompatibilizando a relação entre o homem e seu desejo, entre a razão e o corpo, sua história, sua memória (Matos, op. cit., p.284).

Com este empreendimento, vemos surgir uma ideia de corpo, onde o próprio sujeito se vê tolhido da possibilidade de dialogar com sua história e desenvolver suas potencialidades. O diferente, o dessemelhante deve ser convertido a algo que possa ser comparado, mensurado. É impossível capturar o múltiplo. Dessa maneira, ficam isoladas as possibilidades do homem ter medo diante daquilo que – fatalmente – será conhecido e convertido em verdade. Matos refere-se ao medo do engano, ou do desconhecido, como a fonte da negação da natureza exterior e interior instituída pelo modelo cartesiano. E acrescenta que eliminada a “fonte de incerteza” que é o mundo da realidade sensorial e sensível, o sujeito se afirma como capaz de utilizar o mundo circundante para seus próprios intentos. Essa prepotência torna o sujeito escravo do seu próprio modo de pensar (Matos, op. cit, p. 288).

Outro dado importante que emerge neste contexto é a tendência à assepsia. Essa tendência não só perpassa os aspectos operatórios da medicina

moderna, como também se torna uma característica da Biologia no interior de sua racionalidade, buscando excluir de si própria os componentes não-objetivos. Essa tendência vai ser extremada com o positivismo comteano que propõe, como filosofia e como método, uma ruptura com a imaginação e a argumentação, além de com as emoções, como com tudo que fosse desordenado e disperso (Comte, 1990).

O controle do corpo - de um modo geral - e o controle da sexualidade - de um modo específico – talvez possam ser mais bem compreendidos, neste contexto que descrevo aqui, com a ajuda de Foucault (1986). Ele nos conta que

O sexo se transforma, a partir do século XVIII, numa peça fundamental, pois se encontra na articulação entre as disciplinas individuais do corpo e as regulações da população; se constituiu na chave para garantir a vigilância sobre os indivíduos e o controle sobre o corpo social. O corpo passa a ser focado pelas “tecnologias individualizantes do poder”, por uma anatomia política que atua sobre os indivíduos “até anatomizá-los”, tornando-os centrados em seus corpos, com base nas preocupações terapêuticas e morais que vão sendo internalizadas (p.20).

Todas as indicações filosóficas e todas essas ‘exigências’ da Biologia sempre me provocaram bastante desconforto. Não queria ser representante de tal ideologia. Durante a graduação e, mesmo no início da carreira docente, não tinha clareza do meu desconforto. Mas, ele existia, mudo, em estado de latência. As leituras que permitiram ao meu desconforto sua emergência (e que aqui tive a oportunidade de revisitá-las) compõem um momento em que estava a procura de uma reorientação teórica durante o curso de Especialização em Ensino de Ciências, no qual desenvolvi o mini-curso para os meus alunos de 5ª série. No mini-curso, eu tinha um propósito claro: despertar nos alunos um interesse vibrante a respeito da ciência. Denominei-o como **O ABC da Ciência: uma experiência de alfabetização científica** porque julgava que todo o entendimento sobre os saberes científicos deveria iniciar-se com uma experiência de fato. Uma vivência. Um saber ‘saboreado’.

Hoje, devo confessar que também buscava ‘saborear’ tal saber. Através do meu mergulho na História da Ciência, vislumbrei a possibilidade de sair do meu desconforto. Descobri que como processo histórico, construído por determinadas ideologias, aquele conhecimento – que até então era considerado como *meu* – era passível de desconstrução.

Parece anacrônico trazer à discussão a visão mecanicista, instituída por Descartes, a respeito do corpo humano como máquina. Entretanto, em um artigo de 2001, Amorim¹⁹ nos conta sobre uma atividade desenvolvida junto a professores onde são investigadas questões sobre a representação do corpo humano presente nas escolas. Ele relata que nesta atividade, fica perceptível que os professores fazem concessões para chegarem a um consenso sobre a melhor representação de corpo humano, baseadas na forma predominante na escola de representar o corpo humano, abrindo mão das representações menos convencionais.

Amorim (op. cit.) reconhece que na cultura escolar, fica evidente a identificação entre corpo humano e máquina, sendo este o modelo que ainda é utilizado para estabelecer comparações e analogias ao funcionamento do corpo.

A adoção do modelo cartesiano ao estudo do corpo humano me parece, portanto, ainda muito vigente, tendo uma lógica difícil de ser rompida pelas metodologias de ensino que abordam os conteúdos sobre o corpo humano. Amorim (op. cit.) ainda salienta marcas dessa abordagem mecanizada do corpo em outros territórios e que acabam por constituir a representação que as pessoas têm do seu próprio corpo:

Impressões dessa mecanização do corpo humano foram feitas em campos distintos da sociedade, como a educação, a saúde, o trabalho. Representam a concepção vigente que as pessoas têm de seu próprio corpo e de como a ciência vem construindo novos conhecimentos a esse respeito. Desse imaginário social nasceu e se constituiu uma grande

¹⁹ AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues. “O Corpo Humano nas Dimensões Biológica e Cultural: tema para aulas de Biologia”. In: *Educación En Biología*, Córdoba, v. 7, nº 1, p. 12-18, 2001. Este artigo se encontra disponibilizado no encarte GUIA E RECURSOS DIDÁTICOS, que acompanha a coleção de livros didáticos intitulada **Projeto Araribá, Ciências 8**, organizado pela Editora Moderna, p.24-33,s.d..

arma para a alienação. (...) Sendo assim, identificamos que a comparação didática do homem a uma máquina carrega consigo elementos ideológicos bastante questionáveis se dentre os nossos objetivos educacionais se incluem a emancipação social e a conquista de uma sociedade mais igualitária para os cidadãos que frequentam as escolas (p.30).

Quando escrevia a monografia de conclusão do curso de especialização conheci um professor de Filosofia da Ciência, do qual só deixei registrado em minha memória seu primeiro nome: Glauco. Quando cursava na licenciatura esta mesma disciplina, não conseguia avançar mais do que os seminários propunham. Leituras estanques, apresentações teatrais. Muito pouco entendimento. Achei tudo muito chato naquela ocasião.

Precisava de um embasamento maior para compreender a proposta defendida por Thomas Kuhn, em seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*, publicado inicialmente em 1962, à guisa de escrever uma parte da monografia. Neste momento, o professor Glauco me recomenda a leitura de dois livros de um autor italiano chamado Francesco Alberoni²⁰, *Gênese* (1991) e *Enamoramento e Amor* (1994). Inicialmente não entendi a proposta.

À medida que fui me entregando a tais leituras, pude perceber que toda a noção kuhniana de ‘progresso científico’ se encontrava articulada ao conceito de “estado nascente” (Alberoni, 1994), cuja estrutura permite compreender o funcionamento e os significados dos grandes movimentos históricos que forjaram a civilização ocidental.

Para Alberoni (1991), o “estado nascente” é uma descontinuidade social provocada por uma experiência marcante em nível individual.

Os indivíduos olham para si mesmos, para as pessoas que os cercam, a sociedade, o mundo, com um olhar pasmado. Como se estivessem vendo estas coisas todas pela primeira vez e se perguntassem por que cargas d’água elas são assim. Por que eles mesmos são o que são? Por

²⁰ Francesco Alberoni é professor de Sociologia da Universidade de Milão e um estudioso dos movimentos coletivos e dos sentimentos humanos.

que vivem daquela forma, por que aceitaram viver daquele jeito, quando eram possíveis infinitas formas diferentes de vida?(Alberoni, 1991, p.37)

No estado nascente, o ser humano experimenta a sua incrível maleabilidade, sente-se livre do modo de ser no qual foi moldado, aprisionado. Sente-se livre para realizar todas as suas potencialidades. As sociedades, os grupos, periodicamente também passam por esta experiência. São estes os momentos da *mudança descontínua*. Estava absolutamente identificada com tal ideia.

Alberoni (1991, 1994) compara o estado nascente aos processos de enamoramento – no nível individual – e de revolução científica – no nível social –, sendo este último restrito a um pequeno grupo de especialistas. Os efeitos da descoberta se produzem sem que seja necessária a formação de um campo de solidariedade muito amplo (tal como no enamoramento!). Pela mão de Alberoni, fui levada ao estudo sobre as revoluções científicas proposto por Thomas Kuhn. Eu estava também passando por um estado nascente...

Segundo Kuhn é preciso distinguir entre *ciência normal* e *revolução científica*. A ciência normal evolui dentro de um *paradigma*, isto é, dentro de um sistema de crenças e de métodos não discutidos. Mas como a ciência normal entra em crise? Quando acontece uma revolução científica? Quando começam a aparecer fatos inexplicáveis, anomalias, e todos se tornam cada vez mais inquietos, insatisfeitos. (...) Num prazo bem curto, aparece um *novo paradigma*. É a revolução científica. A passagem de um estado de crise a um novo paradigma não é um processo cumulativo. Não se passa do velho paradigma para o novo de modo gradual. Há *descontinuidade*. O velho paradigma desaparece e é substituído pelo novo. O nascimento do novo paradigma e sua aceitação caminham, portanto, lado a lado, e são o produto do grupo em estado nascente que elabora um projeto científico (Alberoni, 1991, pp. 478/479).

Outra influência marcante deste momento vem com Chalmers (1993). A discussão que traz em seu livro *O que é ciência, afinal?* põe de vez uma grande interrogação nas minhas certezas. Segundo Chalmers (op. cit.) a ciência normal

kuhniana implica tentativas detalhadas de articular um paradigma²¹ com o objetivo de melhorar a correspondência entre ele e a natureza. Dessa maneira, não caberia a um cientista ser o crítico do paradigma em que trabalha.

Não era exatamente como cientista que me via naquele momento, mas como representante de uma ciência – a Biologia – em plena crise paradigmática. Concordo com Chalmers quando nega “que se possa dizer que ela (a ciência) progride em direção a uma verdade em qualquer sentido bem definido” (op. cit, p.147). Mas, naquele momento faltava-me uma direção.

Inspirada por Alberoni, pude perceber que o meu “estado nascente” se dava no confronto entre as minhas leituras (até agora tratadas no campo da Biologia) e os impasses que os meus próprios questionamentos como professora de Biologia me causavam.

Após o mini-curso **O ABC da Ciência: uma experiência de alfabetização científica** ministrado para os alunos da 5ª série, nunca mais fui a mesma. A relação que estabelecia com os meus alunos ganhou proximidade: crescíamos juntos nos desafios. A própria relação com o meu saber ganhou uma nova dimensão: podia propor algo novo, produzia também algo que ninguém havia me ensinado. Eu era uma professora que inventava mini-cursos, provocava os alunos e eles passavam a ‘gostar’ de Ciências.

Minha relação com o meu saber

A própria relação que estabelecemos com nossos saberes sugere estranhamento, alienação. E não há saber que não esteja inscrito em uma certa relação com o mundo.

²¹ No pós-escrito à edição de 1970 do livro *The Structure of Scientific Revolutions*, T. Kuhn distingue um sentido geral do termo “paradigma”, ao qual ele agora se refere como a “matriz disciplinar”, e um sentido restrito do termo, ao qual ele denominou de “exemplar”.

Segundo Charlot (2000),

(. . .) não há saber em si, o saber é uma relação. Essa relação é uma forma de relação com o saber. Ou, ainda: se a questão da relação com o saber é tão importante, é porque o saber é relação. (. . .) Os tipos de saber são tratados como espécies e classificados em meticulosos inventários à maneira de Linné. Há aí uma intuição correta: o saber não existe senão sob formas específicas. O erro, no entanto, consiste em acreditar-se que essas são as formas específicas de um objeto natural que se chamaria 'saber', do qual poder-se-iam definir espécies e variedades, quando, na verdade, **são formas específicas de relação com o mundo** (p.62). (grifo nosso)

A nossa relação com o *nosso saber* se torna fundamental não só para constituir este saber, mas, também para apoiá-lo após sua construção. Charlot (op. cit.) também nos alerta sobre o fato de que um saber só continua válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido.

Entretanto, esse saber que Charlot se refere não revela a solidão em que muitos saberes docentes são produzidos, não denuncia o quão solitários os saberes experienciais são, nem flagra a cumplicidade que há entre professores e alunos em sua construção. Sobre nossos saberes docentes, temos ainda muito a saber. . .

O que quero tratar aqui está além da minha relação com o meu saber, aquele que na maioria das vezes representa um saber-objeto. Quero tratar aqui de um saber-relação, como sugere Charlot. De um saber que veio sendo construído na própria relação que estabeleci com o meu aprender, o meu sentir, o meu experienciar, o meu errar, o meu frustrar, enfim todas as formas com as quais eu estive ante aos meus recursos internos, cognitivos ou não, para mediar as mais diversas situações postas pela docência. Muitas vezes sem ter a clareza sobre tais recursos ou saberes, mas certamente, buscando-os, nutrindo-me deles.

Quando falo dessa minha relação com o saber docente, devo lembrar que sempre considerei o ato de aprender um privilégio, algo capaz de aumentar a nossa "humanidade". Achava que aprender conteúdos, aprender fazeres, aprender

modos de viver ampliaria meu potencial como ser humano. E eu sempre desejei ser “humana”, no sentido pleno do que hoje entendo sobre este termo. Não queria me privar deste direito. Pressentia que à medida do alcance de nosso saber estão as diversas condições de possibilidades do ser.

Como são muitas as maneiras de nos apropriarmos do mundo, uma ou algumas acabam por ganhar um sentido maior, um maior significado em nossas vidas. A figura humana sempre me pareceu fascinante. Quando cursava o 2º ano do ensino médio, elegi a Psicologia como aquela parte da cultura da humanidade da qual queria me apropriar, dominar, descobrir meandros, desvendar mistérios.

Era boa aluna, tinha notas altas. Um dia, o professor de Biologia do 3º ano do ensino médio, professor Roberto, resolveu me questionar. Ele era também um dos donos do colégio onde estudava, o Instituto Gay-Lussac em Niterói. Era um professor interessante, pois abordava a Biologia com muita poesia. Terminava as suas aulas falando de amor, amizades, adolescência e ainda recitava poemas. Achava aquele momento da aula muito lindo. Que liberdade ele tinha! Fazia diferente de todos os outros! Eu confiava nele.

Certo dia, professor Roberto abordou-me e, num tom paternal, ofereceu-me uma bolsa de estudo integral. Sugeriu então, que com as notas que eu tinha, deveria apostar na carreira de Medicina, já que estava me preparando para prestar o vestibular. Falou-me que o “mercado estava saturado” de psicólogos e eu teria “mais futuro” como médica, pois era excelente aluna de Biologia.

Depois de alguma conversa, me convenci de que, definitivamente, não me via como médica. Mas, pensei que seria feliz se estudasse Biologia e pudesse dar aulas, estando sempre em contato com diferentes pessoas. Tal como professor Roberto, queria fazer diferente, ensinar um pouco da Biologia e da poesia que também havia dentro de mim. E assim aconteceu, passei no vestibular.

Ingressei em 1984, no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fui a 12ª colocada na classificação para este curso.

Mas, passados os dois primeiros anos, me sentindo inquieta e, principalmente, insatisfeita com o curso e com a universidade, prestei vestibular para o curso de Psicologia.

Em 1986, já cursava a Licenciatura em Biologia e, ao mesmo tempo, o primeiro ano de Psicologia na Universidade Federal Fluminense. A “hibridação” me acompanha desde esse momento. Durante minha formação docente, venho me constituindo no interior desses dois campos de saber. Qualquer tentativa para definir um perfil, uma identidade profissional, obriga-me a considerar as dimensões da Biologia e da Psicologia em igual proporção.

Portanto, qualquer tentativa para definir **saber** docente que construí ao longo desses anos, faz surgir em minha mente, algo bem mais complexo e mais amplo do que uma relação com um saber, mas sim uma relação com o mundo.

Charlot (op.cit.) analisa de modo pertinente:

Não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber). (p.61)

Loguercio e Del Pino (2003) discutem sobre a construção da identidade docente a partir dos seus diferentes discursos. Eles se propõem a discutir a identidade do professorado através da relação que estes mantêm com os saberes que constituem sua prática e para tanto utilizam as proposições de Maurice Tardif sobre os saberes docentes.

Estes autores afirmam que os/as professores/as historicamente constituídos dentro de uma perspectiva da transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, naturalizado como imprescindível, enquanto sabedores/as oficiais têm dificuldades tanto para perceber a pluralidade deste

saber quanto para identificar a sua produção fora dos locais oficialmente instituídos como, por exemplo, as universidades. Os professores vivem estas práticas escolares “naturalmente” e quando confrontados com elas parecem não perceber o quanto eles as constroem, bem como elas os constituem.

Refletindo sobre estes pontos estendi o pensamento à Ciência, ao discurso científico que tanto sustento me deu no início da docência e à relação de quase invisibilidade em aula que mantinha com tal saber. Digo isso, pelo fato de utilizá-lo nas vezes que me fugiam todas as possibilidades de conseguir respeito e voz por mim mesma. Todas as vezes que me vendo mulher, um pouco mais jovem, pequena em estatura, recorria ao discurso científico para manejá-lo e assim garantir alguma visibilidade, alguma credibilidade.

Aos poucos, a minha relação com meus saberes vem se transformando sob a autorização conferida pelas minhas vivências e práticas, como nesse exato momento em que, para escrever, atualizo minhas lembranças e permito que um novo discurso se faça a respeito desses registros da memória.

Admitindo que todos os autores e episódios aqui retomados fazem parte do meu acervo interno de referência e que o meu fazer docente é passível de promover novas construções teóricas, debruço-me na tentativa de delinear o percurso feito e, com isso, evidenciar os elementos que contribuíram – desde a elaboração do Projeto do Corpo, em seus primeiros anos, até o presente estudo – com as minhas escolhas, a minha intencionalidade para encontrar soluções, a minha forma de problematizar o meu fazer, a minha metodologia de ensino e o modo como se dá o meu enfrentamento de situações de ensino mais complexas.

O sentido atribuído a estes saberes que construíram a minha história se faz presente não somente nos registros do processo de ensino e aprendizagem do Projeto do Corpo e dos resultados que serão apresentados e discutidos ao final deste estudo, mas principalmente nos encaminhamentos e nas reflexões que surgirem para a explicitação das teorias que foram por mim praticadas.

Considerando que, em sua trajetória, o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos e saberes conforme a utilização dos mesmos, suas experiências e seus percursos formativos e profissionais, a compreensão desse processo como mobilizador e construtor de saberes profissionais vem se configurando numa das principais questões das pesquisas no campo das Ciências da Educação.

Segundo Borges e Tardif (2001), a importância dos estudos sobre os saberes docentes se reflete na profusão e na multiplicação dos trabalhos que tratam deste tema, tanto no âmbito internacional como no Brasil. Milhares de livros e artigos são publicados sobre esse tema em quase todos os lugares do mundo.

Essa fecunda produção não é somente do ponto de vista quantitativo. O crescimento da pesquisa sobre o conhecimento dos professores vem acompanhado também de uma grande diversificação qualitativa, tanto no que diz respeito aos enfoques e metodologias utilizados, quanto em relação às disciplinas e aos quadros teóricos de referência. Vejamos o destaque feito por Borges e Tardif (op.cit.) à multiplicidade de abordagens no campo:

Por exemplo, atualmente, o neobehaviorismo, o cognitivismo computacional baseado na teoria do processamento da informação, o construtivismo e o socioconstrutivismo, a etnometodologia e o simbolismo-interacionismo, a sociologia das profissões, a ergonomia, a psicologia social, a antropologia cultural, as teorias do senso comum, a fenomenologia social, os estudos sobre o pensamento do professor (*teacher's thinking*), sobre os “professores peritos”, sobre o ensino eficaz e estratégico, os trabalhos sobre a “knowledge base” e os inúmeros estudos sobre as competências dos professores, suas crenças, suas concepções e representações, etc., se interessam, de uma maneira ou de outra, pelo conhecimento dos professores, ou oferecem aos pesquisadores da área da educação teorias e métodos, para estudá-lo. Nesse sentido, pode-se dizer que esse campo de pesquisa transformou-se num objeto de investimentos multi e transdisciplinares, bem como numa luta simbólica de poder entre diversas correntes e disciplinas, entre diversas concepções e enfoques do conhecimento, que tentam impor seus modelos teóricos e suas metodologias (p.13).

Entretanto, é possível localizar temporalmente a gênese das pesquisas acerca dos saberes docentes. Nos Estados Unidos e no Canadá, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pelo importante desenvolvimento do movimento de profissionalização docente, cujos iniciadores e defensores apresentarei a seguir.

Nesta ocasião, surgiu um veemente apelo à constituição de um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino.



Projeto "Um Corpo em Construção"/2006. Visão do laboratório em dia de montagem - Turma 702.

O CONTEXTO DE SURGIMENTO DOS ESTUDOS SOBRE OS SABERES DOCENTES

O CONTEXTO DE SURGIMENTO DOS ESTUDOS SOBRE OS SABERES DOCENTES

A profissão docente que escolhi – possivelmente quando ainda era estudante – tem se transformado muito nas últimas décadas. Mas posso afirmar que a escolho cotidianamente, todas as vezes em que decido enfrentar ou mesmo propor os problemas que me revolvem cada vez mais com os alunos, seus dilemas e suas necessidades.

Tento alinhar-me. Estar pronta e solícita. Mas confesso que a complexidade que tomou conta da minha profissão me exige certas habilidades e saberes que desconheço tê-los. Pelo menos, não de forma clara e lúcida. Possivelmente, tais habilidades e saberes vêm se elaborando na própria prática docente e aqui me coloco como sujeita de minha prática, produtora de saber e me convenço de que não posso parar de refletir e tentar criar as possibilidades para a produção ou a construção desses saberes. Saberes que se tornam urgentes porque a realidade da sala de aula se apresenta face a face, sempre inédita e desafiadora.

As exigências são múltiplas, de diferentes naturezas e até sofisticadas. As sociedades mudaram e não basta ter conhecimentos e informações a dar. Os alunos têm acesso de forma ampla e rápida, via internet, a toda sorte de informações que queiram. E se, por um lado, nem tudo o que circula na internet está correto e merece ser lido e estudado; por outro lado, a rede de informações promove contatos mais alargados e a possibilidade de um tipo de diálogo amplo que não restringe o tema da aula apenas ao que é proposto em sala. Professores e alunos utilizam a internet como fonte de informações e contatos. Porém, algo nos atravessa e nos enlaça: quando estamos em sala de aula, precisamos-nos mutuamente. Trocamos nossos modos de pensar, nossas perspectivas de mundo e daí algo sempre se (re)faz. Paulo Freire (1998) me aquieta, quando leio:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência

realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (p.26).

Além de me aquietar, com essas palavras de Paulo Freire, entendo o sentido do encontro que se dá na sala de aula. Encontro necessário ao fenômeno ensino-aprendizagem. Encontro que por não ser virtual, demanda e envolve nossas subjetividades e formas de estar no mundo. Encontro carregado de complexidade.

Contudo, minha profissionalidade vem se construindo quase de forma artesanal. Se a escola mudou, se houve uma profusão de novas tecnologias da informação e da comunicação, se estamos submetidos a uma nova ordem de relações interpessoais e novos comportamentos, o ensino parece não ter sido muito afetado por tudo isso e as práticas docentes repetem-se quase que alheias a este movimento de mudanças sociais e tecnológicas (Tardif & Lessard, 2008).

Levando-se em consideração a rede de informações na qual estamos imbricados mundialmente, o panorama internacional da evolução do ensino tem influenciado muito o quadro que vivenciamos aqui no Brasil. Observa-se hoje internacionalmente uma tendência importante para a constituição docente: a preparação para esta profissão considerada cada vez mais complexa, pois a transmissão dos saberes escolares e sua aquisição se veem confrontados com uma nova organização da sociedade e uma nova ordem de valores. O saber que antes era tido como unificado, promotor de ascensão social, hoje se apresenta diluído, fragmentado. É um saber que não dá conta das suas múltiplas formas de apresentação e que acaba por excluir da sua dinâmica de crescimento parcelas importantes da população.

Essa discussão é tratada de forma muito detalhada por Tardif e Lessard (2008):

Parece que o saber perdeu sua força de unificação e existe agora unicamente sob os modos da dispersão, da fragmentação e da segmentação. As próprias bases da formação escolar se tornam então problemáticas, enquanto os conteúdos e os modos de conhecimento que os professores devem apresentar aos alunos se revelam incertos,

contestáveis e contestados. Enfim, profissão fundada sobre uma inevitável responsabilidade ética para com os jovens que ela assume, o ensino é confrontado a fenômenos como o empobrecimento das crianças, a exclusão, a explosão dos modelos de autoridade, assim como uma certa dualização das sociedades(p.11).

Segundo estes autores, constata-se uma evolução do ensino a partir dos anos 1980 e principalmente a partir do começo dos anos 1990, marcada por transformações significativas. Tais transformações relacionam reciprocamente questões econômicas, sociais e políticas, que por sua vez, acabam por influenciar ou mesmo constituir um campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas. Neste ambiente foram criadas as condições para que um movimento de profissionalização do ensino se deflagrasse, caracterizando um complexo processo de mudança social para a docência.

Em meados da década de 1980, vemos surgir, fortemente influenciado por questões econômico-sociais, o debate em torno dos saberes/conhecimentos que compõem a formação profissional docente, principalmente na América do Norte e na Europa.

No contexto norte-americano, desde o início da década de setenta, muitas pesquisas sobre o ensino foram publicadas (Rosenshine, 1971; Rosenshine e Furst, 1973; Dunkin e Biddle, 1974, apud Gauthier, 1998), enfatizando aspectos relacionados à eficiência do ensino numa perspectiva processo-produto²². Embora tenham se multiplicado na década de setenta, tais pesquisas não conseguiram resolver os problemas do sistema educacional americano. A insatisfação dos cidadãos americanos em relação à escola se tornou maior quando, em 1983, foi publicado o relatório da National Commission on Excellence in Education (NCEE), *A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform*. Para os autores do relatório não havia dúvida de que a perda da supremacia econômica mundial para o Japão constituía uma ameaça direta a liderança política internacional dos Estados Unidos. A isso se adicionavam os sérios problemas internos, como o desemprego, os conflitos raciais, a pobreza, uma criminalidade elevada, etc.,

²² De maneira geral, a abordagem processo-produto busca analisar os efeitos das ações dos docentes ou das performances destes durante o ensino, sobre a aprendizagem.

vistos como consequências imediatas de um sistema de educação à beira do naufrágio.

Outros relatórios foram publicados por diferentes organismos americanos também diagnosticando a crise da educação no país. Dentre eles, destaco os relatórios *Tomorrow's Teachers*, do Grupo Holmes²³ e *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, do Carnegie Task Force on Teaching as a Profession²⁴, publicados em 1986, por manifestarem o descontentamento geral com a educação americana e, sobretudo, com as faculdades de educação pela má formação dos futuros professores.

Segundo o relatório do Grupo Holmes (1986), se a educação ia mal, isso, de certa maneira, estava relacionado com aqueles que ensinavam e que careciam de saberes profissionais fundamentais; portanto, era preciso melhorar a formação dos futuros professores e profissionalizar muito mais o magistério. Observa-se que, antes de constituir-se em um problema teórico, o repertório de conhecimentos próprios ao ensino assumiu a forma de uma solicitação social e está situado num terreno amplamente político e ideológico.

Concomitantemente, as pesquisas do tipo processo-produto deixam de ocupar a totalidade do espaço e a psicologia cognitiva ganha ênfase. A pesquisa sobre o ensino passa a examinar as formas pelas quais o professor em atividade processa a informação. Esse modo de investigação havia recebido um impulso decisivo após a conferência organizada pelo National Institute of Education em 1974, na qual um grupo de trabalho presidido por L. S. Shulman abordou o tema: "Teaching as clinical information processing" e propôs um calendário de trabalho sobre essa questão. Isso levou, em 1976, à criação do Institute for Research on Teaching, na Universidade de Michigan, que deu início ao primeiro programa importante de pesquisa sobre os processos de pensamento dos professores (Clark e Peterson, 1986, apud Gauthier, 1998).

²³ Constituído por representantes das faculdades e colégios de uma centena de universidades de pesquisa.

²⁴ Grupo formado por autoridades pertencentes ao alto escalão da função pública, do mundo dos negócios, da educação e do sindicalismo docente.

O movimento de profissionalização docente impulsionado pelo Grupo Holmes teve dois postulados fundamentais: 1) a existência de um repertório de conhecimentos peculiar à função de professor e 2) a determinação desse repertório de conhecimento deve se dar pelo estudo do trabalho docente.

A determinação de um conteúdo de base – o Knowledge Base²⁵ – pertinente em relação às tarefas concretas realizadas pelo professor na sala de aula pode ser entendida como um movimento em busca de uma maneira de melhorar a formação de professores.

No Canadá, a criação de ordens profissionais dos docentes na Colômbia Britânica (1986) e em Ontario (1996) se insere no sentido geral desse movimento de profissionalização do ensino. Iniciativas semelhantes são encontradas em outras províncias canadenses e em alguns estados americanos, todas no sentido de melhorar o padrão de formação para o ensino. Nesse sentido, observam-se estratégias como a descentralização dos sistemas educativos, a redução da burocracia, o aumento de autonomia e responsabilidade dos atores envolvidos no processo educativo (Tardif & Lessard, 2008).

Atravessando esse contexto, encontramos em vários países – dentre eles, o Brasil – um período de reformas, sobretudo da formação docente. Na Bélgica, por exemplo, constata-se uma valorização de um novo modelo de profissionalismo docente, o modelo do prático reflexivo. Entretanto, ao lado das mudanças e das tentativas de reformas que desenham um novo perfil à profissão docente, ainda se observa muita dificuldade em se escapar dos modelos estabelecidos de trabalho docente: aprendizagem da docência na prática, valorização da experiência, individualismo, pouca colaboração entre os pares, pedagogia tradicional, visão estática do saber escolar, dentre outras características. Muitas pesquisas realizadas na França e em outros países (Estados Unidos, Canadá, Grã-Bretanha, etc.) sobre as práticas pedagógicas dos docentes de ofício reafirmam esta

²⁵ O Knowledge Base (base de conhecimento) para o ensino deve ser entendido como o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino (Shulman, 1987).

situação ((Tardif & Lessard, op. cit., p.12). Longe de aderirem às mudanças e reformas, os professores se mostram tradicionalistas e desconfiados quanto às transformações da profissão.

Reconhecendo as tensões que marcam e modelam o panorama do ensino atual, Nóvoa (2008) relaciona alguns dilemas que devem ser enfrentados pelos professores no processo de profissionalização docente. Um destes dilemas é a constatação de um paradoxo: como dar conta de uma atividade profissional tão complexa, cuja formação não prevê essa complexidade? Nóvoa afirma que os professores nunca viram o seu saber específico devidamente reconhecido e que existe ainda uma forte ideia associada ao domínio da matéria e de certas aptidões comunicativas como suficiente para garantir que se ensine bem. Essa postura, inevitavelmente, conduz a uma perda de prestígio da profissão, cujo saber não possui valor algum no interior do universo acadêmico universitário.

Nóvoa (op. cit.) propõe para este dilema a reconstrução do conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa:

Não é fácil definir o conhecimento profissional: ele tem uma dimensão teórica, mas não é apenas teórico; tem uma dimensão empírica, mas não é unanimemente produzido pela experiência. Estamos diante de um conjunto de saberes, de competências e atitudes, mais (e esse mais é essencial) a sua mobilização numa ação educativa determinada (p.232).

E complementa, citando Labaree (2000)²⁶:

A maioria dos profissionais mobiliza o saber sem desvelar os seus mistérios. (...) Os docentes são diferentes. (...) Um bom docente é aquele que se torna não-indispensável, que consegue que seus alunos aprendam sem a sua ajuda. Assim, os docentes desmistificam o seu próprio saber e entregam a fonte do poder ao cliente, o que outras profissões guardam zelosamente (p.233).

Sobre esta temática, Roldão (2007) publica um estudo onde discute a natureza e a construção do conhecimento profissional docente. A autora ressalta que para se discutir o conhecimento profissional docente e analisar a sua importância no desempenho da atividade docente e, conseqüentemente, suas

²⁶ LABAREE, D. "On the nature of teaching and teacher education: difficult practices that look easy". *Journal of Teacher Education*, 51 (3), p. 228-233,2000.

implicações no desenvolvimento da profissionalidade, é necessário se levar em conta a complexidade da problemática.

Relativamente à natureza do conhecimento profissional docente, a produção teórica é extensa e possui uma profunda análise crítica (Roldão, 2007) que permite distinguir duas linhas dominantes: uma linha que se aproxima dos estudos de Lee Shulman (1986, 1987, 2004) e que operam pela desmontagem analítica dos componentes envolvidos no conhecimento global docente; e uma outra que integra a corrente teórica do “pensamento do professor” desenvolvida sob forte influência de Donald Schön (1983, 1987) e da sua epistemologia da prática, centrando-se na construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática do professor (Roldão, op. cit., p. 98).

Neste estudo, Roldão situa a análise do conhecimento profissional docente no sentido da elucidação de sua *natureza* e não nas questões da *construção* e *uso* desse conhecimento. Ela discute a especificidade desse conhecimento que permite exercer fundamentadamente a função de ensinar. Com esse intuito, a autora anuncia um conjunto de caracterizadores que teriam a função de *agregar* e *distinguir* o conhecimento profissional docente. São eles:

1. O conhecimento profissional é de natureza *compósita*, que é diferente de composta. Não basta integrar os conhecimentos de diferentes origens e fontes, mas é necessário que eles se transformem. Por exemplo, o conhecimento didático de conteúdo incluirá, modificando-o, o conhecimento do conteúdo (tomando as categorias shulmianas como referente desses componentes).
2. A *capacidade analítica* é tomada como agregadora para o conhecimento profissional. Esse aspecto é acentuado pela linha da prática reflexiva. Mas, tal capacidade só se converte em conhecimento profissional quando, e se, sobre seus componentes técnicos e práticos se exercer o *poder conceitualizador de uma análise* sustentada em

conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, ampliando as potencialidades da ação diante da situação com que o profissional se confronta.

3. O conhecimento profissional é de natureza *mobilizadora* e *interrogativa*. A mobilização implica em convocar e articular, de forma inteligente, elementos de naturezas diferentes num todo complexo. O questionamento permanente se torna fundamental pela singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas.
4. Relacionada com a anterior aparece a capacidade da *meta-análise*, requerendo postura de distanciamento e autocrítica implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva.
5. E por último, a construção do conhecimento profissional implica em *comunicabilidade* e *circulação*. Sobre esse conhecimento importa saber exercer, pela meta-análise referida, a desconstrução e articulação necessárias à sua passagem a saber articulado e sistemático, passível de comunicação, transmissão e discussão na comunidade de pares (Roldão, 2007, p. 100-101).

Como professora e pesquisadora, a perspectiva que me move neste estudo é, exatamente, a captura desses saberes que integrados e mobilizados em minha prática docente, constituíram a minha profissionalidade.

Para tanto, considerando os estudos estrangeiros que têm servido de referência para as pesquisas brasileiras sobre os saberes docentes, colocarei em evidência – como meu quadro de referência – dois pesquisadores, a saber: Lee Shulman e Maurice Tardif. Essa opção se baseia no fato de estes autores apresentarem importantes contribuições no que diz respeito às diferentes tipologias, apresentando a complexidade e o caráter polissêmico que envolve a noção de saber docente e destacarem sobremaneira os saberes que são mobilizados pelo professor em sua prática pedagógica. Outro fato que destaco

aqui é a ênfase que estes dois autores conferem ao papel do professor no interior de uma formação que supere a abordagem acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal e profissional, incluindo o espaço escolar como um lugar original de formação e de produção de saberes.



Projeto “Um Corpo em Construção”/2006. Corpomolde do Grupo 5 da Turma 705, após a montagem do sistema digestório.

**AS CONTRIBUIÇÕES DE
L. SHULMAN E M.
TARDIF SOBRE OS
SABERES DOCENTES:
MEU QUADRO DE
REFERÊNCIA.**

AS CONTRIBUIÇÕES DE L. SHULMAN E M. TARDIF SOBRE OS SABERES DOCENTES: meu quadro de referência.

Lee S. Shulman



Lee S. Shulman é atualmente o oitavo presidente da *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, instituição de pesquisa e centro político responsável pelo incremento dos colleges e escolas americanas. Ele também é professor da Charles E.

Ducommun e da Universidade Stanford. De 1963 a 1982, ele atuou como professor de Psicologia Educativa e de Educação Médica na Universidade de Michigan, onde ele fundou e co-dirigiu o Instituto de Investigação sobre o Ensino.²⁷

Os estudos de Shulman serviram de referência para as reformas educativas americanas durante toda a década de 1990. Shulman influenciou não apenas o meio científico acadêmico, mas também o meio político educacional.

Shulman tinha como objetivo mapear os diferentes programas de pesquisa sobre o ensino e suas respectivas abordagens e, também, indicar perspectivas futuras para a pesquisa, considerando as lacunas observadas nos programas analisados.

Em 1986, ele publicou no *Handbook of research on teaching*²⁸, uma análise sobre alguns programas de pesquisa sobre o ensino e sobre a docência: 1. as pesquisas processo-produto, que correlacionam a performance dos docentes e as capacidades subsequentes adquiridas pelos alunos; 2. o programa *Academic learning time*, que vincula a performance do docente com o tempo de aprendizagem dos alunos; 3. o programa sobre a cognição dos alunos, que também faz relação com as ações do docente; 4. o *Classroom ecology*, que

²⁷ Fonte: www.carnegiefoundation.org em 25 de maio de 2008.

²⁸ Shulman, L. **Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective.** In: Wittrock, M.C. (org.) *Handbook of research on teaching*. 3ª ed. New York: MacMillan, 1986a.

examina as influências reflexivas das ações dos docentes e dos estudantes, em relação às quais busca-se o esclarecimento através de aspectos do pensamento dos atores; e 5. o programa sobre a cognição dos professores, que examina os pensamentos dos docentes em relação às suas ações.

Nesta análise, Shulman reconhece e denuncia a inexistência de um modelo (paradigma) de pesquisa que investigue o processo de transformação do conhecimento da disciplina em conhecimento de ensino. Ele defende, sob uma nova perspectiva, a recuperação do que ele chamou de *missing paradigm* (paradigma ausente/ perdido).

Trabalhando com estudo de caso, ele traz de forma valorizada o saber do professor sobre aquilo que constitui o conteúdo do ensino e da aprendizagem, evidenciando as representações que os docentes têm dos conteúdos da disciplina ensinada. Neste seu estudo, pude observar uma dupla preocupação: a) a de propor uma categorização dos conhecimentos utilizados pelo professor, com ênfase a um tipo de saber de caráter mais disciplinar em relação à matéria a ser ensinada; e b) a de tentar elucidar a forma como os “bons professores” se distinguem dos “professores comuns”, por exemplo, questionando “como pessoas que já conhecem algo aprendem a ensinar o que sabem aos outros?”.

Para tanto, Shulman (1986b) elaborou três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor:

1 – Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada (*Subject knowledge matter*) – conhecimento baseado nos domínios conceitual, procedimental, atitudinal, representacional e epistemológico do conteúdo. Ele defende que o domínio deste conhecimento implica tanto no que diz respeito à natureza e aos significados dos conteúdos, como também no desenvolvimento histórico das ideias, ao que é fundamental e ao que é secundário, aos diferentes modos de organizar os conceitos e princípios básicos da disciplina, e às concepções e crenças que os sustentam e legitimam.

2 – Conhecimento pedagógico da matéria (*Pedagogical knowledge matter*) – consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível para os alunos, incluindo exemplos, analogias e protótipos.

3 – Conhecimento curricular (*Curricular knowledge*) - compreende a organização e estruturação dos conhecimentos escolares e aos seus respectivos materiais (livros-texto, propostas curriculares e todo o tipo de material instrucional, como jogos pedagógicos, materiais para manipulação, vídeos, etc.)

Neste artigo, Shulman utiliza também o termo *knowledge* quando descreve “as formas de representação do saber dos professores” no interior das categorias de conhecimento. Neste sentido, ele propõe três formas de representação do conhecimento profissional dos docentes:

A – O conhecimento proposicional, como aquele relativo que reúne os princípios, preceitos e normas produzidos a partir de reflexões filosóficas, éticas e morais e de experiências práticas. Os princípios são oriundos de pesquisas empíricas; os preceitos ou máximas são oriundos da prática, não possuindo uma confirmação científica; as normas referem-se aos valores, compromissos ideológicos e éticos de justiça, equidade e etc.. Tal conhecimento pode ser considerado uma espécie de guia do trabalho do professor.

B – O conhecimento estratégico, como aquele que surge em situações dilemáticas, contraditórias, onde princípios contradizem máximas e/ou normas. Em outras palavras, diante de uma situação inesperada, o professor articula conhecimentos científicos e saberes de senso comum de modo a improvisar uma ação.

C – O conhecimento episódico ou de casos, como aquele relacionado ao conhecimento de eventos específicos e que auxiliam a compreensão da teoria. É um tipo de conhecimento que emprega analogias, modelos ou parábolas. Impregnado de valores e preceitos, exemplifica princípios teóricos e expressa princípios práticos que orientam ações.

Em 1987, Shulman escreve *Knowledge and Teaching: foundations of the New Reform* (Conhecimento e Ensino: bases de uma nova reforma). Este artigo provocou bastante controvérsia, pois muitos colegas analisaram a visão de Shulman como sendo comportamentalista demais, desconsiderando as dimensões morais do ensino. Contudo, entendo que as descrições e análises do ensino feitas por Shulman contribuíram para o incremento de um tipo de pesquisa voltada para a documentação sobre a prática docente, mantendo os resultados contextualizados porque descritos a partir das estratégias pedagógicas empregadas nas salas de aula. Neste texto, ele expande a sua visão do conhecimento profissional e elabora categorias que seriam as bases do conhecimento para a profissão docente.

Nas categorias da Base do Conhecimento (*Knowledge Base*) estão incluídos o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento do conteúdo pedagógico, o conhecimento curricular, o conhecimento dos aprendizes, o conhecimento dos contextos educacionais e o conhecimento dos objetivos educacionais. Essa base do conhecimento apóia-se em fontes diversas como: a pesquisa educacional, o conhecimento das disciplinas, os materiais educacionais e a sabedoria da prática dos professores experientes. Mas, para Shulman o ensino requer uma ação e um raciocínio próprios, além do conhecimento. Ele propõe uma concepção de ensino onde é possível decodificar um modelo, o qual denominou de Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico. Este modelo seria uma espécie de ciclo interativo constituído por um conjunto de seis fases ou passos, não necessariamente fixos ou sequenciais, comuns ao ato de ensinar. São eles: a compreensão, a transformação, a instrução, a avaliação, a reflexão e uma nova compreensão.

As contribuições de Shulman, neste momento da pesquisa educacional, sinalizam a importância dos estudos acerca dos saberes docentes, ao mesmo tempo em que colaboram para o movimento de profissionalização docente. Com esta pesquisa, Shulman avança na construção de um modelo pedagógico que

define a ação do professor. Em 1987, portanto, ele apresenta o Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico, formulado em seis fases ou momentos:

1. Compreensão: refere-se à fase ou ao momento onde o professor estrutura os conteúdos de sua disciplina, relacionando-os a outras ideias no intuito de dar-lhe um sentido.
2. Transformação: refere-se a uma fase ou momento de planejamento e elaboração estratégica que envolve quatro sub-fases: a) preparação: envolve a análise de textos e materiais disponíveis; b) representação: envolve desde a interpretação do material analisado até a utilização de analogias, metáforas e exemplos que representem as ideias centrais dos conteúdos a serem ensinados; c) seleção: envolve a escolha do processo de ensino que será desenvolvido; d) adaptação e ajuste de acordo com as características dos alunos: envolve a consideração das características peculiares aos alunos quanto ao acervo cultural, linguístico, motivacional, conceitual e social que possuem.
3. Instrução: refere-se à forma concreta e observável como se dará o ato de ensinar. Envolve o gerenciamento das interlocuções que se dão na sala de aula, a formulação de questões e produção de feedbacks (positivos ou negativos) como fator de interação e descrições pormenorizadas com função explicativa.
4. Avaliação: refere-se à checagem dos conhecimentos que foram adquiridos. Nesta fase, incluem-se estratégias das mais variadas que perpassam, por exemplo, a própria fase de instrução. Sendo promovida face a face, não depende para isso de instrumentos como provas ou testes. Torna-se, portanto, uma fase bem específica que requer do professor uma profunda compreensão do que está sendo ensinado e do processo de aprendizagem em cena.

5. Reflexão: refere-se a uma fase em que o professor re-captura os eventos, as emoções e reavalia o processo agora tomado como ensino-aprendizagem. Pode ser relacionado à aquisição da experiência, mediante registro ou simplesmente pela memória. Confrontam-se aqui os eventos acontecidos com os objetivos almejados.
6. Nova compreensão: refere-se à retomada do conhecimento por uma perspectiva redimensionada. A intenção é que a racionalidade promova uma nova compreensão dos objetivos, dos conteúdos e dos processos pedagógicos. Tal fato não se dará naturalmente, para uma nova compreensão são necessárias estratégias de documentação, análise e discussão.

Em 2004, Shulman publica uma coletânea de seus trabalhos e coloca a compreensão como referência central do trabalho docente, partindo de pesquisas feitas com professores. Neste processo, ele buscou investigar como os professores são capazes de reorganizar os conhecimentos que possuem para a criação de atividades, impregnando-as de uma emoção capaz de envolver os alunos em situações de aprendizagem. Como recursos, os professores se utilizam de metáforas, exercícios, exemplos e demonstrações. Mais uma vez, os estudos de Shulman convergem para a compreensão da especificidade do trabalho docente no que diz respeito à articulação com o saber. Para ele, o conhecimento que está na base do ensino vai além do conhecimento da disciplina por si mesma, para uma dimensão do conhecimento da disciplina para o ensino e explica que a chave para distinguir a base do conhecimento do ensino repousa na interseção entre os conteúdos específicos e a pedagogia, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentados pelos alunos. Para Shulman, *o conhecimento do conteúdo pedagógico é a categoria que mais provavelmente distingue o entendimento do especialista do entendimento do educador.*

De 1986 a 2004, os trabalhos divulgados de Shulman mostram uma ampliação do quadro teórico proposto por ele para a Base do Conhecimento (*Knowledge Base*) para quem deseja ensinar. Em 2004, Shulman também delinea de forma mais detalhada as fontes que darão o suporte para esta base do conhecimento. Na tentativa de sintetizar suas principais ideias sobre tais fontes, apresento o seguinte quadro:

Fonte	Descrição
<p>Conhecimento do conteúdo das disciplinas</p>	<p>É a produção acumulada em determinada área /disciplina de estudo, bem como seus pressupostos filosóficos e históricos.</p> <p>Incluem o entendimento da estrutura da disciplina e os princípios de sua organização conceitual, procedimental e atitudinal.</p> <p>É de grande responsabilidade para o professor, porque dele deriva as formas de flexibilizar as explicações, adaptando-as à diversidade do alunado e de distinguir questões centrais daquilo que é periférico.</p> <p>Fornece a perspectiva do professor sobre as produções de seu campo de estudo.</p>
<p>Materiais e estruturas educacionais</p>	<p>É o conhecimento de como a instituição escolar se organiza e do que ela dispõe como recurso para promover o trabalho docente.</p> <p>Estão incluídos aqui, como exemplos, o currículo, a grade escolar, os livros-textos, o sistema de regras e de funções dos demais agentes escolares e os mecanismos de administração e financiamento.</p>

<p>Pesquisas sobre a organização escolar e social, aprendizado e desenvolvimento humanos e fenômenos sociais e culturais que influenciam a prática docente.</p>	<p>São os conhecimentos derivados das pesquisas empíricas nas áreas de ensino, aprendizado e desenvolvimento humano, bem como o fundamento normativo, filosófico e ético da educação.</p> <p>Representam apenas uma faceta da contribuição do conhecimento frente a complexidade da prática docente.</p> <p>Há de se ter cuidado com generalizações sobre certas referências individuais e com o uso inapropriado de tais pesquisas para justificar inadequações do processo pedagógico.</p>
<p>Sabedoria da prática propriamente dita.</p>	<p>Emerge da prática de professores inexperientes ou experientes, porém não há uma sistematização sobre o registro de tais práticas o que dificulta a análise, a interpretação e a codificação dos princípios destas práticas.</p>

QUADRO 1 - Fontes para a Base do Conhecimento para o Ensino. Elaborado a partir de SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, p. 228.

Como uma das fontes para a base do conhecimento para o ensino, a sabedoria da prática, para Shulman, é considerada a menos codificada, ou seja, ainda se sabe muito pouco a respeito da sabedoria pedagógica dos professores profissionais considerados peritos. Embora o ensino esteja entre as profissões mais antigas do mundo, a pesquisa educacional é considerada um empreendimento relativamente novo (Almeida, 2007).

Por longo tempo o paradigma da racionalidade técnica balizou os estudos sobre o ensino, buscando a eficácia através do controle científico da prática educacional, trabalhando com a concepção de professor como um transmissor de saberes produzidos por outros. Ainda presente na prática social de muitos educadores, esta concepção tem sido questionada, principalmente, por negar a subjetividade do professor como agente no processo educativo e ignorar o fato de

que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos não sistematizados, construídos no interior dessa prática social.

Maurice Tardif



Maurice Tardif é professor titular de Fundamentos da Educação (Sociologia da Educação, Filosofia e História das ideias educacionais) da Faculdade das Ciências da Educação da Universidade de Montreal, Canadá desde o ano de 2000. Desde 2005, é reitor da HEP-BEJUNE (Haute Ecole Pédagogique - Berna parte francesa, Jura e Neuchâtel), uma instituição para a formação de professores reconhecida oficialmente na Suíça pela Confederação dos Diretores de Educação Pública. A HEP-BEJUNE se dedica à formação inicial e continuada de professores, à investigação sobre o ensino e à difusão de conhecimentos na área da educação.²⁹

Fundou e chefiou de 1993 a 2005, o Centro de Estudos Inter-universitários sobre a Formação e Profissão Docente (CRIFPE), que inclui mais de 200 membros de treze universidades canadenses (Laval, Montreal, Sherbrooke, uma rede de universidades em Quebec – Abitibi, Rimouski, Chicoutimi, Hull-Montreal e Toronto, Ottawa, Moncton, Simon Fraser e BC). O Centro também conta com a participação de vários investigadores internacionais de dez países. Ao longo dos anos, o CRIFPE se tornou o maior centro universitário de investigação no Canadá que trabalha com a formação profissional escolar.

É possível perceber na obra de Maurice Tardif (1991, 2000, 2002) uma grande inquietação acerca das relações dos professores com seus saberes. Com um forte viés sociológico, ele entende o trabalho docente como algo que modifica o trabalhador/professor e sua identidade, sempre buscando nas relações com o tempo a compreensão das condições nas quais tais saberes docentes se constituem. O trecho abaixo ilustra sua perspectiva:

²⁹ Fonte: <http://www.mauricetardif.com> em 25 de maio de 2008.

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc. (2000, p.201)

Em 1991, Tardif et al. propõem um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores. Segundo eles, tal modelo seria uma tentativa de solução para a questão do “pluralismo epistemológico” dos saberes do professor, pois estaria baseado na origem social, ou seja, procurava-se associar a questão da natureza e da diversidade dos saberes do professor às suas fontes, à sua proveniência social.

Tardif esclarece que atribui à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber-fazer ou saber-ser. Segundo Fiorentini (1998), os textos em educação normalmente usam os termos “conhecimento” e “saber” sem distinção de significado. Nem mesmo os filósofos teriam uma posição clara quanto à diferenciação destes termos. Uma tendência mais geral é a de que o “conhecimento” se aproximaria mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia. O “saber”, por sua vez, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação.

A noção de saber defendida por Tardif reflete bem a ideia de integração, reafirmando que a função docente não se reduz à transmissão dos conhecimentos já constituídos. O saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2002, p.36). Tais saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a sua própria prática.

Nessa perspectiva, os saberes experienciais não seriam saberes como os demais. Ao contrário, seriam formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Tardif nos fala que diante da impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, o professor produz saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática. Esses saberes assumem o papel de filtros interpretativos e compreensivos graças aos quais o professor compreende e realiza seu próprio trabalho e constrói sua própria identidade. Para este autor, a cognição do professor parece ser interpretativa e linguística, e não “computacional”. Em outras palavras, a cognição docente é menos um sistema de processamento de informação do que um processo discursivo e narrativo enraizado na história de vida da pessoa, história essa portadora de sentido, de linguagens, de significados oriundos de experiências formadoras (Raymond e Tardif, 2000).

O problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia e aqueles praticados/produzidos pelos professores na prática é apontado por Tardif como uma das razões que torna a profissão docente socialmente desvalorizada. Ele acredita que os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. Tal prática levaria o corpo docente a se tornar reconhecido por outros grupos produtores de saberes e a impor-se como grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderia reivindicar um controle socialmente legítimo.

Fiorentini (1998) nos esclarece que tal distanciamento parece residir no tipo de relação que os professores mantêm com os seus saberes, decorrente de uma cultura profissional marcada ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica.

Em 2001, Borges e Tardif³⁰ propõem uma nova dinâmica de formação e de concepção da natureza do trabalho docente, mobilizando pesquisas a partir de um grande número de correntes, enfoques ou teorias oriundos das ciências sociais e humanas. Partem do pressuposto que a atividade profissional dos professores deve ser considerada como espaço original de formação e de produção e mobilização de saberes específicos ao ofício.

A valorização da história individual e profissional do docente é um aspecto marcante da obra de Tardif. Ele enfatiza que o professor não é somente um “sujeito epistêmico” que se coloca diante do mundo em uma relação estrita de conhecimento, que “processa” informações extraídas do “objeto” (um contexto, uma situação, pessoas, etc.) através de seu sistema cognitivo, indo buscar, por exemplo, em sua memória, esquemas, procedimentos, representações a partir dos quais organiza as novas informações. O professor é também um “sujeito existencial” no sentido forte da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um “ser-no-mundo”, uma pessoa completa, com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida em e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história.

Podemos depreender, portanto, que Tardif propõe recolocar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas em educação e defende a ideia de uma “epistemologia da prática profissional”, ao buscar reconhecer e sistematizar os conhecimentos da prática. Nessa perspectiva, ele desprestigia a formação inicial e questiona as atuais reformas, indagando acerca das relações entre os conhecimentos universitários e a formação dos profissionais do ensino frente às concepções de formação que as sustentam.

³⁰ Esta proposição se encontra na apresentação do dossiê temático sobre os saberes docentes e seu campo de pesquisa, publicado na Revista Educação & Sociedade, nº 74, ano XXII, 2001.

Em 2005, é publicada no Brasil a 1ª edição do livro *O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, onde Tardif e Lessard investem profundamente na análise do trabalho docente como um processo interativo dos professores **com** e **sobre** os alunos, que, sendo sujeitos autônomos de sua história, são também objeto do trabalho docente e com ele estão em constante e intensa interação.

Reconhecendo que, hoje, podemos dispor de uma sólida base de conhecimentos para se estudar a docência no âmbito escolar, Tardif e Lessard (2007) procuram mobilizar tal base de conhecimento para ampliá-la e aprofundá-la, introduzindo a dimensão do trabalho docente, identificado em suas peculiaridades e sua complexidade.

Os autores afirmam que a docência deve ser...

...compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Podemos chamar de *interativo* esse trabalho sobre e com outrem (Tardif e Lessard, op. cit, p 8-9).

A interação professor-aluno é tomada, pois, como ideia central. Como o trabalho **com** e **sobre** seres humanos repercute sobre o professor, seus conhecimentos e sua identidade se constituem nas questões principais que inquietam agora estes autores. E perplexa, percebi que a minha pretensão com esse estudo estava longe de ser apenas a *minha questão* e o quanto ser professora e compor o corpo de profissionais dessa profissão – mesmo diante das singularidades do meu trabalho – já faziam parte de um patrimônio coletivo, patrimônio da profissão. Retomando a minha história, retomo **uma** das histórias que compõe esse universo da profissão docente.

Universo em expansão. Posso dizer universo em transformação constante. Com todo o movimento de profissionalização desencadeado mundialmente a partir de 1980, é possível se observar o crescente status de que gozam, nas sociedades modernas avançadas, os ofícios e profissões que têm seres humanos como “objeto de trabalho”. Essas profissões são o que Tardif e Lessard chamam de

trabalho interativo, ressaltando que sua característica principal é colocar em relação um trabalhador e um ser humano que se utiliza de seus serviços (Maheur & Bien-Aimé, 1996 apud Tardif e Lessard, 2007). Esta concepção de trabalho desloca significativamente o lugar que a docência vem ocupando no mundo do trabalho, situando-a como um dos principais pontos-chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho (Tardif e Lessard, op. cit., p.17).

Dessa forma, abre-se a compreensão de que os alunos não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a “matéria-prima” do processo interativo. Este fato se configura num verdadeiro desafio, com implicações fortes no terreno das mediações linguísticas e simbólicas entre os atores envolvidos. Para gerir as contingências das interações humanas que vão se desenrolando, são exigidos do profissional em trabalho qualificações elevadas e conhecimentos teóricos e práticos que evidenciam a complexidade das situações que surgem no espaço escolar. Por exemplo, conhecimentos e conceitos sobre orientação, projeto de vida, personalidade, autonomia, dentre outros (Tardif e Lessard, op.cit., p.20).

O tema da profissionalização do ensino se encontra em foco. Tardif e Lessard localizam esta temática no interior desse movimento mais global:

Tanto na Europa quanto na América do Norte, observa-se a existência de alguns consensos a respeito disso: dar novamente poder, sobretudo aos estabelecimentos locais e aos atores da base; promover uma ética profissional fundamentada no respeito aos alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado; construir com as pesquisas uma base de conhecimentos ao mesmo tempo rigorosa e eficiente que possa ser realmente útil na prática; derrubar as divisões que separam os pesquisadores e os professores experientes e desenvolver colaborações frutuosas; valorizar a competência profissional e as práticas inovadoras mais que as ações realizadas segundo receitas ou decretos; introduzir nos estabelecimentos escolares uma avaliação do ensino que permita uma melhora das práticas e dos atores...(p. 26).

Levando em conta aspectos como o cuidado em favorecer a aprendizagem e – de certa forma – a ousadia em não seguir o previsto, propondo práticas inovadoras que envolvam o aluno, a interação se constitui em mais uma das

fontes para compor uma base de conhecimentos para o ensino. A abertura para o novo e a capacidade de se colocar no lugar do outro para perceber suas dificuldades ou retrocessos aparecem aqui como elementos de composição da profissão que traduzem a complexidade do tema da profissionalização docente.

Chama-me muita atenção a forma como Tardif e Lessard visualizam este cenário da profissionalização, no que diz respeito à produção da pesquisa sobre o ensino. Eles identificam e questionam a concentração desses estudos em dois pólos que distinguiriam o trabalho docente: o pólo do *trabalho codificado* e o pólo do *trabalho não-codificado*. Ou seja, ora se privilegiam os aspectos rotineiros, previstos, burocráticos e procedimentais, portanto aspectos codificados da atividade docente; ora se privilegiam componentes informais, aspectos implícitos ou contingências, portanto, aspectos não-codificados da atividade docente.

Para aqueles que, como eu, tentam habitar tanto o terreno acadêmico universitário quanto o terreno acadêmico escolar, não é simples fazer esta separação. Os componentes imprevistos da ação docente atravessam os aspectos formais e procedimentais todo o tempo. Por essa razão, considero a abordagem destes autores a que mais contempla a complexidade do fenômeno educativo, não sendo possível olhar a atividade docente por um único prisma. Eles comparam a realidade social construída através do trabalho docente a uma floresta, veja só:

A atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas. Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um “ponto de vista aéreo” que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis (Tardif e Lessard, 2007, p. 41).

Não sendo possível privilegiar um aspecto em detrimento de outro, estes autores mostram que é necessário estudar a docência sob esse duplo ponto de

vista, a fim de torná-la compreensível em sua natureza peculiar, comportando heterogeneidades, combinando não só elementos diversos, como também potencialmente contraditórios.

O quadro que se estabelece na atualidade mostra uma tendência em se privilegiar os aspectos não-codificados do trabalho docente, tais como a visão da docência marcada pelo contexto, pela improvisação mais ou menos regulada, pelas experiências pessoais, as histórias de vida, familiar ou escolar, dentre outros (Schön, 1983; Perrenoud, 1996; Carter & Doyle, 1996 apud Tardif & Lessard, 2007). Tais ideias descrevem aspectos fundamentais da atividade docente, mas não dão conta da simultaneidade dos aspectos codificados e não-codificados, e não põem em evidência as tensões, os dilemas e as contradições que eles engendram no cotidiano deste trabalho e mesmo na subjetividade dos atores envolvidos.

Com este trabalho, Tardif e Lessard ampliam as suas contribuições sobre a docência e trazem uma perspectiva claramente sociológica pautada na ação docente e discente e na interação dos atores escolares. Através dos seus conflitos e suas tensões, suas colaborações e consensos, todos os envolvidos vão construindo a organização do trabalho escolar, numa realidade social múltipla e complexa.

OUTRAS CONTRIBUIÇÕES
SOBRE OS SABERES
DOCENTES: CLERMONT
GAUTHIER E PAULO
FREIRE.



Projeto "Um Corpo em Construção"/2006. Grupo 3 da Turma 705 na montagem do sistema reprodutor.

OUTRAS CONTRIBUIÇÕES SOBRE OS SABERES DOCENTES: Clermont Gauthier e Paulo Freire.

Analisando alguns autores de referência na área do *Knowledge Base* e obras que têm como foco os saberes docentes, senti a necessidade de incluir nesse momento dois autores cujas ideias foram fundamentais na composição desse estudo. Por razões diferentes, quero destacar Clermont Gauthier e Paulo Freire.

O primeiro, por considerá-lo uma referência no que diz respeito ao levantamento das pesquisas sobre o ensino. Em sua obra, *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, Gauthier e sua equipe (1998) procuraram identificar convergências em relação aos saberes mobilizados na ação pedagógica e com o objetivo de formular uma teoria geral da pedagogia, avaliaram resultados de pesquisas, examinando suas implicações para o movimento de profissionalização docente. Contudo, suas contribuições não sugerem ou fornecem elementos que possibilitem novos olhares para a compreensão e a visibilidade dos saberes que se constroem em sala de aula, tais como as contribuições de Shulman e Tardif.

Quanto ao segundo, Paulo Freire, posso dizer que sua contribuição tem um significado pedagógico, político e histórico fundamental para as construções dos saberes docentes no contexto brasileiro. No meu entender, sua teoria e sua práxis são tão fortes e carregadas de um sentido existencial que considero o conjunto de sua obra um verdadeiro marco na história da educação brasileira. Sua pedagogia foi considerada perturbadora e revolucionária porque exprimia a realidade e a estratégia do oprimido. Contudo, Paulo Freire revelou ao mundo um Brasil onde se luta, muitas vezes, pela pura sobrevivência, mas também pela possibilidade para se criar condições sociais e culturais mais dignas. Entrei em contato com o pensamento de Paulo Freire através de sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1998). Fui absolutamente capturada! Este fato aconteceu no ano de 2001.

Era a chefe da Seção Técnica de Ensino do Colégio Pedro II – Humaitá II quando fui procurada por um grupo de alunos do 3º ano do ensino médio interessados em formar um pré-vestibular comunitário. A intenção deste grupo era contribuir com o processo de aprendizagem de alunos de uma comunidade próxima ao colégio – a do Morro dos Cabritos – que estivessem, assim como eles próprios, para prestar o vestibular. Imaginavam poder abrir os portões do colégio para que outros jovens como eles pudessem compartilhar seus saberes e conquistarem também uma vaga numa universidade pública e de qualidade. Outros poucos professores foram procurados por este grupo, na certeza de encontrarem apoio e subsídios para a empreitada almejada. Não recusei, nem relutei. Mais um desafio se colocava a minha frente. E eu mergulhei profundamente: surgiu o Preparatório da Comunidade. Éramos três professores, uma psicóloga e dez alunos do 3º ano do ensino médio.

Formamos um grupo de estudo e de troca de vivências. Apresentei-lhes Paulo Freire. Na verdade, descobrimos Paulo Freire juntos. E foi nesse momento que se deu o meu encontro com suas ideias. Procurei outras obras como a *Pedagogia do Oprimido* (1970) e *Pedagogia da Esperança* (1992), dentre outras. Posso afirmar que tais ideias marcaram profundamente minha forma de ver e de estar na docência. Numa perspectiva de construção histórica, vislumbrei com a docência a possibilidade de transformação, a possibilidade de ver meninos e meninas recusando a domesticação de suas subjetividades, recusando aceitar que o mundo está posto e que não é passível de mudança. Aprendi com Paulo Freire, com os colegas e com os alunos e alunas que compunham o Preparatório da Comunidade que a docência exige riscos, abertura para o novo e a disponibilidade para o outro.

Procurarei descrever sucintamente as principais ideias destes autores que considero importantes na composição deste estudo. Entretanto, quero enfatizar que para cada autor, escolhi apenas uma obra. No caso de Clermont Gauthier, o livro que traça uma panorâmica das pesquisas sobre o ensino, feito com seus colaboradores, do ano de 1998, *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas*

contemporâneas sobre o saber docente. E de Paulo Freire, escolhi a obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, cuja primeira edição foi publicada no ano de 1996.

Clermont Gauthier³¹



Clermont Gauthier é professor de Psicologia Educacional na Faculdade de Educação na Universidade de Laval, localizada na cidade de Quebec, Canadá. É presidente do *Canada Research Chair in the Study of Teacher Training* e é membro fundador do CRIFPE (Centro de Estudos Inter-universitários sobre a Formação e Profissão Docente).

O trabalho de Gauthier *et al.* (1998) oferece uma boa descrição das pesquisas norte-americanas sobre o que ficou conhecido como *Knowledge Base* (Base do Conhecimento). Neste trabalho, os autores analisaram as investigações centradas na natureza dos saberes que são subjacentes ao ato de ensinar, ou seja, os estudos sobre o ensino que buscam identificar e/ou definir um repertório de conhecimentos dos docentes. É um estudo síntese que procura identificar o corpus das pesquisas realizadas nas salas de aula nas últimas décadas, como também os conhecimentos relativos aos saberes docentes extraídos dessas pesquisas.

Neste trabalho, ele enfatiza dois obstáculos para a construção de um repertório específico de conhecimentos docentes: a) a falta de sistematização de um saber próprio do docente, envolvendo bom senso, experiência, intuição, etc., o que ele denominou como características de um ofício sem saberes; e b) as pesquisas em ciências da educação estão muito distantes da realidade, reduzindo sua complexidade. Tais pesquisas acabam por afastar o professor de uma reflexão da sua atividade, o que ele denominou de saberes sem ofício.

³¹ Fonte: <http://www.cea-ace.ca> em 27 de maio de 2008.

Neste contexto, sua contribuição vem em defesa de um ofício feito de saberes e da construção de uma Teoria Geral da Pedagogia. Para este autor, é mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Na composição do Reservatório de Saberes estão o saber disciplinar, o saber curricular, os saberes das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica, legitimados pela pesquisa educacional (Gauthier, 1998, p.29).

Segundo Gauthier (op.cit.) são três os paradigmas das pesquisas sobre o ensino³²: o enfoque processo-produto, o enfoque cognitivista e o enfoque interacionista-subjetivista. No primeiro, o professor é visto apenas como gestor de comportamentos que deve organizar (buscando a eficácia) os processos de ensino, visando a aprendizagem dos alunos. As interações, o contexto, os outros saberes que não sejam aqueles relacionados aos conteúdos e aos procedimentos de ensino, o próprio conteúdo de uma certa forma, os aspectos subjetivos da relação professor-aluno, entre outros, ficam obscurecidos por um conjunto de variáveis comportamentos do professor e seus “efeitos imediatos” sobre os alunos. Na pesquisa do tipo processo-produto se estabelece uma relação entre os comportamentos do professor (processo) e a aprendizagem do aluno (produto) e seu objetivo é pôr em evidência aqueles comportamentos estáveis do professor que podem levar a melhorar o rendimento dos alunos.

O segundo enfoque é o cognitivista, que se desenvolveu principalmente nas duas últimas décadas. Neste texto, Gauthier e seus colaboradores tentam identificar os estudos que vieram constituir as chamadas “ciências da cognição”, ocupando o cenário norte-americano, a partir dos anos de 1970. No caso das pesquisas sobre o ensino, ressaltam os estudos sobre o pensamento dos

³² Este levantamento está baseado no texto “Análise crítica dos paradigmas de pesquisa sobre os saberes docentes” (S. Martineau, C. Gauthier, M. Tardif), apresentado no 62º Congresso da Associação Franco-Canadense para o Avanço da Ciência (ACFAS) realizado na Universidade do Quebec em Montreal, em maio de 1994.

professores, *teachers thinking*, os quais se situam mais próximos da fenomenologia e cuja orientação incorpora a complexidade do ofício docente,

Para os autores, nesta abordagem, duas questões ocupam a centralidade das pesquisas: o processamento da informação e os processos de construção do conhecimento dentro do complexo processo ensino-aprendizagem. Apresentam também as críticas que dizem respeito ao reducionismo da abordagem, por tratar aspectos humanos e simbólicos como fenômenos naturais e, principalmente, por introduzir uma forma de compreensão dos fenômenos com um vocabulário muito próximo das ciências administrativas e da informática, como por exemplo, o uso dos termos eficiência, competência, rentabilidade, medida, excelência, controle, desempenho, planejamento e rendimento.

O terceiro enfoque, interacionista-subjetivista, reúne o interacionismo simbólico, a etnometodologia, a etnografia escolar, a sociolinguística e o enfoque ecológico. Gauthier *et al.* consideraram os trabalhos que têm referência na fenomenologia e que dão ênfase ao indivíduo, compreendido como um sujeito portador “de histórias”, ou seja, um ser que constrói o mundo em relação com outros sujeitos. Nessa perspectiva, o ensino é concebido como uma forma de interação simbólica, um processo no qual os sujeitos agem em função daquilo que os conhecimentos significam para eles.

Segundo estes autores, na versão fenomenológica, a pesquisa enfatiza a análise das experiências individuais e o conhecimento adquirido pelo indivíduo através das suas experiências; na versão etnometodológica, vai buscar compreender como os indivíduos dão sentido ao mundo e como realizam as ações cotidianas; na visão etnográfica, vai focalizar a dinâmica da sala de aula e tentar compreendê-la, bem como as representações do professor e dos alunos nas interações cotidianas; na visão ecológica, vai tentar construir um modelo explicativo, coerente, de funcionamento da sala de aula, a fim de compreender a eficiência dos professores e seus saberes; e, na visão sociolinguística, vai acentuar a linguagem e os aspectos relativos à verbalização dos sujeitos sobre os seus saberes, ficando esta última fora da apresentação dos autores.

A contribuição de Gauthier, em 1998, no que diz à composição do chamado Knowledge Base, vem dar destaque a um tipo específico de saber que ele chamou de “saber da ação pedagógica”. Esse saber se diferenciaria dos demais já categorizados na literatura deste campo de estudo por remeter diretamente aos resultados das pesquisas em educação. Gauthier ressalta que os saberes da ação pedagógica são o tipo de saber menos desenvolvido, porém o mais necessário à profissionalização do ensino, visto que constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

Para tanto, Gauthier *et al.* se propuseram a extrair das pesquisas analisadas conhecimentos válidos que pudessem contribuir para um repertório³³ de conhecimentos docentes, no intuito de identificar convergências que surgissem a respeito dos saberes da ação pedagógica na sala da aula. Sobre este aspecto, Borges (2001) comenta que muitas das pesquisas recenseadas por estes autores não tinham como objeto de estudo os saberes docentes, e que diante da diversidade teórico-metodológica abordada, este fato se torna um problema a ser equacionado.

O trabalho de Gauthier se insere, assim, no movimento geral da pesquisa atual sobre o ensino, sua natureza, seus componentes, seu funcionamento, seus efeitos, enfim, sobre a determinação de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino. De modo mais preciso, tentou revelar este tipo específico de saber presente no reservatório geral de conhecimentos do professor: o saber da ação pedagógica.

Na tentativa de pôr em evidência tal repertório, a formação inicial universitária se apresenta como espaço privilegiado para a difusão do saber do professor, produzido na prática e legitimado pelas pesquisas. A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão

³³ Gauthier et al. usaram a expressão “repertório de conhecimentos” num sentido mais restrito. De fato, eles chamaram de “reservatório de conhecimentos” aquilo que a tradição anglo-saxônica costumava chamar de

política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém.

Os autores levantam alguns problemas relativos à determinação de um repertório de conhecimentos ao ensino. São problemas que envolvem aspectos epistemológicos, metodológicos, políticos, práticos relativos à formação e éticos. Dentre eles, destaco os que se referem à formação inicial por considerar esta discussão fundamental para a determinação de um repertório de conhecimentos, num momento em que vários questionamentos são propostos aos cursos de formação universitária com o objetivo de minimizar o abismo existente entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas”.

No interior da discussão sobre os programas de formação, Gauthier e seus colaboradores levantam a necessidade de se entender a reestruturação da formação inicial como um processo deliberativo e político e não um procedimento científico. Eles sinalizam que elaborar um programa de formação implica a projeção de certo número de valores a serem privilegiados, valores esses que devem ser discutidos entre os agentes envolvidos. Propõem também não a simples “aplicação” dos resultados das pesquisas, mas a ideia de que os resultados da pesquisa informem o professor:

Os conhecimentos resultantes das pesquisas não podem ser expressos como dogmas, mas como informações sistematizadas que os professores podem utilizar para refletir sobre suas próprias situações pedagógicas (Gauthier et al, 1998, p. 117).

“knowledge base”, ao passo que a expressão “repertório de conhecimentos” foi usada para designar aquilo que eles chamaram de “saberes da ação pedagógica”.

Paulo Freire³⁴

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no Recife, em 19 de setembro de 1921 e faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997. Foi professor de Português e de História e Filosofia da Educação, na Universidade do Recife, em Pernambuco.

A década de 1960 encontrou Paulo Freire com todo o delineamento de um pensamento político-pedagógico dialógico e libertador, condizente a atitudes indicativas da autonomia e do intercâmbio dos saberes entre o aprendiz e o educador. O Movimento de Cultura Popular (MCP), o Serviço de Extensão Cultural (SEC), da Universidade do Recife, a experiência de Angicos e o Programa Nacional de Alfabetização, do MEC, foram, então, os campos de exercício da criatividade e das práticas pedagógicas de Paulo Freire, sempre objetos de novas reflexões.

Durante 10 anos, de fevereiro de 1970 a junho de 1980, Freire viveu em Genebra, época do seu exílio. Professor na Universidade de Genebra, com liberdade para desenvolver experiências fora da Suíça, Paulo Freire partiu para o mundo (sempre retornando a Genebra). Fez-se presente com sua palavra e ação na Ásia, Oceania, América e, sobretudo, na África de língua portuguesa (Cabo Verde, Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau). A partir de Genebra, Paulo Freire projetou-se na história da educação no século XX como um cidadão do mundo. De setembro de 1980 ao final do ano letivo de 1990, foi professor da UNICAMP.

Sonhos e utopias deram corpo a obras que completariam, ao lado de *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do oprimido* (1970), algumas das referências maiores para se compreender Paulo Freire: *Pedagogia da esperança* (1992), *Cartas a Cristina* (1994), *À sombra desta mangueira* (1995),

³⁴ Fonte: <http://www.paulofreire.org.br>, em 26 de outubro de 2008.

e *Pedagogia da autonomia* (1997). Deixou inconclusos, cartas e textos que foram reunidos por Ana Maria Araújo Freire, sua segunda esposa, em um livro emblemático: *Pedagogia da Indignação* (2000).

Não é tarefa fácil ou simples transpor em palavras um aprendizado construído a partir das leituras e reflexões feitas sobre as obras de Paulo Freire. O encantamento que suas ideias sempre provocaram em mim é a grande marca que quero deixar registrada. E o encantamento surge devido a sua forma delicada de problematizar questões pertinentes ao nosso cotidiano escolar e profissional. A sensibilidade com que Paulo Freire toca em questões éticas, estéticas, políticas e pedagógicas do ofício docente abre um leque de possibilidades para se pensar nos saberes que compõem a docência.

Em *Pedagogia da Autonomia* (1998), Paulo Freire se dedica a discussão de alguns saberes por ele considerados como fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por esta razão, devem ser tomados como obrigatórios à organização programática da formação docente. Saberes que, sendo indispensáveis, devem acompanhar o docente ou mesmo o formando, desde o princípio de sua experiência formadora, elaborando-os na própria prática formadora. A questão central que se discute neste texto gira em torno dos procedimentos e posturas do educador em favor da autonomia do educando.

Nesta obra, Freire confere atenção especial a blocos de saberes, designados a partir de três eixos referentes ao ato de ensinar: 1) *A docência não existe sem a discência*, referindo-se aos saberes que são disponibilizados no ato de ensinar e que acabam por torná-lo um processo indicotomizável; 2) *Ensinar não é a transferência de conhecimento*, referindo-se aos saberes relacionados à produção ou à construção dos conhecimentos, tomados como algo testemunhado e vivido; 3) *O ensino como uma especificidade humana*, referindo-se aos saberes relacionados às dimensões política, ética, social, dialógica e afetiva que envolvem todos os processos humanos.

No primeiro bloco, Freire fala da relação intrínseca que existe entre ensinar e aprender. Entre professores e alunos. Os dois pólos da relação não se constituem independentemente, mas antes, se explicam, se implicam e seus sujeitos – mesmo com as diferenças que os conotam – não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Como aspecto estruturante dessa relação, Freire fala sobre a dialogicidade da educação. O necessário diálogo que ele fala é o que permitirá o encontro dos sujeitos envolvidos na ação educativa. Encontro que será mediatizado pelo mundo, pelos conteúdos disciplinares, pelas atividades concretas que se desenvolvem em sala de aula e também pelas emoções que permeiam essas atividades.

Para que isto aconteça, o educador deve reconhecer a importância em ser zeloso até nos gestos, pois pouco se pode saber sobre a força formadora que pode um gesto aparentemente insignificante ter sobre um educando. Pode ser percebido nos trechos abaixo, o profundo significado atribuído por Paulo Freire (1998) aos gestos e cuidados cotidianos que o professor deve ter:

Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço. Pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (p.50-51).

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento?(...) Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? (p.74-75)

No segundo bloco, Freire descreve alguns saberes capazes de gerar as condições pertinentes à construção do conhecimento. Por exemplo, o professor deve reconhecer que o seu conhecimento tem uma historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho, e assim sendo, também será superado posteriormente. Daí vem a importância em

se conhecer o conhecimento existente no educando, como também em se saber que devemos estar abertos e aptos à produção do conhecimento ainda inexistente.

Em particular, quando tratamos da educação em Ciências, propomos um tipo de confronto da subjetividade do aluno com a cultura científica, que por sua especificidade torna mais radical a polarização entre um conhecimento (científico) e outro (o conhecimento prévio do aluno). É exatamente neste sentido que Freire afirma que ensinar não se esgota no conteúdo, mas se alonga à produção das condições em que se aprende criticamente determinado conteúdo.

Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (Freire, op. cit., p.29).

Paulo Freire sugere que não basta respeitarmos os saberes com que os educandos chegam à escola – saberes socialmente construídos –, é necessário também se discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos, problematizando-os.

No terceiro bloco, Freire discute os saberes que são necessários a uma conscientização da condição humana dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Saberes que buscam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados a um mundo a ser transformado e humanizado. Saberes que transformam a relação professor e aluno de simples presenças em uma convivência e nesse contexto, o futuro vai sendo apresentado de forma problematizada e não como inexorabilidade. Como subjetividades curiosas e inteligentes, professor e aluno

intervêm no mundo, que não é visto como pronto, dado, determinado; mas em construção, como uma possibilidade.

Paulo Freire atribui a uma decisão ética, pautada e fundamentada politicamente, a possibilidade que homens e mulheres veem em intervir e transformar o mundo. O saber, mesmo aquele fundado na ética, que não legitima nenhuma forma de exploração ou desigualdade ainda é insuficiente se não for permanentemente tocado e empurrado por uma forma amorosa de estar no mundo para compartilhá-lo com o outro. Como saberes necessários à prática educativa e à formação humana, ele reforça as ideias de disponibilidade e de testemunho a abertura ao outro, como mostra este trecho:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (p. 153).

O pensamento de Paulo Freire tratado nesta obra não é um pensamento pautado em aportes empíricos, nem sistematizado como o dos demais autores escolhidos. Mas a força de suas ideias penetrou muito profundamente no meu entendimento sobre as relações que se estabelecem em sala de aula e sinto que tanto a minha visão de educação como a minha visão de mundo são impregnadas por tais ideias. Como todo pensamento que fala do mundo e dos homens e mulheres, o pensamento freireano é complexo, contraditório, inacabado e em movimento. Em sua trajetória, Paulo Freire recebeu também muitas críticas a certa utopia romântica de seu pensamento. Entretanto, o contexto multirreferencial da educação de hoje demanda, mais do que nunca, a insistência no diálogo e a retomada de algumas dimensões por ele enfatizadas. O diálogo a que me refiro não é ingênuo ou descompromissado, mas aquele que não exclui o conflito, a contradição e que constrói dialética e historicamente os seres humanos.

O MEU OLHAR SOBRE O OLHAR DELES

Para ver não basta olhar. Somente podemos ver quando temos uma ideia sobre o que busca o olhar. Quando o dedo que aponta tem êxito na tarefa de indicar uma presença, é porque se compartilha a ideia de que aquilo necessita ser visto.

Luis Chiozza(2007)

Quero partir da ideia de Luis Chiozza: necessitamos muito olhar para o interior das salas de aula! E, tenho certeza, compartilho esta ideia com Shulman, Tardif, Gauthier, Paulo Freire e com aqueles que, anonimamente ou não, construímos essa profissão e que de alguma forma participamos do seu desvelamento. Desvelamento, no sentido literal da palavra: é necessário retirar-lhe o véu. Por a nu suas especificidades e singularidades, sem que com isso fique desestabilizada a balança que equilibra as dimensões profissional, científica e humana da atividade docente.

Compartilhar ideias e perspectivas sempre será tarefa caleidoscópica. Uma combinatória se produz quando sujeitos que interpretam o mundo se encontram e trocam olhares.

Trocando olhares com Shulman e Tardif, descobri que nossas concepções sobre a pessoa do educador se reúnem na seguinte imagem: nós, educadores, carregamos toda a nossa história de vida – pessoal e profissional – para todo lugar que vamos. Não há outra possibilidade. Quando entramos em sala, nelas encontramos o manancial de recursos para desenvolver ali nossa proposta, nossa ação educativa. Quando saímos da sala de aula, já não somos mais os mesmos. Nossas histórias de vida, inacabadas e em construção, tomam nova forma, agora mescladas às histórias dos alunos que conosco entraram em ação. E assim sucessivamente, a tarefa educativa perpassa o encontro humano. Essa concepção do educador como sujeito implicado em sua ação é tratada igualmente por Shulman e Tardif como um elemento fundamental à construção da docência e

mais, aí reside o significado da mobilização e da produção dos saberes necessários ao exercício da profissão.

Num outro olhar, vejo que as contribuições de Shulman e Tardif não sugerem complementaridades com relação à tipologia dos saberes docentes, entretanto é possível observar alguns equivalentes teóricos. Seguindo orientações teórico-metodológicas diferentes, estes autores apresentam interesses investigativos que deslocam o foco para determinado tipo de saber. Enquanto Shulman se propõe a investigar o conhecimento que os professores têm dos conteúdos e a forma como representam tais conteúdos, Tardif se preocupa com a pluralidade dos saberes docentes e como se integram na dinâmica da sala de aula. No quadro abaixo, podemos relembrar as classificações utilizadas por Shulman e Tardif, mas que apresentam similaridades em suas construções teóricas:

	Shulman	Tardif
CLASSIFICAÇÃO TIPOLÓGICA	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada	Saber disciplinar
	Conhecimento curricular	Saber curricular
	Conhecimento pedagógico da matéria	Saber da formação profissional
		Saber da experiência

QUADRO 2 - Quadro comparativo das tipologias sobre os saberes docentes de Shulman e Tardif.

Com uma clara perspectiva cognitivista, Shulman pretende categorizar os conhecimentos utilizados pelo professor ao transpor os conteúdos disciplinares para o aprendiz. Ainda no interior dessa perspectiva, alguns anos mais tarde,

Shulman amplia seu quadro interpretativo, detalhando um modelo de ação e raciocínio pedagógico. Como todo modelo, este também não pode ser tomado como a expressão literal da realidade ou como passos rígidos a serem seguidos. Entretanto, este é um risco se pensarmos em sua utilização numa iniciação profissional, por exemplo. Isto porque no início da docência muito provavelmente ainda não se tem elementos para problematizar as etapas ou fases propostas, tornando a compreensão do modelo algo extremamente teórico e abstrato. Um risco que corremos quando modelamos uma ação ou estratégia humana é o de propor-lhe uma receita, algo que possa ser repetido para facilitar sua execução ou minimizar-lhe os erros. Um modelo de ação pedagógica não deixa de ser um modelo de ação humana e por esta razão tende a se tornar “asséptico” com relação às diferentes estratégias possíveis, incluindo aquelas que são imprevistas ou impensadas num dado momento da história de vida daquele professor. Não se pode pensar, por exemplo, que serão eliminados os acasos, os recuos ou retrocessos, ou seja, fatores que interceptam a ação docente. Muitas vezes, a despeito deles, a aprendizagem ou o evento educativo ainda ocorre.

O entendimento de Shulman sobre a influência da história de vida do professor ou da ‘sabedoria da prática propriamente dita’ apresenta limites que, segundo o próprio Shulman, devem ser superados na medida em que as diversas práticas docentes forem registradas, analisadas e divulgadas amplamente. Enfocando o aspecto cognitivo da profissão, Shulman deixou de lado do seu cenário teórico um trabalho que incluísse as subjetividades dos professores, o que no meu olhar se torna uma prioridade para a formação docente. Hoje, a abordagem das histórias de vida pessoal e profissional como suporte empírico para a reflexão compreensiva da formação de si, como sujeito com uma identidade profissional construída a partir de uma “multirreferencialidade”, vem sustentar novos paradigmas de pesquisas, novos olhares sobre o que acontece na sala de aula.

Segundo Josso (2008), as pesquisas feitas a partir de relatos de vida permitem o acesso *in vivo* aos movimentos que constroem a nossa existência e

apresentam uma perspectiva sustentada por uma práxis paradoxal. Esta nova práxis associaria envolvimento e distanciamento do pesquisador, sujeito de sua própria pesquisa, na construção de uma subjetividade singular – quando tomada pela objetivação de pré-concepções ou pensamentos preconcebidos – e plural – quando a experiência é tomada como dispositivo de pesquisa na construção de conhecimentos. Esse paradigma do singular-plural, referido por Josso, nos dá a possibilidade de introduzir o humano, a humanidade em nosso ofício. Um ofício de interação, reflexão, co-construção de olhares e saberes. Acredito estar fazendo uma pequena parte dessa história...

O trabalho de superação proposto por Shulman, na minha perspectiva, está, sobretudo, relacionado à superação dos limites epistemológicos dos paradigmas de pesquisa herdados do século passado. Os saberes fragmentados, as disciplinas setorizadas e recortadas que sempre fizeram parte de nossa formação acadêmica caminham junto a concepções de ciência e de pesquisa que precisam ser problematizadas a partir dos novos paradigmas e novos olhares sobre a docência como um ofício de natureza diferenciada.

A inquietação investigativa de Tardif faz dele um autor fotográfico: ele não quer perder nenhum lance! Em seus trabalhos iniciais, seu foco parece centrar-se na figura do professor, porém ao analisarmos suas pesquisas mais recentes, percebemos que seu foco se desloca para o meio da relação professor-aluno. Em outras palavras, Tardif não aponta para nenhum dos pólos da relação, mas sim para o seu processo, para a interação e os fundamentos interativos que sustentam a co-presença de professores e alunos em ensino-aprendizagem.

Em Tardif, as categorias tempo, trabalho e condições sociais dão a direção ao olhar, mas entendo que o sentido desse olhar só se completa quando ele amplia a ideia de trabalho docente como um trabalho **sobre** e **com** o ser humano. A humanidade do ato educativo resgata a subjetividade do professor que ganha voz e vez nas pesquisas em educação. O saber da experiência – elemento fundador de suas formulações – seria o saber profissional docente por excelência, pois representaria a mobilização do mosaico formado pelos demais saberes

adquiridos na formação acadêmica e fora dela, ao longo de toda a história de vida de uma pessoa.

A valorização da história individual e profissional do professor na perspectiva de Tardif parte de pressupostos já anteriormente apontados por Shulman, contudo, ele avança no sentido de nos fornecer uma leitura mais crítica quanto à visão do professor como sujeito epistêmico, que se coloca em preparação e atuação profissional. Por exemplo, para Shulman (1996) a divisão, a organização e a apresentação da matéria aos alunos constituem meios pedagógicos com os quais os professores pretendem atingir seus objetivos. Nesse sentido, o conjunto dos meios utilizados pelos professores poderia ser designado como uma tecnologia do ensino. Na visão de Tardif, tentar racionalizar esse instrumental docente esbarra na própria natureza das tecnologias e dos saberes utilizados pelos professores: são tecnologias imbricadas na “problemática do poder no âmago das interações humanas” (2005, p.262). As técnicas que os professores utilizam não se fundamentam nas ciências, mas sim em saberes cotidianos, formulados nas inter-relações sociais. As ciências da educação não dão respostas simples sobre o “como fazer” e, na maior parte do tempo, os professores tomam decisões e desenvolvem estratégias de ação sem nenhum fundamento tecnocientífico. É nesse cenário que Tardif introduz a ideia de que as tecnologias do ensino correspondem às tecnologias da interação, identificando três delas: a coerção, a autoridade e a persuasão (ibidem, p.265).

Ao pensar no papel que tenho diante do aluno de reunir todos os recursos que possuo com a finalidade de promover uma ação que leve a um aprendizado, percebo que essa “tecnologia” depende de mim, da pessoa que eu sou, daquilo que penso sobre o mundo, sobre a matéria que leciono, sobre o que penso sobre eles próprios, os alunos. Depende do meu envolvimento como pessoa com a profissão que escolhi, mas não só isso, também depende da consciência que tenho da minha humanidade, o respeito e o afeto que tenho por esta humanidade. As estratégias que uso para entrar em interação com os alunos são infrutíferas se não procuro, com o meu trabalho, respeitá-los no crescimento, na identidade em

formação. Dessa forma, meu olhar se dirige para o horizonte proposto por Paulo Freire. E quando Paulo Freire escreve “é que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (1998, p.71) percebo então que nossos olhares se cruzaram ao de Tardif.

Dentre os vários olhares que podemos lançar sobre a sala de aula, dentre os descritos por autores consagrados na pesquisa e no campo da educação ou mesmo dentre os olhares ainda não descritos, me parece incontestável aquele que permite ver, ou melhor, aquele que compartilha a ideia de que os sujeitos envolvidos no processo educativo constroem-se mutuamente numa espécie de laboratório de aprendizagens onde é possível evidenciar momentos de construção de identidades, ora singularizados ora marcados socioculturalmente. O meu olhar sobre o olhar dos parceiros teóricos aqui elencados me permite perceber que nossas construções teóricas vão se amalgamando e com elas – como na metáfora do caleidoscópio – vamos dando corpo às nossas práticas através dos discursos produzidos sobre estas práticas. Não consigo perceber facilmente o momento em que o meu olhar cruzou/se uniu com o deles. Parece que estivemos juntos ou que pensamos parecido porque vivemos algo semelhante... É difícil precisar, mas a distância entre os meus saberes e os saberes adquiridos com os parceiros teóricos parece se atenuar no exercício da escrita. As minhas possibilidades de pensar e os limites do meu olhar colocam-se em exposição aqui. Sou parte do que li e refleti de todos eles. E, ao escrever, me recomponho, me construo e me singularizo. O exercício a que me proponho é este. E ao fazê-lo, quero evidenciar a construção da minha identidade profissional, marcada pelo que sou, pela minha história, pelo meu tempo/espço e por todos os parceiros teóricos com os quais cruzei olhares e ideias.

UMA OUTRA CONTRIBUIÇÃO: a minha parceria com os alunos.

Fazer nascer uma história ou um trabalho não é tarefa simples. Depende de quem se envolve no trabalho, ou seja, depende do grau de envolvimento de todos

os participantes. Depende da relação construída. E como todo nascimento, deve vir cercado de cuidados. Isto porque dar existência a qualquer coisa no mundo é uma enorme responsabilidade.

Dez anos se passaram desde o nascimento do Projeto do Corpo, as primeiras ousadias, os primeiros erros e acertos. Como alguém que cresce, nosso projeto já passou por momentos de cansaço, desânimo, impossibilidades, encontros e desencontros. Surpresas e descobertas foram surgindo, transformando-nos, produzindo novas demandas, ora satisfeitas, ora superadas. Cada um de nós – Ana, eu e todos os alunos que passaram pelo projeto –, de alguma forma, confiou no outro, na sua incerteza e no seu desejo. Estivemos sempre juntos, assumindo nossa condição de aprendizes, experimentadores. Deixamo-nos marcas e inscrevemo-nos em nossas histórias pessoais.

Não é lugar comum afirmar que toda a realização do Projeto do Corpo só foi possível porque os alunos acreditaram nele e depositaram nesta relação de ensino e aprendizagem confiança, envolvimento e cooperação. É a reafirmação de uma realidade rara, amorosa e muito cuidada.

A relação que estabelecemos começa a ser construída no nosso primeiro encontro: apresento o projeto, conto-lhes o caminho já percorrido e proponho-lhes o desafio. Confesso que não escondo a paixão por este trabalho, nem a expectativa de contar com eles. Entretanto, dou a eles um tempo para juntos refletirem e decidirem se querem ou não assumir a construção dos corpos/personagens e suas histórias durante o ano letivo. Explico-lhes as exigências, os critérios, enfim, todo o ônus que o trabalho requer. Nunca houve uma turma que não aceitasse o desafio.

Atualmente, em algumas turmas, os grupos já estão previamente formados, pois desde o ano anterior ansiavam por chegar ao 8º ano e assim realizar a construção dos corpos/personagens. Obviamente, esta motivação inicial é fundamental. Mas, a rotina escolar, o cotidiano das atividades e demandas das outras disciplinas provocam certa insegurança quanto à plena realização das

tarefas de nosso projeto. Muitos acham que não vão dar conta devido à quantidade e a uma suposta complexidade das tarefas. À medida que as aulas de ciências acontecem, a proposta vai se tornando mais clara e a ansiedade diminui. Percebo que precisam a todo tempo se assegurarem de que estarei por perto dando dicas ou mesmo aprovando suas estratégias de construção. Procuo dar-lhes esta segurança. Caminhamos de mãos dadas. Deixo bem claro que se alguma estratégia não der certo, erramos juntos; mas podemos reorientá-la.

As interações que emergem em nosso dia a dia trazem uma multiplicidade de aspectos que caracterizam a minha relação com os alunos. A meu ver, nossa relação representa um desdobramento das concepções de mundo e de trabalho pedagógico que construí. Nunca aceitei o plano pedagógico de falar enquanto os alunos escutam. Tendo passado grande parte da minha escolaridade como uma aluna que pouco interferia na aula, assimilei a ideia de distanciamento entre professor e aluno como uma das contradições da profissão. Se por um lado, havia um discurso que enfatizava a relação mútua de colaboração e aprendizado; por outro lado, os ‘silenciamentos’ e imposições que vivenciava reforçavam a relação autoritária que era levada a cabo.

De maneira não-intencional, o professor pode vir a repetir padrões de comportamentos ligados às suas experiências anteriores, como no caso da submissão, obediência, etc.. Entretanto, a minha trajetória acadêmica, profissional e experiencial tem me permitido fazer reflexões e questionamentos, gerando um compromisso ético e político de mudança, de transformação. Meu compromisso com os alunos desemboca na nossa relação em sala de aula. E mais, a minha noção de relação está imbricada à noção de interação. O dicionário Houaiss define interação como uma “ação recíproca de dois ou mais corpos”. Para mim, a definição de interação referenda a minha concepção de relação na qual nossas funções – minha e dos alunos –, embora diversas, são complementares. Influenciamo-nos mutuamente. Na constituição da minha profissionalidade, eles são o meu Outro. Não quero dizer com isto que entre nós não existam questões assimétricas ou demandas próprias a cada um. Se há sombras ou fantasmas, eles

são, no mínimo, duplos. Sendo assim, acredito que a relação professor-aluno seja marcada por uma multiplicidade imaginária difícil de ser esgotada na complementaridade das nossas funções.



Projeto "Um Corpo em Construção"/2006. Foto para a exposição. Grupo 2 da Turma 703.

Um aspecto importante da minha relação com os alunos é a busca constante por um espaço de liberdade e intersecção entre o meu discurso e os deles. Dessa intersecção, os saberes se constroem sob a legitimidade de um espaço de poder compartilhado, reconhecendo-se nos dois pólos da relação a produção de saberes.

Um outro aspecto – o qual considero o mais importante – é a nossa capacidade de diálogo, de comunicação. Todo o sentido atribuído à construção dos corpos/personagens nasce da ideia de que não posso ensinar-lhes sozinha, sem eles, não sei o que pensam sobre as coisas e os fatos, não conheço previamente suas dúvidas e inquietações. Portanto, faço o convite à criação e à

exposição. Na medida em que se mostram e se deixam conhecer, entramos na dimensão da possibilidade de novas aprendizagens.

Tardif e Lessard (2007) definem o ensino do ponto de vista da ação comunicacional:

Ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são assim, o meio de interação pedagógica. Nesse sentido, a pedagogia é, antes de mais nada, uma ação falada e significativa, em suma, uma atividade comunicada. (p.249)

Embora haja um conhecimento previsto para a aula e a condição de que todo o meu discurso deva tentar impor-lhes um conteúdo “arbitrário” em relação à cultura escolar, há também brechas, as quais ocupamos para dar um sentido a nossa ação, a nossa interação. Queremos estar juntos porque temos algo em comum a fazer. Capturar estas brechas e observar o sentido de nossa ação pedagógica tem sido um desafio constante para mim, o que acaba por transformar algumas crenças minhas e modificar concepções que tinha como certas e fechadas. Em outras palavras, a minha relação com os alunos tem me proporcionado profundos questionamentos acerca da docência e das relações humanas e os novos posicionamentos adquiridos vão me (re)compondo, constituindo o que sou como professora, como mulher, como ser humano.

Sobre os processos interativos e constitutivos das situações escolares cotidianas, Tardif e Lessard (op. cit.) comentam que

as tramas interativas cotidianas entre professores e alunos são complexas, pois, ao mesmo tempo, estão em ação rotinas e fases de iniciativas, de interpretações, de intervenções pontuais, bem como a maioria dos componentes do ser humano: a moralidade, a afetividade, a cognição, a vontade e a capacidade de agir sobre o outro, de seduzi-lo, de dominá-lo, de obter seu respeito, etc. Tais componentes requerem utilizar uma vasta gama de recursos, principalmente os mecanismos afetivos capazes de influenciar os alunos. Além disso, é evidente, também, que a personalidade do professor torna-se uma parte integrante da interação enquanto meio para atingir objetivos (p. 248).

Acrescento aos autores a ideia de que não só entramos em cena com nossa personalidade e toda a gama de recursos que temos disponíveis com o objetivo de

ensinar, como também saímos da cena diferentes, modificados pelas reconstruções de nossas concepções e crenças.

**A NARRATIVA COMO A METODOLOGIA DO MEU
TEMPO/ESPAÇO**



**Projeto “Um Corpo em Construção”/2006. Detalhe da aluna no dia da primeira montagem.
Grupo 1 da Turma 701.**

A NARRATIVA COMO A METODOLOGIA DO MEU TEMPO/ESPAÇO

A incerteza, a renúncia a um saber garantido e absoluto, a aceitação de nossa finitude, incompletude e limitação representam uma possibilidade de investir na invenção, na imaginação, na criatividade, na diferença. A negação do tudo pronto e da repetição orientará o processo de pesquisar.
Cunha e Prado³⁵

A escolha da narrativa como recurso linguístico e simbólico para compartilhar com o/a leitor/a este estudo se impôs a mim como a única forma capaz de dar acesso aos sentidos que atribuí às diferentes situações vividas profissionalmente e que se constituem, neste momento, em objeto de reflexão e análise na minha formação.

Neste capítulo, apresento inicialmente as concepções que fundamentam a minha visão sobre o saber e a importância das narrativas como processo de investigação em educação. Em seguida, para compor o cenário onde a minha narrativa se engendrou como território não-visível, apresento os aspectos estruturais e organizacionais do meu ambiente educacional: o Colégio Pedro II e sua proposta pedagógica, a organização das turmas no ano de 2006 (meu recorte de pesquisa), a metodologia de ensino que adoto, ou seja, o nosso dia-a-dia na sala de aula e a estrutura de execução do projeto Um Corpo em Construção. Apresento também, na sequência, uma descrição dos momentos significativos que escolhi para compor a narrativa deste estudo e a forma como estão organizados os documentos para análise: o inventário de documentos. Finalizando este capítulo, descrevo a minha forma de análise, considerada a partir da perspectiva da triangulação de dados.

³⁵ (2007:29)

Narrando a construção de um saber

Com este estudo, tenho a pretensão de revelar a constituição dos saberes de uma professora no processo de ensino e de aprendizagem de Ciências, a partir das interações e significados construídos no contexto da atividade pedagógica, quer sejam pelos registros docentes, quer nas narrativas dos alunos. O conjunto desses saberes pode ser tomado, numa concepção de formação experiencial, como um conhecimento produzido pela perspectiva do ser-sujeito cognoscente que, ao se defrontar com as situações que ele considera como formadoras ou fundadoras, vai construindo sua identidade pessoal ou profissional (Josso, 2008).

Segundo Josso (op.cit.):

As situações educativas, territórios bem tangíveis, sobre esse ponto são, igualmente, um lugar e um tempo nos quais o sentido das situações e dos acontecimentos pessoais, sociais e profissionais pode ser abordado nesses diferentes registros, a fim de facilitar uma visão de conjunto, de aumentar as capacidades de intervenção pertinente em sua existência e de otimizar as transações entre os atores mobilizados pela situação do momento. Esse trabalho de reflexão, a partir de uma narrativa de formação de si (pensante, sensível, imaginativa, comovente, apreciativa, amorosa), permite ter a medida das mutações sociais e culturais em vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (p.26-27).

A abordagem das situações de vida narradas permite não só o acesso a um diálogo interno. Permite também a prática da reflexão de si e a captura/resgate da origem ou existência de certos saberes/conhecimentos que estão na base das nossas ações e orientações pedagógicas. Por estes registros também compreender o nosso modo de fazer escolhas, de promover vínculos ou parcerias e de procurar os fios condutores que definem nossas intenções e objetivos pedagógicos.

No meio acadêmico, o saber construído tem sido o aspecto mais privilegiado do saber, representado pela soma dos conhecimentos constituídos. Desde a década de 1980, uma série de estudos sobre o “conhecimento docente”, mais os estudos sobre a cognição do professor, aliados ao movimento

internacional de profissionalização docente vêm configurando um ambiente fértil e favorável à temática dos saberes docentes na pesquisa.

Neste contexto, predomina a visão de saber como entidade validada. Parecemos esquecer o outro lado do saber, o lado escondido, aquele que está a estruturar-se nos nossos cérebros, aquele que evolui, aquele que é relativo ao tempo, ao contexto e à afetividade, aquele que é provisório e que precisa da mediação de outrem para se tornar um saber validado: o saber em construção.

Mas, como capturá-lo em construção?

Barth (1996) faz uma observação detalhada e, ao mesmo tempo, delicada, sobre o caráter provisório do saber.

“Não é a idade que é o fator determinante das nossas concepções mas sim o número de ‘encontros’ que tivemos com um determinado saber, assim como a qualidade da ajuda que tivemos para os interpretar. (. . .) Estes ‘encontros’ não são os mesmos e não acontecem na mesma ordem; o que é uma referência para um – e representa o seu quadro conceptual, o seu núcleo de saber – é inexistente ou mantém-se na periferia para outro... O saber não é linear. Não se constrói como um prédio onde se deve necessariamente começar pela base e acabar pelo teto. (. . .) Existe no tempo como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada.” (p. 65-66)

Sendo provisório, inacabado, o saber está a todo tempo evoluindo a partir do que já é. Ajusta-se a todo o momento num movimento partilhado, coletivo.

Decidi recorrer a fragmentos da memória e compor com eles uma narrativa em que a negociação entre os conhecimentos adquiridos e a experiência – que se enfrentam e dialogam – buscam dar sentido à prática pedagógica.

No campo da pesquisa, as narrativas têm sido usadas como um instrumental de coleta de dados. Em sua narrativa, o professor pode construir seus saberes a partir de inúmeras referências. Entre elas estão: sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço (Cunha, 1998).

Como professora em narração e pesquisadora devo esclarecer ao leitor a minha grande dificuldade em transpor barreiras internas relacionadas a uma formação acadêmica construída sob a égide da exterioridade. A linguagem eminentemente descritiva da Biologia, da qual devem ser removidos quaisquer fatores não intelectuais, é a forma de racionalidade que se encontra na base dos procedimentos científicos e, potencialmente, no discurso filosófico que sustenta as chamadas Ciências Biológicas, no que diz respeito ao período de minha formação.

A narrativa como opção metodológica trouxe-me a possibilidade de, ao mesmo tempo, resgatar o fazer por meio da análise do conhecimento implícito na atividade prática – e provocar um encontro, ou melhor, um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nesta e sobre estas vivências.

Devo, igualmente, alertar ao leitor que a forma de narrar adquirida ao longo deste estudo foi evoluindo e se caracterizando por um trabalho de análise e interpretação das situações vividas com os alunos. Não houve uma tentativa de análise da própria narrativa, mas antes, uma composição narrativa que deixasse explícitos os movimentos de tensão entre o fato vivido e as transformações do fato esperado, buscando com isto o sentido para a construção de um saber. Saber que se insinua e que não é prontamente aceito ou visível. Inicialmente gerador de conflito e tensão, mas que, aos poucos, se mostra potencialmente produtor de novos saberes, tanto docentes como discentes.

Uma narrativa analítica e interpretativa se constrói sob o fio da navalha. Exige implicar-se na ação e no discurso. Decisão delicada, porém rica em possibilidades e que prevê a abertura a novas formas de se pensar a formação docente, implicando a própria existencialidade na formação profissional.

Recorro a Josso (2008) para situar epistemologicamente esta prática de pesquisa:

As compreensões que decorrem do trabalho de análise e de interpretação fazem emergir uma conceitualização que não pertence a nenhuma das ciências humanas, apresentando-se como uma nova perspectiva sustentada por uma *práxis paradoxal*. Tal *práxis* associa

envolvimento e distanciamento do pesquisador, sujeito de sua própria pesquisa, *construção de uma subjetividade autêntica por objetivação de concepções ou pensamentos preconcebidos e a experiência de nosso dispositivo de pesquisa como modalidade na construção de conhecimentos*. Nossa metodologia de trabalho e nossa epistemologia paradoxal dão acesso, in vivo, de modo concreto, ao que significa a existencialidade no singular-plural em movimento (p.30) (grifo da autora).

Cada relato feito será trabalhado com o intuito de se deixar apreender os pontos-chaves, a dimensão formadora ou fundadora daquela situação vivida por mim e pelos alunos. Cada momento escolhido como significativo permitirá a compreensão das valorizações, das orientações e das atitudes que preencheram e perpassaram as atividades pedagógicas do Projeto do Corpo.

Um dos aspectos mais apontados como um diferencial do Projeto do Corpo em relação às estratégias de ensino de Ciências é a possibilidade da construção da história do personagem. A história traz a humanidade ao corpo humano, singulariza-o dentro de sua anatomia plural, definidora da espécie *Homo sapiens*. Do mesmo modo, venho propor: narrar a minha trajetória e os saberes que dela emergiram me permite trazer o humano e a humanidade ao meu trabalho de pesquisa. O que cabe a mim – a minha singularidade – pode ser expresso aqui, não para garantir que o meu ponto de vista sobre a minha prática seja aceito ou tomado como a verdade. Mas, sobretudo para colocar disponível uma história que é, ao mesmo tempo, singular e plural; constituidora em sua essência dinâmica, contraditória e fragmentada das histórias de formação profissional desse meu tempo/espço.

Assim, o caminho metodológico que assumo nessa construção teórica é “sustentado não somente pelo paradigma experiencial, mas igualmente, pelo paradigma do singular-plural” (Josso, 2008, p.41), o qual expressa toda a dialética da minha formação profissional, como também permite a inovação e a criação da minha identidade de pesquisadora.

Vale notificar que em uma narrativa entram em cena várias facetas do ser humano. Pôr “a céu aberto” uma experiência vivida internamente demanda a co-participação de várias dimensões deste ser e das relações que estabelecemos.

Por exemplo, a sensibilidade, a imaginação, a afetividade, a atenção consciente, a emoção, a nossa auto-imagem e a nossa cognição entram juntas neste cenário. Cada uma confere uma parte da apreensão da realidade. Ora uma se sobressai a outra, mas todas essas dimensões co-habitam e pleiteiam o seu lugar, o seu espaço neste ser humano. Dessa forma, quero chamar a atenção para um aspecto fundamental neste trabalho. A partir do momento que me ponho em narração, não consigo abrir mão de nenhuma dessas dimensões, nem selecionar qual delas será privilegiada. Caberá ao leitor fazer esta avaliação. Entretanto, acredito que a dimensão cognitiva e interpretativa – tão recorrente na prática docente – se faz muito solicitada no trabalho aqui desenvolvido. Especialmente pelo fato de que me encontro num processo que visa a analisar, compreender e interpretar um processo de formação e de produção de conhecimento operado a partir desta narração. Sou “convocada” a estabelecer vínculos e correlações onde antes não existiam, a liberar os conhecimentos que se encontravam latentes no plano da minha memória.

A palavra narrar vem do verbo latino *narrare*, que significa expor, contar, relatar. Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos.

Prado e Soligo (2005) consideram fundamental abordar algumas características das narrativas, destacando sua importância para o registro e preservação das nossas memórias:

O que é mais relevante que saibamos a esse respeito? Que o critério de seleção e sequenciação dos acontecimentos é sempre uma prerrogativa do narrador; que as histórias que lemos e ouvimos nos remetem sempre às nossas próprias histórias, às nossas experiências pessoais; que o narrado tem intenções nem sempre explícitas; que as narrativas são polissêmicas – ou seja, têm múltiplas possibilidades de interpretação – e, embora canônicas e modelares, a arte de narrar pressupõe algum tipo de transgressão que contrarie as expectativas; que as narrativas ‘criam realidades’; que são escolhas do narrador que dão o contorno da problemática de que o texto trata; que relacionamos de alguma forma as histórias de ficção com a vida real; que as histórias dialogam umas com as outras, se inter-relacionam.(p.53)

Dentre a diversidade de gêneros textuais, as *narrativas pedagógicas* – relatos de experiência e de pesquisa, memoriais de formação, diários, crônicas do cotidiano, cartas pedagógicas, depoimentos, relatórios – são gêneros discursivos privilegiados para que os educadores documentem o que fazem, o que pensam, o que pensam sobre o que fazem, assim como suas inquietações e conquistas (Prado e Cunha, 2007).

Segundo Prado e Cunha (op. cit.), as narrativas pedagógicas, escritas principalmente na primeira pessoa, expressam a autoria contextualizada na pesquisa. Narrar o trabalho e narrar-se professora-pesquisadora são faces de um mesmo processo.

Entretanto, ao ousar recuperar a condição de *sujeito da análise*, devo imergir conscientemente na minha experiência, no mundo que construí, com intercâmbios simbólicos. Mundo carregado de valores, relações afetivas e sociais. Nesse processo, ao levar em conta o conhecimento implícito na minha prática docente, acabo por explicitar as construções teóricas que balizaram a minha trajetória. O discurso construído sobre este diálogo é que torna possível o seu reconhecimento como saber docente. Posso dizer, desta forma, que esse discurso se organiza e se fundamenta a partir de uma racionalidade que emerge da prática.

Portanto, uma prática não existe separadamente de uma teoria. Segundo Sadalla e Sá-Chaves (2007), a indissociabilidade teoria-prática é marcada pela impossibilidade de uma ação sem fundamentação teórica, mesmo que não se tenha consciência dela e, deste modo, não se pode afirmar que a teoria na prática é outra, mas que foi tomada uma teoria inadequada para analisar a prática que, provavelmente, está fundamentada em outro aporte teórico. E a teoria da prática docente não existe num vazio teórico. Nesta direção, Pinto (2001) afirma que como produto das tradições existentes, a prática docente “é construída a partir dos conceitos que são privilegiados nos contextos histórico-sociais” (p.11). As autoras consideram um erro atribuir os hiatos existentes entre a teoria e a prática educativas a problemas de comunicação ou aplicação inadequada da teoria na prática.

Neste estudo defendo que a reflexão sobre a ação, não de modo assistemático, mas com registros e sistematizações, possa retornar à prática, em forma de teoria, com triangulação metodológica na análise de dados e que permita a incorporação de diferentes fontes na produção do conhecimento docente (Pinto, 2001; Sadalla e Sá-Chaves, 2007).

O uso de uma abordagem biográfica, através dos registros e narrativas, favorece o conhecimento de si mesmo ao privilegiar a atenção para a maneira pela qual cada pessoa se permite adentrar na invenção de si e evoca a nossa capacidade criadora.

A auto-orientação de si, subproduto da nossa criatividade (a invenção de si) torna-se uma tomada de poder sobre o modo pelo qual cada individualidade pode descobrir sua singularidade, cultivá-la inscrevendo-se num *continuum* sociocultural ou, em outras palavras, na história coletiva de suas comunidades partilhadas (Josso, 2008, p.39).

O Colégio Pedro II

Esta pesquisa traz um recorte do projeto “Um corpo em construção”, suas atividades no ano de 2006. Trata-se de um projeto pedagógico em Ciências que prevê a construção de um corpo humano feito pelos alunos do 8º ano (antiga 7ª série) do Colégio Pedro II, unidade escolar Humaitá II, no Rio de Janeiro.

O Colégio Pedro II ocupa, no cenário nacional, um lugar incomum. É a única autarquia federal voltada principalmente para a formação geral – ensino fundamental e médio – vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

Fundado em 1837, constitui, ainda nos dias de hoje, uma exceção aos sistemas públicos de ensino para a educação básica. O Colégio Pedro II possui treze unidades escolares: onze unidades no município do Rio de Janeiro, uma no município de Niterói e uma no município de Duque de Caxias. Dentre elas, a

unidade escolar Humaitá II, local onde exerço minha atividade docente, situada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro.



Unidade Escolar Humaitá II – fachada do prédio
Fonte: <http://www.cp2.g12.br/ues/hu2/Index.htm>

A Unidade Escolar Humaitá II conta com 128 professores. Deste número, 107 estão ministrando aulas e 21 estão exercendo funções administrativas, tais como a direção (incluindo diretores adjuntos e assessores) da unidade e chefia de setores.

A estrutura administrativa da unidade é composta dos seguintes setores: gabinete da direção, secretaria escolar, setor de pessoal, biblioteca, SESOP (Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica), gabinete médico, setor de audiovisual, laboratório de informática, inspetoria e merenda. Essa estrutura conta também com 66 funcionários técnico-administrativos, 4 psicólogas, 5 orientadores pedagógicos, uma bibliotecária, 2 médicos e 1 enfermeira.

A unidade Humaitá II funciona em três turnos, com uma média de 1300 alunos por ano. O curso noturno é exclusivo de ensino médio, com uma média de 170 alunos por ano. Nos turnos da manhã e da tarde, circulam pelo colégio cerca de 560 alunos por turno, em cada ano.

A estrutura física da unidade Humaitá II conta com 23 salas de aula e mais: sala de música, sala de artes, a sala Rosa e a sala Branca (destinadas a aulas com projeção ou reuniões específicas), sala de audiovisual, auditório (com capacidade para 150 pessoas) e 4 laboratórios. Com pouca infra-estrutura laboratorial (como por exemplo: bancadas apropriadas, encanamento de água e gás, etc.), o uso desses espaços é restrito a algumas atividades de apoio ou aula-extra. Um deles é mais frequentemente usado pela equipe da disciplina de Física, um outro pela professora de Ciências do 7º ano e um outro por mim, já com uma ocupação permanente desde o ano de 2000, com o Projeto Um Corpo em Construção.

Os alunos também contam com os seguintes espaços: refeitório, quadra para jogos esportivos, sala de jogos (com mesa de ping-pong e totó³⁶) e uma horta (onde os alunos do 7º ano desenvolvem um projeto de educação ambiental). A localização do prédio em meio a resquícios da mata atlântica faz com que todo o espaço seja muito arborizado, constituindo um ambiente agradável e de beleza histórica.

Os alunos ingressam no Colégio Pedro II basicamente de duas formas: a) por sorteio, na série inicial (antiga classe de alfabetização) do ensino fundamental, e b) por concurso público, no 6º ano (antiga 5ª série) do ensino fundamental ou no 1º ano do ensino médio.

Estas modalidades de ingresso caracterizam o Colégio Pedro II como uma instituição de ensino de complexa heterogeneidade no que diz respeito aos aspectos sócio-econômicos do seu público. Tanto pelo prestígio e renome quanto pela gratuidade, concorrem ao ingresso alunos advindos de todas as instâncias sociais.

³⁶ Essa nomenclatura é usada no Rio de Janeiro para uma mesa contendo 02 times de futebol com 11 jogadores (bonecos em ferro fundido) cada, afixados em barras de ferro, onde duas ou mais pessoas podem jogar, manipulando as barras com o objetivo de acertar a bola no gol. Em São Paulo, esse jogo também é conhecido como mesa de pebolim.

Internamente, o quadro de professores está dividido segundo disciplinas afins que compõem os departamentos de ensino. Cada departamento de ensino possui uma chefia à qual estão subordinadas as coordenações das unidades no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, como programas curriculares e metodologias de ensino e avaliação.

O Colégio Pedro II, em seu projeto político pedagógico, nas conversas entre os professores, nas falas e expectativas dos alunos, enfim, por toda parte, é tido e reconhecido como uma escola que se inscreve na sociedade brasileira como escola de formação geral, de viés humanista e que goza de grande prestígio pelo seu significado social. O Projeto Político Pedagógico (PPP) implantado no Colégio Pedro II no ano de 2001 centrava o processo ensino-aprendizagem no desenvolvimento das competências. Naquele momento, a legislação exigia dos estabelecimentos escolares a elaboração de um projeto que, no mínimo, pudesse corresponder a um programa de ação coletivo.

Pude acompanhar de perto todo o movimento de implantação do PPP, pois naquele ano, assumi a chefia do setor técnico de ensino, hoje incluído no SESOP. A preocupação em tornar claro e compreensível o projeto educativo comum levou a comunidade da unidade Humaitá II a indagar-se sobre sua identidade, sobre o que ela era ou gostaria de ser, sobre o afastamento entre as duas perspectivas e a maneira de diminuir esse afastamento. Esse processo acarretou um profundo e difícil questionamento que acabou por explicitar as contradições internas e, ao mesmo tempo, a enunciar uma concepção partilhada do desejável por aquela comunidade.

Muitas reuniões foram feitas na unidade para a avaliação da implantação do PPP. Um longo e exaustivo trabalho de consulta foi feito pelo setor técnico aos professores e alunos sobre os principais aspectos destacados como dificuldades ou entraves para o pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas. Com as diversas reuniões, a comunidade da unidade Humaitá II reafirmou o desejo de construir um projeto que retratasse sua própria realidade, sua identidade e, ao mesmo tempo, "projetasse" no futuro nossas expectativas quanto ao nosso

alunado, nosso próprio ofício e nossa instituição. Participei de perto de todo esse processo e me envolvia bastante nos debates e na organização dos documentos com os registros das reuniões com vistas ao encaminhamento para a direção geral do colégio. Todos os aspectos apontados nos documentos relativos às reuniões refletiam a ambiguidade do processo, o jogo das imposições e a dificuldade de construir uma estratégia coletiva a partir de um conjunto de pessoas que não se escolheram mutuamente.

Desde o ano de 2002, o PPP, na prática, veio sofrendo transformações em função das pressões exercidas pelas diferentes unidades escolares através de portarias que vão alterando as metodologias de avaliação. Porém, o seu texto original permanece inalterado desde o ano de 2001. Não há mais reuniões, nem debates para a discussão das estratégias coletivas de ensino-aprendizagem.

Os participantes

Participaram deste estudo 05 turmas do 8º ano do Colégio Pedro II, Unidade Humaitá II do ano letivo de 2006. Foram 03 turmas do turno da manhã e 02 turmas do turno da tarde. A composição das turmas prevê ambos os sexos.

As faixas etárias dos alunos variaram de 12 a 16 anos. Não houve seleção ou estabelecimento de critérios prévios para a participação na execução do projeto. Todos os alunos matriculados nas turmas 701, 702, 703, 705 e 706 (antigas 7as séries) participaram da execução do projeto “Um corpo em construção” no ano de 2006. Com exceção da turma 704, as demais foram por mim acompanhadas durante todo o ano letivo, como professora-regente. Com relação à identificação das turmas, cabe o seguinte esclarecimento: o numeral 7 da centena se refere à série do ensino fundamental em curso naquele ano. Os números ímpares das unidades se referem às turmas do 1º turno e os números pares às turmas do 2º turno. A turma 704 teve como professora-regente a profª Ângela que executou parcialmente o projeto, sem ter obtido registros fotográficos,

nem a redação das histórias dos personagens. Por esta razão, os dados referentes à turma 704 não serão considerados como passíveis de análise neste estudo.

A quantidade de alunos por turma e o total de alunos participantes se encontram no quadro a seguir:

TURMA	QUANTIDADE DE ALUNOS
701	31
702	31
703	32
705	31
706	31
TOTAL	156

QUADRO 3 - Quantidade de alunos/turma e total de alunos participantes do projeto "Um corpo em construção", no ano de 2006.

O nosso dia-a-dia

Os temas sobre o corpo humano são introduzidos sempre com um pequeno debate onde cada aluno pode expor suas ideias, falar sobre o que pensa ou expressar suas dúvidas. Por exemplo, quando abordamos sobre reprodução, trazemos à discussão vários temas que se mostram importantes a eles. A distinção entre a reprodução biológica, os comportamentos sexuais e a própria sexualidade marcam os primeiros debates.

Estes debates são denominados por mim de “mini-seminários”. Os grupos de trabalho sorteiam alguns temas e a partir de textos previamente selecionados por mim, eles elaboram cartazes ou outros textos para apresentarem à turma. Todos os grupos se apresentam num grande círculo que fazemos com as cadeiras e carteiras no nosso laboratório. Dentre os temas que são sorteados, temos: a primeira relação; o ficar e o namorar; as relações de gênero; diversidade sexual; gravidez inesperada; o aborto; a masturbação; tecnologias da reprodução; abuso sexual e prostituição. Temas como as Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e os métodos contraceptivos são tratados separadamente, utilizando-se dinâmicas de grupo. Toda esta preparação antecede e dá suporte teórico à construção da história do personagem e à montagem dos órgãos sexuais, os primeiros a serem colocados na estrutura de acetato.

Durante os mini-seminários e dinâmicas de grupo, os alunos sabem que poderão fazer perguntas de toda sorte e que o respeito mútuo é a condição fundamental para que a liberdade de expressão apareça e se mantenha entre nós. Os limites impostos pela coletividade e pelo espaço de construção de conhecimento dão o tom de seriedade aos debates e de abertura à possibilidade de uma abordagem delicada e atenta às necessidades e curiosidades dos alunos. Muitos ainda comentam que o diálogo aberto a respeito de temas ligados a sexualidade é evitado nos espaços domésticos ou mesmo em outros espaços da própria escola.

Esta metodologia pedagógica perpassa a abordagem teórica de todas as unidades do programa curricular. Na unidade sobre nutrição, por exemplo, iniciamos com debates que promovem uma integração das questões nutricionais com as condições econômico-sociais da população. Na dinâmica de grupo, ouvimos músicas, como *Comida*, de autoria de Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Sérgio Britto e também lemos e interpretamos poesias, como *A Bomba Suja*, de Ferreira Gullar. Com isto, um cenário se amplia para que o conhecimento acerca das necessidades nutricionais ganhe um pano de fundo que leva em conta outras necessidades do ser humano: o prazer em saborear, as comemorações que

marcam datas e momentos, as comidas típicas de determinada cultura, dentre outros. Acrescentamos aos aspectos emocionais, afetivos e culturais uma leitura também política e social, onde podemos encontrar explicações tanto para os quadros de desnutrição típicos de regiões desfavorecidas economicamente, como para os altos índices de obesidade encontrados nos países chamados desenvolvidos. Distúrbios alimentares como a anorexia e a bulimia também são abordados com toda a complexidade que envolve os problemas de natureza biopsicológica.

A intenção pedagógica é a de fornecer uma visão ampla que integre diferentes recursos para o estudo do corpo humano, sempre contextualizando o conhecimento biológico no interior de uma dinâmica social e psicológica. A construção da história do personagem traz o traço da realidade, da vida comum, vivida por eles mesmos ou por pessoas conhecidas, parentes, ou ainda um dado puramente ficcional, fruto da imaginação. A montagem dos órgãos permite uma visibilidade e efetivamente dá corpo a um conhecimento até então abstrato, não palpável: a anatomia do nosso próprio corpo.

Mas toda a estratégia teórica que acompanha a realização do Projeto do Corpo tem, na verdade, uma intenção bem maior que é a de dar condições de possibilidades. De fazer a mediação entre os conteúdos de Ciências e os demais conhecimentos trazidos por eles para a atividade. De abrir um espaço no ambiente escolar que, de forma diferenciada, possa congrega uma tarefa de caráter obrigatória e uma tarefa prazerosa, algo que para ambos os atores envolvidos possa gerar não só tensões, mas também alegrias. As tarefas do Projeto do Corpo dificilmente podem ser exercidas sem um mínimo de engajamento afetivo em ambos os lados. Gosto de vê-los falando, se expondo, com suas dúvidas e seus medos. Gosto de dizer-lhes: pode falar, não tenha medo! Gosto de perceber seus sorrisos durante uma descoberta. Gosto de aquietar-lhes quando ficam ansiosos. Gosto de estar com eles, ouvir seus vocabulários cheios de gírias e apreciar seus gestos. E, como são criativos! Como ficam felizes e alegres durante uma montagem! Gosto desta liberdade que nos permitimos mutuamente: eles, de

poderem se expressar sem medo e serem quem são; e eu, de poder sair deste lugar de “depósito de saber e conhecimento” para estar ao lado deles, também experimentando e construindo saberes, ouvindo e lendo suas histórias, fazendo parte de suas vidas.

Como todo encontro humano, às vezes, nos surpreendemos com decepções, mal-entendidos, ou mesmo desavenças. Nesses momentos, recorro a nossa relação, a nossa capacidade de compreensão uns dos outros, de cooperação e de parceria. Recorro a nossa própria história que é singular, sendo mais uma dentre as diversas histórias que se constroem numa escola. Num recente episódio, ouvi de uma aluna: “Estes professores não conhecem a gente. Eles não querem conhecer a gente. Mal sabem o nosso nome”. Então, pude perceber o sulco que existe entre a nossa história e as demais.

A execução do projeto

Para a execução do projeto, cada turma foi dividida em 06 grupos de, no máximo, 06 alunos. A composição dos grupos foi de livre escolha dos alunos.

A duração do projeto prevê atividades durante todo o ano letivo, feitas em etapas.

Cada unidade do programa foi cumprida da seguinte maneira:

- a) apresentação oral dos sistemas com reconhecimento dos seus respectivos órgãos. Para a apresentação oral, utiliza-se de diferentes recursos textuais, visuais e metodológicos, como debates e seminários, dinâmicas de grupo, etc.;
- b) proposição da tarefa de construção dos órgãos do sistema ao fim da unidade do programa;
- c) continuação de nova unidade do programa com o acompanhamento da tarefa.

No início do ano letivo é feita uma explicação prévia sobre o projeto que os alunos participarão. Eles escolhem seu grupo de trabalho, o qual se mantém fixo, ou seja, sem alterações na composição até a conclusão do ano.

A montagem do sistema e dos respectivos órgãos é feita dentro de uma estrutura de acetato transparente que serve de sustento para a construção deste corpo. O molde é adquirido em uma fábrica de confecções de alegorias mediante a compra pelo grupo. A encomenda dos moldes é feita por mim e o custo de cada molde completo, ou seja, de 03 placas de acetato, é de cerca de R\$ 42,00. Este valor é dividido entre os integrantes de cada grupo, cabendo a cada integrante um valor que costuma ser de cerca de R\$ 7,00. Os pais dos alunos são comunicados pela professora, através de uma circular, sobre a importância da compra para o projeto, o custo do material e a falta de recursos do colégio para efetuar este investimento. Vale ressaltar que a participação dos pais nesta compra sempre foi plenamente atingida. O grupo deve escolher o sexo biológico no ato da compra, pois o molde de acetato contém caracteres que definem seu gênero.

O molde de cada grupo permanece na escola e os órgãos devem ser confeccionados em casa pelos alunos e o sistema montado em sala de aula.

Cada aluno recebe um roteiro para acompanhamento da execução do projeto, contendo os 05 seguintes itens: 1) Materiais necessários; 2) Procedimento; 3) Divisão das tarefas; 4) Avaliação e 5) Cronograma das montagens.

- 1) **Materiais necessários:** é sugerida ao aluno a organização de um kit de montagem. O kit de montagem deve conter uma pistola de cola quente de qualquer tamanho, refis de cola quente, grampos do tipo colchete nº 11, rolo de fio de nylon ou arame bem fino, tesoura de ponta fina, caneta para retroprojeter e fita adesiva.

- 2) **Procedimento:** A cada sistema do corpo estudado, o grupo, sob a orientação do líder³⁷, fará reuniões para a elaboração do trabalho. Os dias de montagem são agendados previamente e os alunos podem tirar as medidas no molde de acetato durante todo o período.

O trabalho do grupo consiste de 3 partes básicas que devem acontecer concomitantemente:

Parte 1 : Pesquisa bibliográfica ou em Sites na Internet

Nesta parte o grupo deve pesquisar em diversas fontes (livros, Atlas, revistas, internet, etc.) a respeito dos órgãos do sistema abordado. A partir da pesquisa deve ser produzido um relatório contendo:

- as funções dos órgãos no sistema;
- localização dos órgãos, suas medidas reais, cor e textura (quando possível);
- figura ou esquema ilustrativo do órgão ou sistema.
- registro da fonte pesquisada (se bibliográfica ou por sites eletrônicos, com o endereço eletrônico)

Parte 2 : Confecção dos órgãos do sistema

Nesta parte o grupo deve confeccionar com materiais diversos (podem ser de sucata ou materiais leves como a espuma ou o pano), não-perecíveis, os órgãos com os quais montarão o sistema estudado. Os órgãos devem ser modelados de forma a garantir a tridimensionalidade do corpo humano e devem ser o mais semelhante possível dos órgãos reais.

³⁷ No projeto, chamamos de **líder** um/a aluno/a que temporariamente assume a função de organizar o grupo para a execução da montagem. A cada montagem a liderança é passada a outro integrante do grupo, por escolha do próprio grupo.

Parte 3 : Construção da história do personagem

Nesta parte o grupo deve escrever uma história para o personagem destacando aspectos relativos ao sistema que estará sendo montado. A cada montagem, uma nova parte da história deve ser acrescentada, de forma que as diversas “histórias” tenham sequência, continuidade e coerência, dando um perfil ao personagem.

3) Divisão das tarefas:

Ao líder (figura provisória) caberá:

- comunicar-se com os colegas para preparar e marcar a(s) reunião(ões),
- verificar **como** cada integrante poderá participar, ou seja, promover a divisão das tarefas a partir da disponibilidade de cada integrante,
- checar para que no dia de montagem não falem os órgãos construídos nem o kit de montagem,
- entregar o relatório de pesquisa e a história do personagem à professora na data prevista,
- promover a integração do grupo, tentando negociar os conflitos quando surgirem.

A todos os integrantes do grupo cabe o sucesso e a boa qualidade do trabalho.

4) Avaliação:

A cada sistema montado o grupo será avaliado quanto à:

- exatidão de localização e semelhança dos órgãos,
- qualidade das informações pesquisadas no relatório,
- apresentação e cuidados com o material,
- elaboração da história com a construção do perfil do personagem,

- criatividade.

5) Cronograma das montagens:

É uma espécie de plano de ação. São agendados os dias em que as montagens são executadas, por sistema do corpo e trimestre do ano letivo. O cronograma possibilita ao grupo uma ordenação quanto ao número de reuniões que deverão fazer para a construção dos órgãos do sistema bem como uma orientação do andamento do projeto.

Os momentos que foram analisados

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. (BOFF, 1998, p.9)³⁸

Relembrar, reconstruir as imagens vividas é resgatar as emoções. Tentar narrá-las é submetê-las a uma representação carregada de sentidos próprios a quem narra. Essa representação nos possibilita perceber o que foi vivido, através de resíduos proporcionados por nossa própria percepção.

A seleção de fatos e os dados do processo recuperados pela memória recuperam parte da prática cotidiana vivida pelo grupo em questão. Porém, a relação que estabeleço entre/com os dados é especialmente marcada pelas minhas emoções. Como memória, esses dados estão sempre se reorganizando pelos discursos que construo temporalmente.

Para este estudo, selecionei três momentos que considero especialmente significativos e que merecem um tratamento pormenorizado para análise.

³⁸ BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. Uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1998.

O primeiro momento é ***O dia de montagem***. Momentos intensamente vividos, carregados de tensão, dúvidas, insegurança, mas também prazer e criação. Uma pergunta caracteriza esse momento: *Será que vai dar certo?*

Sob esta descrição são registrados os meus relatos/minhas memórias sobre alguns dias de montagem. Neste diálogo com as minhas lembranças, busquei tornar públicos alguns momentos que entrelaçados na cotidianidade da aula permitiram a construção de um saber, constituído a partir da prática e constituinte da minha docência.

Acredito que apresentando clara e detalhadamente os modos pelos quais tenho construído este projeto de ensino-aprendizagem; ampliando a minha possibilidade de leitura dos fatos ocorridos durante as montagens através da utilização das múltiplas fontes de dados e registros coletados durante a execução do projeto, fique evidenciado o valor das mudanças que se sucederam no curso da minha trajetória como docente (Prado e Cunha, 2007).

Apresento, concomitantemente aos relatos, as minhas reflexões. Antes, quero estabelecer aqui a intenção de tais reflexões. Busco desvendar o caminho pelo qual passei, quando imaginava estar conduzindo os passos dos alunos e não os meus. Busco saber os atalhos tomados, quando a incerteza e a dúvida eram os empecilhos do caminho. Busco saber como cheguei até aqui, quando imaginava já ter percorrido todo o caminho. Busco saber que receita deixei de ler para poder experimentar um sabor novo. O que fiz quando assumi ser autora do projeto *Um Corpo em Construção?*

Recorrendo a Fiorentini (2004), compreendo também que pesquisar e refletir são práticas distintas, porém complementares. A investigação exige um processo reflexivo especial, que demanda a delimitação de um problema, um foco determinado que possa ser estudado com mais profundidade. Segundo o autor, a reflexão é condição necessária para a pesquisa, que solicita ainda leitura, descrição do fenômeno educativo, certo distanciamento da ação e um tratamento interpretativo e analítico. A reflexão não é necessariamente pesquisa e ocupa-se

da totalidade. Leva em conta várias dimensões e perspectivas. Segundo Sadalla e Sá-Chaves (2007), por meio da reflexão, se torna possível ao professor ressignificar suas teorias e compreender as bases de seu pensamento, tornando-se um pesquisador de sua ação. Poderá, inclusive, buscar transformar suas decisões a partir da reorganização do seu pensamento.

O segundo momento é ***O dia da Exposição Final – Edição 2006***. Dia mágico. Encontros. Confluências. Surpresas. Pais, amigos, colegas de trabalho, juntos vivenciando aquilo que me parecia um verdadeiro espetáculo de estréia. Com direito a “frio na barriga”. E mais: tudo isso pela mão de Clarice. Clarice Lispector. Sua obra apresentava a nossa. Eu e os alunos somos cúmplices e parceiros de projeto! E nesse encontro de olhares, produções e saberes, uma pergunta se ouvia: *Mas, quem teve essa ideia?*

Sob esta descrição é apresentada uma coleção de fotografias que registraram a concretização do projeto em sua versão final, no ano de 2006. Também apresento alguns dos textos que conduziram o visitante ao longo da exposição. São trechos das histórias dos bonecos/personagens e fragmentos da obra de Clarice Lispector, *Água Viva* (1973).

Os textos e as fotografias expostas ao lado dos bonecos/personagens montados levavam o visitante a refazer toda a trajetória da criação, bem como permitiam uma imersão no mundo imaginário e simbólico que interagia com o mundo concreto e biológico.

Cada história, um mergulho diferente. Cada fragmento literário, um convite a uma nova possibilidade de (re)leitura desse corpo biológico. Em cada história, o dado de humanidade que o acetato (e demais materiais!) não revela.

Pelas fotografias, o encantamento da criação. O brilho nos olhos dos alunos. A alegria ou a frustração. O fazer “congelado” numa expressão de força ou de insatisfação, ou ainda simplesmente, de completa entrega.

Reveladoras são as fotografias! Das relações que estabelecemos no nosso dia a dia. Revelam a confiança de se deixarem ver e rever naquele tempo-espaco de construção. Pois a foto permite isso: guardar na lembrança aquilo que nos foi caro e que queremos admirar quantas vezes tivermos saudade.

Aproveito aqui a sensibilidade do poeta para esclarecer: todas as fotos foram feitas por mim. Procurei um pouco de tudo para fotografar. Mas, o que vi, ainda é muito pouco, perto do que vivi. Vejam só o que nos mostra Manoel de Barros:

O Fotógrafo³⁹

Difícil fotografar o silêncio.

Entretanto tentei. Eu conto:

Madrugada a minha aldeia estava morta.

Não se ouvia um barulho,

Ninguém passava entre as casas.

Eu estava saindo de uma festa.

Eram quase quatro da manhã.

la o silêncio pela rua carregando um bêbado.

Preparei minha máquina.

O silêncio era um carregador?

Estava carregando o bêbado.

Fotografei esse carregador.

Tive outras visões naquela madrugada.

Preparei minha máquina de novo.

Tinha um perfume de jasmim

³⁹ Extraído do texto de Cunha, R. B e Prado, G. do V. T. **Sobre o (re)conhecimento da pesquisa do/a professor/a: prosa e poesia**. In: Cunha, R. B e Prado, G. do V. T(orgs.). *Percursos de autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas, Alínea, 2007.

No beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada na existência
Mais do que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda uma azul-perdão
No olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Olhei uma paisagem velha a desabar
Sobre uma casa. / Fotografei o sobre.
Foi difícil fotografar o sobre.
Por fim eu enxerguei a
Nuvem de calça.
Representou para mim
Que ela estava andando na aldeia
De
Braços com Maiakovski – seu criador.
Fotografei a Nuvem de
Calça e poeta.
Ninguém outro poeta no
Mundo faria uma roupa
Mais justa para cobrir a
Sua noiva.
A foto saiu legal.

Manoel de Barros

O terceiro momento é ***Uma reflexão sobre as narrativas ficcionais dos alunos e seu processo de elaboração*** a partir dos depoimentos de alguns dos alunos. Verdades. Mentiras. Realidade. Ficção. Os elementos se embaraçam e se embaralham. Uma pergunta caracteriza esse momento: *Posso colocar “isso” na história?*

Sob esta descrição trago alguns depoimentos de alunos registrados durante entrevistas feitas cerca de um ano após a conclusão do curso. Ao relembrem do processo de construção da história, tais depoimentos permitiram o acesso – pelos próprios autores! – aos movimentos de idas e vindas desta construção e aos nexos de sentido que articularam a realidade orgânica com a realidade subjetiva apresentada.

As entrevistas foram estruturadas sobre quatro perguntas-eixos:

- 1) **Como era elaborada a história do personagem, levando-se em conta a necessidade da participação de todos?** Neste eixo, procurei explorar as negociações, os conflitos e as resoluções para a produção coletiva dos textos, bem como as tensões e dilemas das escolhas dos temas abordados.
- 2) **No contexto das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola, o que representou “aprender Ciências” através do projeto *Um Corpo em Construção*? Como você(s) vê(em) o projeto do corpo no conjunto de atividades pedagógicas feitas na escola?** Neste eixo, procurei coletar as representações efetuadas pelos alunos das atividades do projeto, bem como a significação e relevância do trabalho para a história pessoal e escolar destes alunos.
- 3) **Como eram feitas as reuniões para o planejamento das montagens dos órgãos? Quais eram os recursos mais utilizados? Como eram feitas as pesquisas de composição**

do personagem? Havia a ajuda de terceiros, como pais, outros responsáveis ou irmãos mais velhos? Como eram feitas essas intervenções externas, caso tenham ocorrido?

Neste eixo, busquei capturar os vínculos e parcerias estabelecidas, bem como a construção da autonomia e da autoria nos espaços externos à sala de aula.

- 4) Sob o ponto de vista da autoria, como você(s) se ve(em) hoje após ter participado do projeto do corpo?** Neste eixo, busquei resgatar algumas pistas sobre os movimentos de autoria desenvolvidos nos alunos dada a proposição da tarefa de criação da história, bem como sua influência no processo de aquisição de uma autonomia intelectual.

Sobre as entrevistas, trabalhei com um sistema de anotações simultâneo ao uso de áudio gravações. São relatos que permitiram uma compreensão melhor dos aspectos relevantes ou conflituosos, bem como a delimitação do que pôde ser escrito em determinado momento, e do que não apareceu efetivamente na escrita. Essas considerações baseiam-se no pressuposto de que os alunos não são ingênuos executores de tarefas, nem subjetividades ao acaso ou atores não-críticos. Naquele momento, acredito ter sido para eles mais do que apenas a professora que pergunta ou questiona, mas uma professora-pesquisadora que ouve e reflete sobre o que ouve. Inserindo a perspectiva do aluno no meu processo de reflexão foi possível propor releituras sobre o percurso feito e promover ressignificações das experiências vividas.

Inventário de Documentos

Apresento a seguir a organização do meu Inventário de Documentos que traz a referência dos documentos utilizados como parte dos dados desta pesquisa. Cada um destes documentos recebeu um código que será adotado para

referendá-los na análise dos dados e servirá como um orientador no meu acervo profissional. Os códigos se referem ao tipo de documento e momento de análise:

1. Fotos das Montagens – M1: retratam os alunos, individualmente ou em grupo, realizando as tarefas dos dias de montagens. Estão identificados em cada foto, o grupo de trabalho, a turma, a data de montagem e o sistema do corpo humano da tarefa.
2. Fotos para a Exposição – M2: retratam os alunos e os corpos/personagens em duas etapas distintas do projeto, uma inicial e outra final. Tais fotos foram utilizadas na exposição final do ano de 2006 e foram expostas ao lado dos corpos/personagens e suas histórias.
3. Histórias dos personagens – H: foram selecionadas 2 histórias dentre aquelas produzidas no ano de 2006, para a análise neste estudo. Neste inventário, estão listadas as 10 histórias que reuniam as características textuais mais completas, ou seja, com início, desenvolvimento e conclusão da história. As duas selecionadas (*Larissa* e *Carlos Eduardo*) apresentavam narrativas com forte potencial interpretativo e analítico. Em cada trecho estão relacionados o nome do personagem, a autoria e a turma.
4. Entrevistas áudio-gravadas – E: foram cadastradas as entrevistas realizadas com alguns alunos participantes do projeto, após a conclusão deste.

O Inventário de Documentos desta pesquisa se encontra no Anexo A.

Articulando as narrativas dos momentos significativos: a triangulação dos dados

O contato nasce tanto através de uma escrita sempre mais refinada e atenta, que busca a profundidade e o inexprimível, quanto recorrendo a linguagens diversas que ajudam a ir além dos limites das palavras.

Formenti, 2008, p. 59.

A narração foi a via principal na direção da compreensão dos fatos e episódios vividos nos momentos tomados nessa pesquisa como significativos. Reconheço que a autenticidade da experiência se dá não só pelo contato com o que nos acontece, mas também pelas emoções e sensações que nos despertam. Muitas vezes, ao narrar, o desejo de explicar, de controlar e de racionalizar prevalecem, provocando dessa forma um distanciamento da própria experiência (Formenti, 2008).

Para que o trabalho narrativo não seja confundido, nem reduzido a um procedimento meramente introspectivo, tomei o cuidado de organizá-lo em etapas – os momentos – e de articulá-lo a outros recursos linguísticos e simbólicos, tais como as fotos, as histórias dos personagens e os depoimentos dos alunos (as entrevistas).

A ideia de situar e recortar momentos significativos abre uma outra possibilidade de ação, novas compreensões, novos resgates. Não se trata somente de uma ação estratégica que visa a objetivos específicos, mas de uma ação que dá prioridade aos sentidos construídos. A compreensão que se segue à articulação/triangulação dos momentos significativos é, ao mesmo tempo, uma ação pensada, refletida, inspirada e que interroga a própria experiência sem querer aprisioná-la.

A Triangulação de dados refere-se à convergência ou corroboração dos dados coletados e interpretados a respeito do mesmo fenômeno. A abordagem ou a forma de coletar os dados pode variar. Contudo, segundo Jo Moran-Ellis *et al.* (2006), a triangulação é o resultado do entrelaçamento destes dados. Uma demanda epistemológica a respeito de um fenômeno quando os dados são gerados por dois ou mais métodos/fontes.

Embora a triangulação de dados possa ser tomada como uma estratégia de validação, Souza e Zioni (2003) argumentam que esta conotação vem perdendo

terreno, emergindo como alternativa à validação, ou seja, como aprofundamento da análise. Estas mesmas autoras entendem que a proposta da triangulação, atualmente, propõe a sobreposição de uma análise unidimensional, alicerçada em determinados índices, a uma análise multidimensional ou do contexto. A análise realizada através desses pressupostos permite o estabelecimento de inter-relações entre os fatos, o que permite uma compreensão mais abrangente dos significados construídos nas relações entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. É com este propósito que trago a triangulação dos momentos significativos: na tentativa de ampliar a minha capacidade de olhar, (re)ler e interpretar os fatos vividos e de buscar de forma mais refinada, através da minha escrita, a captura dos saberes construídos nas relações com os alunos.

Portanto, para a análise dos momentos, a estratégia metodológica de triangulação dos dados selecionados através dos registros e fontes descritos anteriormente é a que permite uma inserção mais aprofundada no contexto de onde emergem os fatos, as falas e ações dos sujeitos envolvidos (professora e alunos).

Devo esclarecer, entretanto, que sendo o relato uma atualização de uma vivência, é um território simbólico que congrega uma pluralidade de interpretações. Ao percorrermos estes territórios simbólicos, descobrimos recantos nunca vistos até então. A minha auto-orientação e as condições socioculturais que marcam o meu tempo/espço são as condições e os limites dessa minha análise. Isto porque são estas condições que me fornecem a base para a atribuição dos sentidos e significados produzidos para os fatos narrados. O trabalho operado por esta metodologia se torna um desafio singular e plural de “invenção de si”, na medida em que recomponho um cenário a partir de uma subjetividade que fala de mim e da coletividade da qual pertencço, evidenciando o delineamento de nossa evolutividade criadora, no âmbito pessoal e profissional (Josso, 2008).

Sem perder de vista a relação autêntica que tenho com o meu narrar e que dá sentido ao contexto de pesquisa escolhido, o uso dos fragmentos de memória e

dos momentos significativos também pode ser tomado como parte da composição da dimensão estética desta pesquisa.



Projeto "Um Corpo em Construção"/2006. Primeiro dia de montagem. Grupo 1 da Turma 701.

**OS SABERES CONSTRUÍDOS NO PERCURSO DO PROJETO "UM
CORPO EM CONSTRUÇÃO". . .**

OS SABERES CONSTRUÍDOS NO PERCURSO DO PROJETO “UM CORPO EM CONSTRUÇÃO”...

Neste capítulo, trago duas histórias que foram selecionadas a partir do acervo de documentos desta pesquisa. Histórias que foram construídas, ao longo de um ano letivo, concomitantemente à construção do corpo de seus personagens principais e que trazem em suas singularidades as marcas e alguns saberes próprios do meu percurso profissional. Como já exposto anteriormente, as histórias – narrativas ficcionais dos alunos – serão apresentadas em três momentos.

Em cada momento, dou a conhecer parte do que vivi junto a estes dois grupos de alunos-autores, através da minha narrativa, mesclada a memórias/atualizações, fotos e depoimentos. Na minha tentativa de capturar as interações e os significados que engendraram a construção desses saberes se configuraram as possibilidades e os limites da análise desta pesquisa. Vou fazer uma confissão: estou perplexa. Onde se escondiam estes saberes até hoje?

Acompanhe-me agora. Apresento a você *Larissa*⁴⁰ e *Carlos Eduardo*⁴¹.

...PELAS MÃOS DE LARISSA.

Sua mente agora começa a divagar. Ela não vê mais o racional que há tantos anos lhe coordenara. Seu subconsciente impera e sem se dar conta, ela pega uma caneta sobre a mesa e põe-se a escrever sobre as próprias páginas do livro tudo o que quis escrever há anos e não pode. Conta sua vida, suas tristezas e infelicidades. Cria uma personagem sua e só sua, que sabe de tudo que Larissa sabe e não sabe nada a mais do que sua criadora. Descreve as passagens mais verdadeiras e profundas de sua vida sobre aquelas páginas do livro. Sua autobiografia, explícita, que na verdade era mais aspirada que todos os feitos realizados por seus outros personagens.

Larissa junta os apanhados. Publica um livro sobre sua vida, reunindo toda a coragem que tinha. Sua personagem não possui pseudônimos. Possui seu nome verdadeiro: Larissa. O livro descreve a vida da escritora acima de tudo, sem fictício.

História de Larissa(H9), parte 4 - Grupo 2 – Turma 706
Projeto “Um Corpo em Construção” /2006.

⁴⁰ O texto completo da história de *Larissa* se encontra em anexo (Anexo C).

⁴¹ O texto completo da história de *Carlos Eduardo* se encontra em anexo (Anexo D)

Partilhar esta trajetória me exige, neste momento, ampliá-la sob a forma de relato escrito. E, para recuperar uma pequena parte desta história e desvelar os saberes que foram se construindo durante seu percurso, entro em interlocução com *Larissa*. Esse é o nome da personagem criada pelo Grupo 2, da turma 706. A história de *Larissa* representa uma narrativa ficcional ímpar, *sui generis*. Com um texto denso e rico em detalhes, se torna possível visualizar cenas, com imagens impregnadas de recursos sensoriais. Um forte apelo às questões relacionais marca também o texto de *Larissa*, trazendo a este estudo a possibilidade de flagrar a trama que se engendra entre o mundo imaginário (mental) e o real (biológico). As memórias relativas à confecção de seu corpo e de sua história me permitem tecer uma série de saberes/aprendizagens e (re)viver toda a complexidade da docência construída face a face com os alunos.

Começo pelo relato de um dia de montagem do grupo 2, da turma 706, caracterizando o que denominei de **primeiro momento**.

Primeiro momento – O dia de montagem: Grupo 2 – turma 706

Uma das questões que mais angustiam os alunos ao iniciarem o projeto *Um Corpo em Construção* é a escolha do material. Eles sabem que essa escolha se torna fundamental, tanto no aspecto estético quanto no aspecto anatômico do órgão. Sabem que serão avaliados sobre essa escolha. E mais, tem que ter a “tal da criatividade”...

Reconhecendo que a angústia não é uma boa parceira para a aprendizagem, recomendo o uso de alguns materiais que considero de fácil manuseio e boa aderência ao molde de acetato, tais como a espuma e o tecido. A maioria dos grupos aceita a sugestão.

Não foi assim que aconteceu com o grupo 2 da turma 706.

O grupo 2 apresentava uma característica interessante, lembro bem, eram três meninas e três meninos. Mas, todos eles pareciam identificar na pessoa de Gabriel – um dos seis integrantes – um líder natural. Tudo que devesse ser discutido pelo grupo era proposto, organizado e, por fim, trazido a mim por ele. A

liderança de Gabriel não só era um consenso no seu grupo, como também na turma. Contudo, nunca percebi um tom de arrogância ou desrespeito aos demais integrantes. Era sempre muito delicado e educado com todos.

Um dia, percebi que estavam absolutamente impacientes e tensos. Era o dia de montagem do sistema reprodutor. No caso de *Larissa*, o corpo-personagem que montavam, deveriam trazer para a montagem as glândulas mamárias, o útero associado às tubas uterinas, os dois ovários e a genitália externa, incluindo a vulva e os pêlos pubianos. Perguntei a eles o que estava acontecendo. E então, pude compreender quando Gabriel falou:

“– Sabe o que é, professora...É que a gente resolveu trazer um material diferente. A gente trouxe algodão.

– Mas, meninos... Como vocês vão modelar com o algodão? Algodão não tem consistência. Vai acabar ficando muito leve.

– E se ficar bom?

– Bom, preciso ver primeiro. Se não ficar direito, vai ser um desperdício de material. E se a montagem não ficar completa hoje, como posso dar a nota?

– Então, tá. Isso quer dizer que você deixa a gente tentar usar o algodão?

– Deixar eu deixo, mas vocês estão se arriscando...

– Tudo bem.”

E Gabriel saiu com um sorriso meio escondido entre os lábios.

Naquele momento não podia imaginar o que eles estavam planejando. Mas tive uma das grandes surpresas que este projeto já me proporcionou. *Larissa* foi toda confeccionada com uma mistura de cola e algodão. Tal mistura foi pesquisada junto a uma artista plástica conhecida do Gabriel e possibilitou diversas modelagens, como por exemplo, as glândulas mamárias e os intestinos, inclusive com o uso de cores.



Henrique (à esquerda) e Gabriel (à direita) montando útero, tubas uterinas e ovários de Larissa (F38M1)⁴²



Ao redor de Larissa, da esquerda para a direita: Henrique, Patrícia (rosto voltado para trás), Gabriel, Raquel e Paloma. Montagem do sistema digestório. (F39M1)

⁴² Referência do Inventário de Documentos no anexo A.



Como ficaram lindos os intestinos de Larissa!
O rosa, o intestino delgado; o marrom, o intestino grosso.
(F40M1)

Naquele momento, considerava que, como a professora, deveria propor todos os recursos que necessitassem para a construção dos órgãos. Mas, não foi isso que ocorreu e a minha impossibilidade de indicar materiais alternativos deu lugar a uma constatação/aprendizagem: mesmo sem conhecer todos os materiais possíveis, eu poderia acompanhá-los em seus desafios e tentativas. Sem medo de arriscar. Eu poderia experimentar com eles novos materiais. E a nota...podia esperar.

Avaliei o grupo 2, como fiz com todos os demais grupos. Entretanto, havia agora um critério de avaliação inesperado: capacidade de experimentação e ousadia! E, sem dúvida, o grupo 2 era nota dez!



Por trás da arcada completa de Larissa, da esquerda para a direita: Henrique, Patrícia, Gabriel e Paloma. Estará Larissa sorrindo? (F41M1)



O corpo de Larissa está pronto. O Grupo 2 da turma 706 dá os retoques finais. (F42M1)

Segundo momento – O dia da Exposição de *Larissa*

Larissa estava quase pronta. No dia 25 de novembro de 2006, marcamos a última montagem. Além do sistema urinário, propus aos alunos que trouxessem adereços como perucas, brincos, chapéus, enfim, qualquer objeto que demonstrasse a personalidade daquela personagem construída ao longo do ano.

No caso de *Larissa*, uma peruca feita de fios de lã preta serviu-lhe de adereço. Todos os integrantes do grupo estavam muito orgulhosos de *Larissa*. Ela realmente havia ficado linda!

No dia da exposição final, dia 12 de dezembro, havia muita expectativa por parte dos alunos. Afinal, era a primeira vez que muitos pais, mães, avós, irmãos e todas as pessoas que acompanhavam uma parte da execução do trabalho, iam poder ver a obra completa. Os avós de Gabriel foram os primeiros a chegar ao turno da tarde, já que a exposição foi dividida em horários diferentes, obedecendo aos turnos das turmas.

Larissa se apresentava com os seguintes textos:

Fragmento 1- H9

Larissa estava ali, sentada, pensativa. Talvez perguntasse a si mesma o que fazia nesse lugar, mais uma vez. Lá passou o rapaz, feições joviais e muitas sardas no rosto para contrastar com seus olhos verdes, iguais aos dela. Entra apressado, na universidade. Atrasado, provavelmente, supunha ela, depois de bastante tempo de observação da cena.

Todo o dia a moça sentava no mesmo lugar: um duro e sujo banco de cimento, onde esperava ele passar. Coragem, uma utopia. Sonho de um dia ser notada pelo rapaz, dele sentar ao seu lado, de fluir. Ela, muito jovem, com muitos sonhos, via no rapaz um par perfeito. Queria sua companhia. Porém, ele nunca nem reparara em sua existência. Muito abalada ficava a moça, mas no dia seguinte ela sempre estava lá, por esperar.

O sol estava forte na manhã seguinte, mas mesmo assim, sentada ali, estava ela, esperando... Seus olhares se confrontam, ele senta ao seu lado. “– Ah, que surpresa!” pensava ela, certamente. Os dois conversam, por um bom tempo...

Fragmento 2 – H9

O marido sentou no sofá, com uma taça de vinho, certamente comprada em uma loja de antiguidades por um alto preço ou herdada de algum parente rico. O recipiente era do mais puro cristal, com belos detalhes. Contemplando a taça, o homem começa a observar através do limite transparente do copo o corpo belo de sua mulher, dançando suavemente ao som da balada que repercutia pelo ambiente.

O homem, atraído, começa a observar a presença de outro rapaz, de feições joviais. Certamente mais belo e moço que ele. Os corpos de sua mulher e do rapaz pareciam unidos, como que complementares. A atração entre os dois, invisível aos membros da festa, mostrava-se clara diante do marido ciumento. A inveja toma conta de seu corpo, porém sua refinada educação o impedia de grandes feitos. Assim, ele contenta-se em sentar confortavelmente na cadeira, guardando o rancor apenas para si.

A mulher, como que motivada pelo ambiente quente e dinâmico da festa, começa a beber, excedendo o que seria o limite normal. Provou de tudo um pouco, desde o vinho branco de grande qualidade, até a cachaça envelhecida por muitos anos. Bebeu vinho tinto, champagne, conhaque e licor. Ao final, mostrava-se um tanto fora de si. Não apenas ela, bem como o rapaz ao seu lado...

Fragmento 3 – H9

A casa exalava um cheiro desagradável a qualquer um que lá entrasse. Severas eram as críticas do marido, que todo o dia de manhã, ao abrir seu guarda-roupa de portas de carvalho escurecidas pelo tempo e pelo uso, já que o móvel pertencia à família há gerações, sentia um desagradável odor em suas roupas: Larissa tinha o hábito de passar roupas fumando seu cigarrinho e ouvindo músicas da década de 50, dançando ao som de Beatles e outros ídolos mais.

Certa manhã, mais um dia desses, o marido entra na área de serviço apressado, com uma cara nada amigável. Fala secamente com a mulher e a faz cheirar sua camisa recém passada que ele grosseiramente atira ao chão, afirmando que se recusava a usar a vestimenta. A música pára subitamente. Há uma troca de olhares repentinos e a mulher vira-se de costas para o marido, em represália ao seu temperamento rude. Os dois permanecem quase imóveis por longos instantes; no ambiente só se ouvia a respiração e os batimentos cardíacos acelerados de ambos, bastante tensos. Uma gota de suor pinga do rosto do homem, que sai rapidamente do ambiente, deixando sua esposa aos prantos ali mesmo, diante de uma grande pilha de roupas a passar.

A mulher, já secando as lágrimas que brotavam continuamente de seus olhos, que ela muito se esforçava para conter, sentia-se triste, mas ao mesmo tempo tão brava quanto. Como podia o marido tratá-la tão grosseiramente por um motivo tão vão? Rebelde, ela atira as mãos com toda a força que seu corpo pôde desprender quase involuntariamente nas pilhas de roupas recém passadas.

As roupas caem no piso úmido, que há pouco fora esfregado. Sua mente rodava, divagando acerca de todos os assuntos possíveis e imagináveis. A frieza do marido, o quente do ferro de passar em suas mãos; o perfume mais valioso que tinha e as roupas impregnadas com o odor do tabaco, que o marido vestia por não ter outra escolha. A mente da pobre jovem mostrava-se confusa e frágil.

Fragmento 4 – H9

Tudo se encontra no mais perfeito silêncio. Os menores ruídos são quase inaudíveis e pouco se alastram pelo ambiente, assim como as calmas águas de um rio plano. Um forte ruído reverbera pela sala quebrando momentaneamente o marasmo ali presente. Soa, em seguida, um alto gemido de dor que interrompe de uma vez por todas a calma. Começam a soar vozes inquietas de aflição e dúvida. A mulher pede um espelho emprestado. O Homem vai pegar. Ela contempla momentaneamente seu corpo ainda um pouco avermelhado, que mostra um pequeno brilho metálico. O sorriso abre-se rapidamente no rosto da mulher, que não conseguirá fechá-lo tão brevemente. Algumas despedidas são dadas e ela sai aos poucos da sala, numa ansiedade mais que clara diante de seus passos largos de contentamento e curiosidade.

Lá está Larissa, na porta de uma grande galeria com um corredor tão profundo que parece sugar qualquer um que ali entre. A mulher volta seu olhar mais uma vez para o interior daquele ambiente, aumentando ainda mais seu sorriso que neste momento era

impossível de se esconder. Ela desvia seu olhar para o apetrecho de metal afixado no seu umbigo, que brilhava ainda mais na claridade solar.

A mulher acelera seus passos, correndo por um breve período de tempo, regredindo para seus tempos de mocidade viva e fugaz. Ele estende seu braço rapidamente e ouve-se um intenso barulho de pneus cantando no asfalto, misturado com o som do freio movido a ar, comum a todos os ônibus que por ali circulavam. Ela sobe os degraus e cumprimenta educadamente o motorista e o trocador, com sorrisos cada vez mais largos. Senta-se num banco bem próximo da porta, lugar já bastante analisado: ali ela poderia levantar-se rapidamente, chegando ainda mais rápido em casa. Suas pernas balançavam para cima e para baixo apressadamente. Sua mente não desviava a atenção da provável expressão do marido ao saber da novidade, que ficava vagando em sua mente. Larissa resolvera manter sigilo sobre suas ideias. Quer porque tivesse medo do marido não aprová-las ou porque simplesmente porque queria fazer uma surpresa. O motivo na verdade não era nada importante para a moça aflita, mas sim suas aspirações para com seu marido.

Ela se levanta do banco do ônibus ainda dois pontos antes de sua casa. Puxa com força a corda e quase a arrebenta. A porta vai se abrindo aos poucos deixando a moça cada vez mais nervosa. Finalmente, após uma eternidade de poucos segundos, Larissa desce as escadas a passos largos, pulando dois degraus de cada vez. Seus pés pisam no asfalto ainda muito quente, onde o sol incidia com toda a sua força e energia. O calor encobre todo o seu corpo que transpira intensamente no decorrer de poucos movimentos. Ela pisa os pés na calçada, por onde corre ainda mais velozmente. Ela para pés sobre o tapete antigo do prédio, onde ainda estavam representadas marcas de um tempo que já acabara: num português retrógrado lá estava representado o nome do imóvel: D. Raphael Giovanni.

O hall é percorrido mais calmamente, diante dos olhares fixos do porteiro. Finalmente ela pára diante do elevador. As marcas luminosas na parede indicam em qual andar se situa o aparelho. Elas vão diminuindo aos poucos, até que surge a letra “T”. Larissa sobe na máquina antiga, que há pouco tempo fora restaurada e posta em funcionamento novamente, e aperta o botão correspondente ao seu andar.

A porta de sua casa se abre e a moça nem espera para contar a notícia. Anuncia com uma voz bem alta e estridente, que certamente foi ouvida por toda a vizinhança, que colocara um pequeno piercing sobre seu corpo.

Os textos de *Larissa* e os demais fragmentos retirados das histórias dos personagens dialogavam com os textos de Clarice Lispector que foram selecionados por mim para a exposição. A intenção era a de proporcionar ao visitante diferentes leituras acerca do entrelaçamento entre o mundo biológico, o mental e as relações sociais, possibilitando, dessa forma, uma compreensão mais ampla do trabalho a que o Projeto se propunha. E nessa conversa sobre o mundo biológico e os textos literários, trago Ezequiel T. Silva (1988), que defende o direito inalienável de todo cidadão ao pleno domínio da linguagem:

Reforço aqui o ponto de vista de que a ciência e a literatura, como práticas desmascaradoras da ideologia, ainda caminham através do modo escrito de comunicação e do livro, em que pese a presença e variedade de outras linguagens e outros veículos para a circulação da cultura nas sociedades modernas. É exatamente aqui que o saber ler ganha a sua importância primeira. (p.35-36)

Dentre os textos selecionados e produzidos para a exposição, destaco dois:

1. O texto de apresentação da exposição e 2. O Texto de apresentação do corpo-personagem *Larissa*.

1. Texto de Apresentação da Exposição.

O Projeto “Um Corpo em Construção” inspira-se, este ano, na narrativa de **Clarice Lispector**.

Em sua obra *Água Viva*, **Clarice Lispector** traz o entrelaçamento das palavras do mundo concreto – o dito “científico” – com uma poesia que lhe é própria, mágica, produto de uma construção, única e livre.

Nossos bonecos – e suas histórias – representam o entrelaçamento entre a vida concreta – a biológica – e a vida construída – a da mente e de nossas relações sociais.

Comemoremos todas as formas de vida!

Sem receitas, nem modelos para interpretações, convido você a conhecer algumas de nossas construções de vida.

Prof.^a Mônica Narciso

2. Texto de Apresentação de *Larissa*.

"Não vê que isto aqui é como filho nascendo? Dói. Dor é vida exacerbada. O processo dói. Vir-a-ser é uma lenta e lenta dor boa. É o espreguiçamento amplo até onde a pessoa pode se esticar. E o sangue agradece. Respiro, respiro".

*Clarice Lispector em *Água Viva*.*

Com a amostra de textos exposta acima, é possível se delinear um conjunto de informações e percepções acerca da produção discente e docente que foram apresentadas na exposição.

Ao lado de cada corpo-personagem eram expostos: um texto de Clarice Lispector, alguns fragmentos da história do personagem ou a história completa e ainda algumas fotos da montagem inicial e da final. No caso de *Larissa*, foi apresentada a seguinte foto:



Foto para o dia da exposição. Grupo 2 da turma 706/2006, da esquerda para direita: Paloma, Raquel, Patrícia, Gabriel, Henrique e Luidi. (F36M2)

As narrativas dos alunos possibilitam um cuidadoso mergulho no universo simbólico de seus autores. Por informação do próprio grupo, sabia que a autoria da história de *Larissa* era exclusivamente de Gabriel, com a concordância dos demais a respeito da temática a ser desenvolvida por ele na história. O fio narrativo apresentado por Gabriel sugere que sua escrita é fortemente influenciada por experiências anteriores de leitura, sobretudo no gênero literário proposto. Sugere também que não há uma transposição de experiências vividas, mas uma ressignificação de experiências coletadas e mobilizadas por diversas fontes, dentre elas a própria leitura.

A densa e rica trama de *Larissa* permite pensar que muitos sentidos e significados emergiram deste processo de narração. Sobretudo, por estarmos lidando com adolescentes, cujos corpos apresentam uma série de mudanças, crescimento. Os corpos deles falam uma linguagem que, muitas vezes, permanece silenciada. São desejos, curiosidades e medos que permanecem mudos. A não ser que possam ganhar a mínima chance de existência: a escrita.

A escrita entra no corpo, não como o que acontece, mas pelo que nos acontece, nos passa, nos toca (Larrosa, 2004). Com a leitura dos textos de *Larissa*, percebi/aprendi que a construção da história do personagem permite um investimento afetivo do aluno, pois dá a ele a vocalidade antes abafada pelo sistema silenciador da escola. E o que nasce dessa escrita é tão inédito quanto a própria experiência com o real.

No dia da exposição, fui apresentada a uma versão encadernada da história. Tinha capa, estrutura de capítulos e 18 páginas de história: um pequeno livro. Todos os alunos – inclusive o grupo 2 – tinham liberdade para circular pelo laboratório e assim conhecer e prestigiar o trabalho dos outros colegas. Mas, com um sorriso nos lábios, Gabriel permaneceu todo o tempo da exposição ao lado de sua obra. Explicava a todos que se aproximavam a respeito da história e da construção de Larissa. Foi incansável. Podia-se perceber o orgulho estampado na face de sua mãe. Um abraço bem forte dado em seu pai, quando este chegou, e um jeito um pouco tímido de receber aquele carinho marcam a minha memória até hoje.

A produção discente prevista pelas atividades pedagógicas pertinentes ao projeto, seja de caráter prático – as montagens – ou pela escrita – a pesquisa sobre os órgãos e a história –, tem ultrapassado as minhas expectativas, provocando um inevitável e delicioso processo reflexivo acerca do ato educativo. Isto pode ser ilustrado pelo caso de *Larissa*, quanto ao uso do material para a confecção dos órgãos (F40M1) e quanto ao modelo literário usado na construção da história.

Nesse sentido, Shulman (2004) apresenta uma estrutura para o pensamento do professor ao organizar a construção de uma ação pedagógica que se coaduna com o que tenho experienciado. Ele argumenta que o ensino começa com um ato de razão, elaborado, planejado; mas culmina com o desempenho do aluno que se torna objeto de reflexão para o professor, possibilitando o reinício do processo. Posso afirmar que tal modelo de ação e raciocínio pedagógico descrito por Shulman tem sido adotado em minha prática docente como uma forma privilegiada de aprender a pensar pedagogicamente sobre a disciplina que leciono e seu conteúdo. Por meio de minhas reflexões, tenho percebido que o conhecimento do conteúdo da disciplina por si mesmo não esgota as demais possibilidades de aprendizagens pelos alunos, abrindo campo para que demais conhecimentos/saberes docentes surjam como co-participantes do processo de ensino mediatizado pela construção do personagem.

A seguir, apresentarei trechos da entrevista que fiz com Gabriel, um ano após a exposição. Ele fala sobre o processo de elaboração da história e relembra a relação afetiva que desenvolveu com esta.

Terceiro momento – uma reflexão sobre a história de *Larissa* e seu processo de elaboração.

Durante o ano de 2007, sempre que nos encontrávamos – Gabriel e eu – pelos corredores do Colégio Pedro II, imediatamente compartilhávamos com um sorriso, uma alegria reveladora da cumplicidade surgida no tempo em que convivemos como professora e aluno, no ano de 2006. Eram encontros rápidos, porém magicamente intensos porque cheios de lembranças.

Certo dia, abordei-o com a intenção de convidá-lo para uma conversa sobre a construção da história de *Larissa*. Expliquei sobre o estudo que estava realizando para o doutorado e a necessidade de obter dele algumas informações sobre o processo de elaboração da história. Aceito o convite, marcamos um

horário no nosso velho laboratório de sempre, naquele momento ocupado pelos corpos-personagens do ano em curso.

Larissa ainda estava lá. Não havia me desfeito do seu molde de acetato ao final do ano de 2006, conforme comumente fazia com os demais moldes. Não sei explicar a razão. Quando Gabriel chegou ao laboratório, seu olhar passeou por todo o espaço, tentando recolher nos cantos ou nas paredes vestígios de algum elemento que pudesse trazer para o presente um episódio de nosso recente passado.

Logo no início de nossa entrevista, Gabriel se antecipa às minhas questões e comenta que nenhum outro trabalho realizado na escola havia estimulado tanto o seu potencial como autor. Perguntei a ele sobre como havia se dado a composição da história, levando em conta o fato de ser uma produção coletiva. Respondeu-me que o que era mais difícil era a escolha do tema a ser desenvolvido dentre tantos temas referentes a cada sistema montado. Relata que o grupo montava uma espécie de esqueleto do que seria cada história e cabia a ele o desenvolvimento desta. O grupo sugeria fatos e episódios que seriam então, por ele, organizados no texto.

É interessante notar na fala de Gabriel, o processo de envolvimento com a autoria do texto, o que se deu paulatinamente ao longo de sua construção:

Não faria a história por livre vontade. Na primeira etapa da história, algumas coisas foram decididas em conjunto, mas a maioria, eu fiz sozinho. Alguns fatos são da realidade, mas muita coisa era ficção. A gente fazia muita pesquisa para saber a veracidade do que queria escrever, mas eu aproveitei pouco do levantamento de informações. Eu adorava aquela história. Escrevia sempre em cima da hora, mas eu adorava sentar para escrever. (E1)

Neste trecho de nossa entrevista, pude perceber também que no processo de elaboração da história houve a busca por informações de caráter científico com o intuito de embasar a narrativa em situações concretas, ou seja, situações

relatadas em fontes tidas como científicas e que, portanto seriam compatíveis com os níveis de exigência comumente prescritos para um trabalho escolar de ciências. A partir do momento em que a autoria foi possível, a liberdade emergiu como um apelo à reconstrução dessa situação concreta, dando lugar a uma forma de contar e de escrever que singularizou o conhecimento científico como dado fictício. E me arrisco a dizer que na ressignificação desse conhecimento científico, aspectos de caráter afetivo e emocionais aparecem dando não somente um novo sentido àquele conhecimento, como também definindo, ou melhor, delineando um estilo literário de contá-lo. O que lemos na história de *Larissa* não é um conhecimento seco, dado bruto. Ele aparece mesclado a emoções e sentimentos que jamais aparecem em livros didáticos ou mesmo nos textos orais das aulas de ciências. Na história, o conhecimento aparece associado à própria vida. Tenho aprendido isso: é na proposta da atividade que o meu papel se torna relevante. Todo o trabalho restante, ou seja, a seleção do conhecimento, a articulação das ideias e a deliberação de novos significados para a organização do texto, surgem do processo de autoria instaurado pela proposta pedagógica do projeto. Em dado momento da entrevista, Gabriel comenta sobre a falta de atividades pedagógicas na escola que possibilitem o processo de autoria:

A escola tem que fazer mais integração. Eu passei isso como proposta (se referindo à reunião de representantes de classe). Porque eu adoro escrever e eu raramente tenho oportunidade para isso. Geralmente o que pedem é muito rígido, mas a ideia não é tão difícil assim. No projeto, a parte da história não era a mais complicada. (E1)

Neste fragmento da entrevista, Gabriel confirma uma ideia muito frequente no ambiente escolar e que Tamboril (2005) defende:

...a escola precisa propor atividades produtivas, significativas, que privilegiem a interação entre os pares e sejam tão desafiadoras quanto necessárias para ajudar os alunos e as alunas a avançarem em suas aprendizagens (p.120).

Outro aspecto relevante de nossa entrevista foi o destaque que Gabriel deu às intervenções de sua mãe, indicando a como uma interlocutora nas decisões referentes à composição da história:

A minha mãe sempre fazia críticas e eu gostava disso. A minha mãe sempre faz críticas inteligentes. Sempre me fazia pensar. Eu gostava muito e procurava fundamentar o que eu escrevia. (E1)

Gabriel tinha o hábito da leitura desde muito jovem. Esse hábito era muito influenciado pela sua mãe, inclusive o fato de ter um gosto especial pelas obras de Clarice Lispector, o que me foi relatado à época do projeto. A interlocução estabelecida com sua mãe me faz pensar que a partir dos momentos de elaboração da história foi possível gerar diferentes oportunidades para a construção de relações colaborativas, favorecendo vínculos, parcerias e trocas de experiências. Num primeiro momento essas relações colaborativas surgiram no próprio grupo, e posteriormente, com sua mãe, ampliando seus pontos de vista e fortalecendo seus vínculos afetivos.

Um dos desafios que enfrentei com o Projeto do Corpo foi o de propor uma atividade pedagógica que fosse desafiadora, mas possível de ser realizada e que valorizasse o potencial de aprendizagem dos alunos, levando em conta seus conhecimentos prévios.

Estudos no campo da Psicologia Educacional muito têm contribuído para a explicação e compreensão dos processos e dos fatores psicológicos envolvidos na aprendizagem escolar. Portanto, conhecer o que os/as alunos/as sabem para poder assegurar que aprendam o que não sabem, torna-se uma necessidade, o que implica ter recursos para identificar tais conhecimentos prévios (Tamboril, op. cit.). No Projeto do Corpo, o ato de produzir um texto, relacionando os conhecimentos teóricos dos sistemas biológicos humanos com uma história de vida do personagem, propõe uma estreita vinculação dos conhecimentos prévios de que os alunos dispõem com os conhecimentos em aprendizagem. Esta vinculação torna esses conhecimentos prévios potencialmente passíveis de serem

ressignificados, pois estes não são somente um recurso que se possui para escrever; constituem também a base a partir da qual o aluno-autor define e enfrenta o problema cuja resolução pode transformar seu conhecimento. O impacto cognitivo é radicalmente diferente, pois a escrita, como instrumento de auto-regulação intelectual, facilitou a aprendizagem e efetivamente tornou-a significativa.

O processo da escrita, portanto, vai orientando o processo de aprendizagem que se desenrola concomitantemente à construção da autoria. Sobre este processo, recorro a Fujikawa (2005) para compreender o confronto que se produz entre o autor e a sua obra, e no caso do Projeto do Corpo, entre o aluno e a sua história:

A linguagem escrita exige a articulação de ideias e a deliberação de significados para a sua organização. Envolve mecanismos que impõem a necessidade de compreensão e atribuição de sentido. Nesse processo, o autor da escrita (re)organiza o seu próprio pensamento: ao escrever – escolhendo e decidindo pelas palavras mais adequadas ao sentido da mensagem que pretende expressar – estabelece relações com o já conhecido, experienciado ou vivido, ancorando ideias novas às preexistentes, podendo modificar a rede conceitual em que essas ideias se assentam (p. 257).

A dificuldade inicial em escrever a história, relatada por Gabriel (E1), seguida de envolvimento e prazer, ilustra como o processo de aprendizagem se desencadeou a partir da necessidade da escrita. Recorrendo aos seus conhecimentos prévios, às suas experiências, às suas crenças e valores, e, sobretudo, tendo liberdade para criar segundo tais orientações, Gabriel desenvolveu uma história complexa e densa, onde os novos elementos, advindos das pesquisas sobre a anatomia e fisiologia dos órgãos, ganhavam um sentido particular e se incorporavam à sua criação e, conseqüentemente, a ele próprio. Esse processo, de certa forma, pode ser observado em seu grupo, uma vez que a partilha desse conhecimento acabava se dando, ora no momento da montagem, ora no momento da conclusão da história para ser entregue a mim.

Na perspectiva formativa do Projeto do Corpo em que o processo de construção do conhecimento envolve os alunos como sujeitos autônomos, ativos e

criadores, é possível se identificar alguns princípios da reflexividade, como por exemplo, a relação teoria-prática que estabelecem para a composição da história de seus personagens e o envolvimento afetivo-cognitivo com a tarefa. Silva e Sá-Chaves (2008) salientam que um dos princípios da reflexividade é a auto-implicação que envolve e compromete os sujeitos consigo mesmos e com o outro, constituindo um elemento enriquecedor das visões pessoais. Para as autoras, essa ampliação das perspectivas “constitui o princípio do efeito multiplicador da diversidade, na medida em que os coletivos interagem na construção de um conhecimento partilhado” (p.724).

. . . PELAS DESCOBERTAS DE CARLOS EDUARDO.

E com o mais verdadeiro sentimento, começou a escrever o que sentia:
"Sempre senti algo inexplicável por ele, porém achava que era um sentimento de paciente com psicólogo, uma relação de confiança, uma grande amizade. Quando estou com ele sinto-me livre, aliviado, bem, acreditando que posso confiar em alguém. Tenho um carinho imenso por ele, Daniel é uma pessoa especial, diferente, talvez mais que um amigo simplesmente. Aceitei o convite para a boate na noite passada, pois estava vivendo ótimos momentos de companheirismo com ele, achei que não seria nada demais, abrir um pouco a mente para novas coisas, começar a aceitar melhor as pessoas como elas são e se divertir um pouco não seria nada mal depois de um longo dia. Só que eu não esperava que a diversão fosse tão intensa e acabasse se estendendo por toda a noite. Não esperava descobrir ali a razão pela qual não estava tendo um desempenho sexual muito bom com minhas parceiras. Não esperava descobrir ali do que realmente gostava, não esperava descobrir ali, meu real sentimento por Daniel. Não estava preparado. Mas aconteceu, nós dois estávamos ali, sentados, conversando, vendo todos se divertirem e o clima foi se tornando mais propício a isso, enfim nos beijamos. E por incrível que pareça, me senti bem, muito bem. Melhor do que todas as vezes que tinha beijado alguém. Porque ali, realmente tinha um sentimento, algo guardado dentro do peito, forte, que pulsava loucamente. Então o clima foi esquentando e o desejo aumentando e enfim nos dirigimos para um motel, onde passei a noite mais prazerosa de minha vida, ao lado da pessoa que descobri que realmente amava."

História de Carlos Eduardo (H6),
 capítulo 4 – Grupo 1 – Turma 702
 Projeto “Um Corpo em Construção” /2006.

Essa é uma das histórias mais desafiadoras que li no projeto *Um Corpo em Construção*. É a história de *Carlos Eduardo*, personagem criado pelo Grupo 1, da turma 702. Desafiadora porque evidencia os limites das abordagens escolares e coloca em xeque nossas certezas científicas. A história de *Carlos Eduardo* traz uma narrativa ficcional atual, numa linguagem objetiva e clara. Está situada geograficamente na cidade do Rio de Janeiro e fala de comportamentos e hábitos presentes no universo jovem da zona sul carioca. A representação de corpo veiculada pela história de *Carlos Eduardo* me remete, por várias razões, à particularidade humana de sermos seres portadores de indeterminação e de diferenciação. Isto pode ser observado tanto pelo caminho tomado pelos alunos-autores na construção do personagem *Carlos Eduardo* quando ele se “descobre” homossexual, como pelo momento em que resolve doar um dos seus rins para o pai acometido de doença incurável.

O/a leitor/a poderá acompanhar o percurso de um grupo de alunos que, inicialmente desorganizados e desarticulados, se veem envolvidos num processo de criação e autoria que os mobiliza e os faz criar estratégias de união e cooperação. Um grupo que escapou às regras e aos mecanismos que inventei para enquadrá-los e controlá-los, modificando e adaptando a proposta do projeto do corpo a seu próprio projeto, à sua criatividade.

Primeiro momento – O dia de montagem: Grupo 1 – turma 702

Acertar na composição do grupo de alunos não é tarefa simples. Como eles têm liberdade de escolha, inevitavelmente, acabam adotando como critério afinidades pessoais, amizades. Essa escolha, entretanto, nem sempre favorece à formação de um grupo de trabalho com habilidades complementares, com

capacidade de negociação e organização. O grupo 1 da turma 702 do ano de 2006 era um desses casos.

Era um grupo formado por 5 meninas e um único menino. Logo na primeira montagem, pude perceber que havia algo estranho no ar. Entraram no laboratório, cabisbaixos, quietos. Entreolhavam-se, mas nada diziam. Sentaram.

Aproximei-me deles e observei que tinham trazido apenas uma bexiga de borracha vermelha para aquela montagem. Estranhei aquele silêncio, justamente pelo fato de serem muito falantes durante as aulas teóricas, demonstrando haver muita afinidade em comum. Perguntei a eles o que estava acontecendo e acabei detonando uma “bomba nuclear”. Todos começaram a falar ao mesmo tempo, acusando-se mutuamente. Sem entender muito bem o que diziam, pedi:

“– Prestem atenção! Um de cada vez! O que está acontecendo? Vamos começar pela líder.

A líder era a Karina, a que mais recebia críticas. E Karina se defendeu:

– Olha só, professora, essa coisa de líder não dá certo, não. Eu tenho inglês nas terças e quintas, a Júlia tem nas segundas e quartas e a Luana tem teatro e balé todos os dias... ela nunca vai quando a gente marca. Assim fica difícil.

Todos se defendem e se acusam. Interferi:

– Deixa eu ver se estou entendendo. Vocês não se organizaram e por isso não fizeram nada. É isso?

Luana responde e pergunta com jeito de quem não quer saber a resposta...

– É professora. O que você vai fazer?”

Estava dividida. Acreditava que o estabelecimento e o esclarecimento das regras no início do ano eram fundamentais para que o curso tivesse o andamento esperado e que tais regras deveriam ser iguais para todos. Também esperava que

o planejamento do Projeto do Corpo se encaixasse no calendário das atividades trimestrais do colégio. Logo, o que eu poderia fazer? Sem estar convencida do que deveria fazer com aquele grupo, pedi a eles para pensar um pouco.

No interior do laboratório, há um compartimento que chamamos de paiol. No paiol, guardo antigos materiais usados pelos alunos que sobram durante as montagens. Fui até lá e chamei o grupo. Mostrei os materiais guardados e perguntei:

“– Será que vocês conseguem achar aqui alguma coisa interessante para modelar?”

– Hum . . . , não sei. Será? – questionou Luana.

– Bom, o que posso fazer é isso. Se vocês forem bem criativos, podem modelar os órgãos ainda hoje. Mas quero chamar atenção que isso é um improviso. Não espero isso de vocês...”

Deixei que eles ficassem ali pensando, planejando como resolveriam a situação. A ideia era fornecer algum material para que o tempo da aula fosse aproveitado no sentido de permitir as aprendizagens referentes aos órgãos que seriam montados. Naquele momento, achei que estava fazendo a coisa certa, perante eles e os outros alunos da turma. Tentei trazê-los à rotina do trabalho, tentei enquadrá-los.

Tardif e Lessard nos falam sobre esta ação docente tão recorrente nas salas de aula, o enquadramento da situação escolar.

Para o professor, enquadrar é, dentro de um processo de interação com os alunos, determinar os limites, as significações e as orientações da situação que o grupo de alunos se prepara para viver. É colocar pontos nos “is”, consignar tarefas, registrar funções, definir condutas, para gerar um quadro situacional que permitirá o trabalho escolar propriamente dito, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem. Fundamentalmente, aqui o trabalho consiste em deslanchar uma ação coletiva, quer dizer, organizar, coordenar e orientar as condutas de vários indivíduos – os alunos – na direção escolhida pelo professor. Devido a isso, portanto, o trabalho suscita obrigações e lógicas estratégicas de ação coletiva (Crozier & Friedberg, 1981, apud Tardif e Lessard, 2007, p. 177).

Depois de um curto intervalo de tempo, voltei ao paiol para ver o que estavam fazendo. Lembrei também que não tinham entregado a primeira parte da história do personagem, nem a pesquisa sobre os órgãos.

“– E aí? Já resolveram o problema de vocês? – Perguntei.

Luana me respondeu:

– Não, professora. A gente tentou, mas não é isso que a gente quer fazer. A gente não quer improvisar só para ter nota.

– E o que vocês querem fazer?

– A gente pode montar fora do horário da aula? Em outro dia?

– Mas vocês não podem entrar no laboratório sem a presença da professora. A direção da escola não permite. . .

– E se você for na direção dizer que confia na gente e deixa a gente trabalhar aqui em outro horário?

Nesse momento, percebi que estavam em plena negociação. Entre eles e entre mim e eles. Resolvi apostar neles.

– Tudo bem. E se eu fizer o que estão propondo, até semana que vem a montagem estará pronta?

Luana se antecipa:

– Amanhã, professora! É o tempo que a gente precisa...

– Bem, então vamos lá na direção para tentar a permissão. Mas, e a história?

– Podemos te passar por email?

– Ah, essa é boa!

– Claro, professora. É muito melhor. A gente conversa tudo pelo MSN⁴³, podemos conversar com você também. Pode ser?

– Hum... tudo bem.”

Naquele mesmo dia, à noite, recebi o email de uma das meninas com a primeira parte da história de *Carlos Eduardo*. Achei muito interessante logo que li. Quando retornei a escola, observei que haviam montado os órgãos do sistema reprodutor como me prometeram e não houve problemas em relação à permanência deles no laboratório. Tudo transcorreu tranquilamente. Um dado novo: havíamos feito um pacto de confiança. Apostei no grupo e não me decepcionei. A partir daquela montagem – obviamente – voltaram a discutir, a resmungar, mas algo parecia chamar-lhes ao compromisso. Não queriam apenas a nota, o lugar comum, o improvisado. Queriam o lugar de autores e criadores, ainda que desorganizados e desarticulados. Conversávamos muito e aos poucos foram criando um esquema próprio para os encontros de planejamento do trabalho.

Como Tardif e Lessard (2007), defendo o contexto interativo cotidiano em que o trabalho docente opera. Esse tipo de trabalho que me refiro é aquele que envolve “a existência de meandros recorrentes de conhecimentos, emoções, juízos de valores susceptíveis de ser constantemente reformulados nas relações entre o produtor e o usuário” (op. cit., p. 33). Neste episódio, por exemplo, é no contexto da interação que emerge as questões de poder e até mesmo as de conflitos entre nossos propósitos.

⁴³ MSN é a sigla dada para o programa de conversação online, Windows Live Messenger.



Na frente (da esquerda para direita): Luana, Izabel e Júlia. Atrás (da esquerda para direita): Gustavo, Lays e Karina (F21M1).

Não queria ser ludibriada por eles, queria que se envolvessem como os demais grupos, nos prazos determinados por mim. Entretanto, desse conflito surgiu um movimento, um novo olhar, uma outra possibilidade. Quando a estratégia proposta por eles se impôs à minha, um saber ali se instaurava: eles não eram como os outros, nem poderia reduzi-los à imagem que tinha deles, a qual estava querendo conservar. Compreendi que se para alguns grupos a figura do líder é benéfica e ajuda na organização dos trabalhos, para outros, como no caso do grupo 1 da 702, ela desajusta e desalinha a possibilidade do trabalho cooperativo. Quando escrevo sobre este grupo, imediatamente entro em interlocução com as minhas lembranças de leitura de Michel de Certeau. Em seu livro *A invenção do cotidiano: artes de fazer* (1996), ele ressalta a importância de se investigar porque certos indivíduos e grupos, usando formas criativas de lidar

com as imposições, não se submetem à disciplina. Inseridos num mesmo sistema de regras, estes grupos se diferenciariam pelo uso que fazem de tais regras, distinguindo dois tipos de operações: as estratégias, relacionadas a movimentos dentro de uma previsibilidade e de um lugar pré-determinado; e as táticas, envolvendo subversão, manipulação desses lugares e criação de novos espaços (op. cit., p.100).

O jogo de negociações do qual participamos me leva a pensar nessa captura de novos lugares e na construção, com astúcia, de autonomia e poder. A “tática” engendrada pelo grupo 1 da turma 702 possibilitou duas aquisições importantes para mim e para a execução do projeto do corpo: 1) a partir deste momento, todos os grupos puderam trabalhar, nos seus horários vagos, no interior do laboratório. Eles passavam na direção e pegavam a chave do laboratório, com toda a responsabilidade que um trabalho coletivo requer; e 2) passei a me comunicar com todos os alunos, de forma rápida e efetiva, pelo MSN ou por email. Eles adoraram!



A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”. . . Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (Certeau, op. cit., pp. 100/101).

Lays na montagem do sistema digestório de Carlos Eduardo.(F22M1)

O fato de trabalhar com grupos de alunos traz duas questões importantes: a da igualdade de tratamento e a da organização do trabalho. Trabalhando *com* e *para* os alunos, devo estar atenta aos movimentos e demandas de cada grupo, sem perder de vista a relação ética que nos perpassa e sustenta como turma e professora. Cada grupo tem tanta importância quanto todos os outros, mas cada composição é única, pois cada aluno tem necessidades e expectativas diferentes, conferindo um perfil específico ao seu grupo de trabalho.

As interações que estabelecemos em sala visam a assimilação de conteúdos, mas também a aquisição de comportamentos designados como importantes para a execução da atividade pedagógica. Confrontar-me com esses dilemas, sobretudo face a face, tem possibilitado uma ampliação da minha capacidade de interação e de promoção de aprendizagens.



Da esquerda para direita: Izabel, Luana e Gustavo. Montagem dos sistemas respiratório e circulatório. (F23M1)

Vale a pena resgatar uma ideia proposta por Shulman em seu modelo de ação e raciocínio pedagógico, porém tomada a partir da perspectiva da interação. Refiro-me a ideia de reflexão desenvolvida por Shulman (2004): fase ou momento em que o professor olha para trás, reconstrói e recaptura emoções e eventos. Segundo este autor, a reflexão deve confrontar os acontecimentos com os objetivos desejados. Mas, quando relembro o que aconteceu comigo e o grupo 1 da turma 702 no seu primeiro dia de montagem, percebo que tal reflexão – na proposta de Shulman – se torna parcial se não levar em consideração a perspectiva do aluno e de interlocutores teóricos que subjazem à nossa prática. Neste episódio, a concepção de reflexividade como um elemento formador da minha profissionalidade se coaduna com as proposições de Sadalla e Sá-Chaves (2007). As autoras ressaltam que para que a reflexividade contribua para o fazer-pensar e o saber-fazer dos professores, é preciso levar em consideração os contextos históricos, políticos e sociais em que se configuram as práticas escolares.

Nesta perspectiva, destaca-se a necessidade da reflexão sobre a prática tendo como base a apropriação de teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e significando seu saber-fazer, entrelaçando a ele novos instrumentos de ação (Sadalla e Sá-Chaves, op. cit., p.34).

Posso dizer que as aquisições promovidas pelo grupo de poder frequentar o laboratório em outros dias da semana além dos dias das aulas de Ciências e a ampliação dos meios de comunicação entre a professora e os alunos através da internet foram, na verdade, aquisições mais amplas pois caracterizaram uma ampliação do campo didático-docente abrangido pelo Projeto do Corpo. Por meio da minha escuta, vi a possibilidade de criar e ocupar as fissuras produzidas com uma nova forma de pensar e agir. Essa escuta que me refiro também se constitui num saber: ao escutá-los aprendi a lição de transformar o meu discurso – por tantas vezes tido como a fala *aos* alunos – em uma fala *com* os alunos. Tal reflexão só foi possível porque se deu no contexto interativo da ação educacional.

As situações vividas no Projeto do Corpo possibilitaram a integração e a mobilização de saberes que corroboraram com a ideia de Tardif *et al.* (1991) quando se referem ao saber docente como um saber plural. As relações estabelecidas com os alunos e todas as escolhas que perpassam a dinâmica execução do projeto refletem esse conjunto de conhecimentos/saberes intercomunicantes.

O professor padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os/as alunos/as. (p.221)

A discussão que faço neste estudo se vincula, especialmente, a um tipo de saber que Tardif (1991) chamou de saber da experiência. Saber da experiência é uma denominação de Tardif para a diferenciação de saberes produzidos na formação acadêmica. São os saberes adquiridos na prática diária dos/as professores/as. No entanto, devo defender que tal experiência e, portanto, tal saber, se constituiu na medida em que, buscando subsídios em diferentes referenciais teóricos tais como o da Psicologia de Vygotsky, procurei interlocuções e articulações com a realidade que se apresentava, face a face, no cotidiano da minha sala de aula e nas produções dos alunos, como ponto de referência, constituindo, dessa forma, a minha identidade docente. Em outras palavras, segundo Loguercio e Del Pino (2003), *a produção do outro contribui para nossa autoprodução como ponto de relação e de comparação* (p.20).

Neste meu processo de reflexão, as contribuições de Vygotsky para a compreensão dos processos interativos que se produzem em sala de aula sempre foram muito marcantes em minha formação acadêmica docente. No mestrado, quando investiguei acerca dos usos feitos por uma professora das intervenções orais dos alunos num contexto interativo, reafirmei a minha crença na linguagem como inter-ação, decorrendo deste fato o seu uso como estratégia docente/discente para a (re)construção dos significados em uma aula de Ciências (Guimarães, 2000).

Com base nos pressupostos de Vygotsky, afirmava que:

a unidade básica de análise do processo de ensino e aprendizagem já não é a atividade individual do aluno e sim a atividade articulada e conjunta do aluno e do professor em torno da realização das tarefas escolares. A atividade do aluno que está na base do processo de construção do conhecimento está inscrita de fato no domínio da interação ou interatividade professor/aluno (Guimarães, op. cit., p.28).

Hoje, neste estudo, um novo encontro se deu com Vygotsky. Desse encontro, um novo pensar a respeito das relações que estabeleço com os meus alunos e com o meu fazer pedagógico, o meu trabalho. (Re)Vejo o Projeto do Corpo e me dou conta das estratégias de interação que produzi por meio não somente da linguagem oral como instrumento imediato, mas também das múltiplas formas de linguagem geradoras de interação com os meus alunos, incluindo a própria atividade docente/discente.

Sobre as estratégias utilizadas pelo professor para alcançar seus objetivos pedagógicos, Tardif e Lessard (2007) defendem que há uma tecnologia do ensino que é muito mais abrangente do que simplesmente o manuseio de recursos e estratégias. Apesar de afirmarem que a própria pedagogia não deve ser confundida com os recursos materiais e visíveis, sobretudo por abarcar as relações sociais e a organização simbólica do ensino (p. 260), estes autores referem-se às estratégias de interação como “tecnologias da interação”. Esta expressão me provocou um desconforto por conter no termo “tecnologia” uma ideia subjacente de técnica, uma coisa que pode ser repetida como um conjunto de procedimentos cuja boa habilidade garantiria a perícia.

Contraopondo esta ideia, quero defender justamente a imprevisibilidade das estratégias de interação. Mesmo em atividades planejadas e executadas repetidas vezes, as estratégias de interação que se dão em sala de aula, emergem no próprio contexto da situação ou atividade em que se encontram o professor e os alunos. O resultado da estratégia usada é sempre uma produção multirreferenciada, potencialmente geradora de novos saberes docentes. Portanto, a ideia de se atribuir ao processo interativo professor/aluno uma tecnologia me parece a negação da própria essência do princípio da interação, onde cada

elemento da relação contribui ao seu modo, à sua possibilidade naquele dado momento.

Observando algumas ações desencadeadas pelos alunos no cotidiano escolar e que, frequentemente são interpretadas como subversões ou rebeldia à ação do professor, muitas delas poderiam ser consideradas como apenas jogos de negociação de poder. Essa é leitura que faço com relação ao caso do grupo do *Carlos Eduardo*, no seu primeiro dia de montagem. Não havia ali uma intenção por parte dos alunos em subverter a atividade, ao contrário, havia uma tentativa de adequação. Adequação entre os meus propósitos e os deles, o que conferiria poder de escolha e decisão para ambos os lados da relação. Em outras palavras, devido às estratégias de interação utilizadas, compartilhamos decisões e construímos novas possibilidades de efetivação da tarefa a ser executada. E este foi mais um grande saber!

Sendo assim, acredito que os atributos relativos à capacidade de negociação possam compor uma possibilidade de estratégia de interação. Nesta perspectiva, uma estratégia de interação, sobretudo no campo educacional, deve acolher a fala do outro, buscar um equilíbrio de forças, prever a aceitação do novo. São os próprios autores da expressão criticada anteriormente, Tardif e Lessard (2007), que reiteram a ideia de multirreferencialidade quando afirmam que o trabalho docente constrói e mobiliza saberes e habilidades que subjazem a várias modalidades de interação humana, incluindo as de caráter afetivo e ético. Incluir a negociação de poder como uma estratégia de interação no processo educativo é ampliar a possibilidade da aquisição de autonomia pelos alunos.

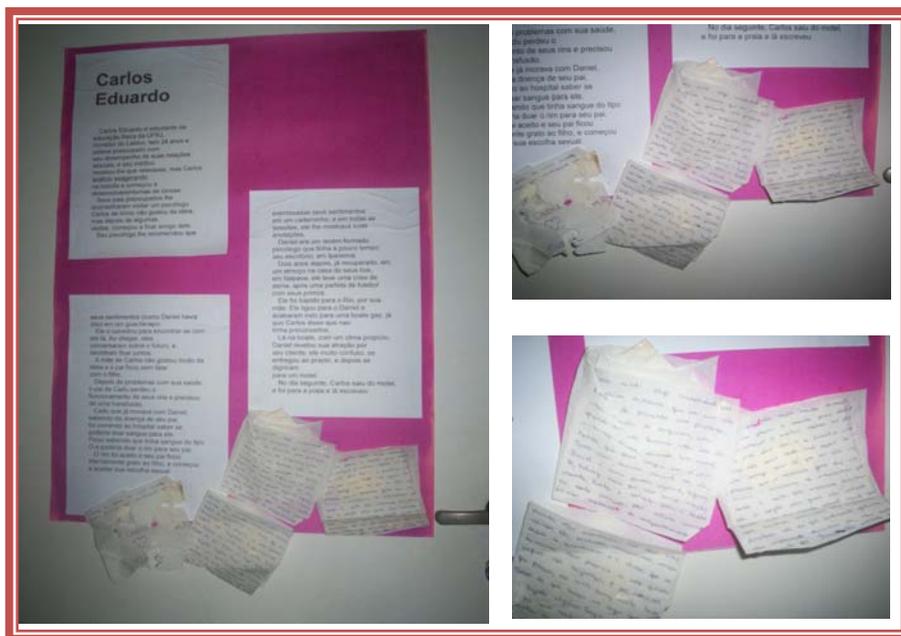
Segundo momento – O dia da Exposição de *Carlos Eduardo*.

No dia da preparação para a exposição, o grupo 1 da turma 702 era um dos mais agitados. Ficamos alguns dias antes da exposição trabalhando sem parar. Eu observava o movimento deles, mas não imaginaria o que estava por vir. Ainda

não havia lido o texto final da história e parecia que a intenção era esta: causar-me surpresa.

Tiramos as fotos para a exposição final e como eles eram muito divertidos e até um pouco “teatrais”, não cheguei a desconfiar das “caras e bocas” que faziam enquanto eu os fotografava.

Quando cheguei para abrir o laboratório no dia da exposição, entendi o alvoroço daquele grupo quando olhei para o que estava arrumado. Eles haviam preparado o material para a exposição do *Carlos Eduardo* com todo o cuidado e detalhamento. Apresentando *Carlos Eduardo* estavam alguns trechos do texto da história de seu personagem e também os guardanapos utilizados para escrever ao seu amado sua declaração de amor e a descoberta de sua homossexualidade. A escrita de tal carta – conforme a história descreve – acontece em um quiosque a beira-mar, na praia de Ipanema, em frente a rua Vinicius de Moraes.



Cartaz da exposição do Carlos Eduardo. No detalhe: a carta de amor escrita nos guardanapos de um quiosque a beira-mar.

Ao lado do corpo-personagem de *Carlos Eduardo* havia uma bolsa contendo uma bombinha e remédios para asma. Em sua cabeça, cabelos no estilo dread. Esse era o visual mais interessante da exposição!

O clima de alegria e descontração entre eles era o que mais me chamava a atenção. Estavam absolutamente felizes por poderem criar e remontar aquela história com aqueles apetrechos. Entendia agora o ar de exclamação (Oooh!) nos rostos da foto.



Foto da exposição de *Carlos Eduardo*. Da esquerda para a direita: Karina, Lays, Luana, Júlia e Izabel. Gustavo ao centro. E a exclamação de Luana: "Oooh!" (F27M2)

Carlos Eduardo se apresentava com os seguintes textos:

Fragmento 1 – H6

Carlos Eduardo é um rapaz bonito, forte, loiro, tem olhos claros, 24 anos de idade e está fazendo o curso de Educação Física na UFRJ. É simpático e bastante popular. Entretanto, nos últimos meses, tem andado muito preocupado, pois não está conseguindo obter um bom desempenho em suas relações sexuais, apresentando dificuldades na ereção e esse problema está afetando diretamente o relacionamento com as suas parceiras.

Carlos que era um rapaz descolado, bom de papo, agora andava nervoso e muitas coisas passavam pela cabeça. Ele chegou a pensar se era homossexual, mas ao lembrar de suas parceiras, e o prazer que obtinha nas relações antes do problema, descartou essa possibilidade...

Fragmento 2 – H6

Carlos que sempre fora bom aluno, agora ia mal nos estudos, chegava atrasado nas aulas, de ressaca, não estava mais fazendo a sua parte na casa que alugara com os amigos de faculdade, e mal visitava seus pais, antes, que sempre que tinha tempo, ia lá lhes fazer visitas.

Carlos continuou nessa vida de farra por dois anos, já estava dependente do álcool, e os sintomas da cirrose, começaram a aparecer. Seu peso tinha diminuído, sentia dores abdominais, seu sono começou a ser alterado, estava fraco, cansado, e o que é pior, essa receita de relaxar, não lhe cabia mais, pois a cirrose fez com que sua impotência aumentasse e seu interesse sexual diminuísse.

Sentido saudade do caçula, seus pais foram procurá-lo para conversar, ele não atendia mais o telefone, nem dava sinal de vida, quando ligava pra casa dele, os amigos diziam que ele havia saído, e isso pra eles estava passando dos limites, então foram procurar-lhe no período que ele tinha livre, entre a faculdade e as festas...

Fragmento 3 – H6

Já um pouco melhor da cirrose, Carlos Eduardo foi passar um final de semana na casa de campo de seus pais, em Itaipava, era aniversário de 36 anos de sua tia Maria Clara. Foram jogar futebol. Mas Carlos começou a passar mal, sentia-se tonto, sem ar, era a asma atacando novamente.

Começou a soltar um fraco grito de desespero pedindo por socorro, mas foi em vão, e em poucos segundos, Carlos estava caído no chão, desmaiado. O jogo foi interrompido na hora, ele, socorrido com um pouco de água da piscina no rosto, acordou. Logo sua mãe, desesperada, foi buscar sua bombinha que havia deixado em seu carro, a bombinha que lhe acompanhava por quase toda a sua vida, pois ele tem asma desde os 6 anos de idade. Na bolsa havia 1 remédio anti-inflamatório, pois a causa da falta de ar seria uma inflamação nos brônquios e o remédio agiria de imediato, possibilitando a entrada de ar nos pulmões...

Fragmento 4 – H6

Ele estava muito confuso e decidiu fazer o que Daniel havia lhe ensinado: escrever seus sentimentos para sentir-se um pouco aliviado e poder então tomar decisões com calma. Dirigiu-se para um quiosque a beira-mar e pegou alguns guardanapos, já que não estava com seu caderno, pediu um refrigerante e a caneta do garçom por alguns minutos. Começou a escrever como estava se sentindo com relação a Daniel, desde que o conheceu até a noite de ontem.

E com o mais verdadeiro sentimento, começou a escrever o que sentia:

"Sempre senti algo inexplicável por ele, porém achava que era um sentimento de paciente com psicólogo, uma relação de confiança, uma grande amizade. Quando estou com ele sinto-me livre, aliviado, bem, acreditando que posso confiar em alguém. Tenho um carinho imenso por ele, Daniel é uma pessoa especial, diferente, talvez mais que um amigo simplesmente. Aceitei o convite para a boate na noite passada, pois estava vivendo ótimos momentos de companheirismo com ele, achei que não seria nada demais, abrir um pouco a mente para novas coisas, começar a aceitar melhor as pessoas como elas são e se divertir um pouco não seria nada mal depois de um longo dia. Só que eu não esperava que a diversão fosse tão intensa e acabasse se estendendo por toda a noite. Não esperava descobrir ali a razão pela qual não estava tendo um desempenho sexual muito bom com minhas parceiras. Não esperava descobrir ali do que realmente gostava, não esperava descobrir ali, meu real sentimento por Daniel. Não estava preparado. Mas aconteceu, nós dois estávamos ali, sentados, conversando, vendo todos se divertirem e o clima foi se tornando mais propício a isso enfim nos beijamos. E por incrível que pareça, me senti bem, muito bem. Melhor do que todas as vezes que tinha beijado alguém. Porque ali, realmente tinha um sentimento, algo guardado dentro do peito, forte, que pulsava loucamente. Então o clima foi esquentando e o desejo aumentando e enfim nos dirigimos para um motel, onde passei a noite mais prazerosa de minha vida, ao lado da pessoa que descobri que realmente amava."

Carlos releu o texto escrito e pensando duas vezes, ligou para Daniel, afinal, não seria certo escrever aquelas singelas palavras, enquanto seu amado estava em um quarto de um motel sozinho...

Os textos de *Carlos Eduardo* (H6) receberam o acompanhamento do seguinte texto de Clarice Lispector:

"E eu tinha resolvido que ia dormir para poder sonhar, estava com saudade das novidades do sonho."

Clarice Lispector em *Água Viva*.

Compondo o material da exposição, além do texto acima e dos fragmentos da história do *Carlos Eduardo*, havia também fotos de algumas montagens. Abaixo, uma foto tirada durante a preparação para a exposição.



Preparação da exposição. Grupo 1-702 (da esquerda para direita): Izabel, Júlia, Gustavo, Karina, Lays e Luana.

A narrativa do texto de *Carlos Eduardo* me leva a questionar a composição e a organização fossilizada dos conteúdos escolares pertinentes à disciplina de Ciências. Por exemplo, questões como a homossexualidade, a bissexualidade, o aborto, o uso abusivo de remédios, dentre outros, ainda são evitadas no interior do sistema escolar. Os conhecimentos que a biologia e a genética podem fornecer jamais darão a um professor o caminho que ele precisa percorrer para abordar estes temas – tão controversos, mas necessários – em sala de aula. Dessa maneira, a base do conhecimento científico sobre o qual o professor se apóia se vê fragilizada. Além disso, a pesquisa em educação fornece pouca resposta precisa ou diretamente utilizável pelo professor.

Quando leio e releio o texto de *Carlos Eduardo*, reflito sobre esta minha impossibilidade de capturar, pelas formas usuais de ensinar, a maneira como eles entendem alguns dos dilemas humanos. A descoberta da homossexualidade de *Carlos Eduardo* a partir de um relacionamento afetivo, calcado em confiança e amizade sugere um olhar sobre o corpo humano como algo para além do seu

aspecto meramente físico. O trabalho apresentado concretamente pelo grupo – o corpo montado – traz o estudo biológico de um corpo masculino e a trama construída pelo grupo 1 foi além das minhas expectativas. Trabalhando com a complexidade do ser humano, a história de *Carlos Eduardo* fala sobre as indeterminações humanas, mas também de algumas certezas: o nosso corpo biológico carrega um outro corpo, psicológico e social; e constituímos-nos na presença do outro, ou seja, buscamos e precisamos do outro para nos conhecer. Estando inscrita num contexto social familiar ao grupo – são moradores da zona sul do Rio de Janeiro –, a narrativa traz uma realidade não vivida, mas talvez observada por eles ou mesmo relatada a partir de pessoas de convivência próxima e que aparece ali ressignificada como objeto de estudo.

A abordagem delicada e cuidadosa a respeito da homossexualidade de *Carlos Eduardo* revela uma dimensão ética da aprendizagem efetuada pelo grupo 1 no projeto do corpo, pela demonstração de respeito ao outro e pela ousadia em abordar um tema que ainda é objeto de preconceito sexual na sociedade e na escola. Em outro momento da narrativa, também podemos flagrar uma abordagem ética e humana a respeito da doação de órgãos.⁴⁴

Com a história de *Carlos Eduardo* vejo ampliada a minha possibilidade de exercer uma mediação entre os conhecimentos científicos escolares, os conhecimentos prévios dos alunos e as profundas transformações sociais e culturais em curso na nossa sociedade. A relação conhecimento – escola transformada pela demanda do grupo 1 da turma 702 se configurou num meio capaz de promover novos debates e novas aprendizagens não somente para estes alunos-autores, mas também para toda a turma e para todos os que visitavam a exposição. Durante a exposição, *Carlos Eduardo* foi um destaque e só se ouviam elogios à sua história por parte dos visitantes.

A apropriação do saber discente observada pelo Projeto do Corpo pode ser revelada pela relação que os alunos estabelecem com a sua produção (prática e

⁴⁴ Capítulo 4, História de Carlos Eduardo. Vide Anexo D.

escrita) e, conseqüentemente, se torna um saber marcado por valores e sentidos que nascem das relações supostas por sua apropriação, fato claramente presente no caso de *Carlos Eduardo*. Concordo com Charlot (2000) quando explica que *um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros* (p.64). Nesse sentido, quero defender que a questão do saber seja tomada aqui como uma questão identitária e como tal, deve ser pensada como uma relação. É essa relação com o saber/conhecimento sobre o corpo que provoço, que persigo, que busco que meus alunos construam. Um saber que se transforma e se revela em cuidado com o corpo (o próprio e o de seu/sua parceiro/a), em prazer, em bem viver. Nessa busca, reconheço-me como uma professora que não tem como ponto de chegada, os limites de minha disciplina. Tenho, na verdade, um apoio nas produções dos alunos, que me sustenta e, ao mesmo tempo, me projeta para mais adiante; sempre buscando novos pontos de ancoragem.

A inserção do tema da homossexualidade trazida pelo grupo, envolta em sentimentos de companheirismo e confiança e a descoberta como encontro da própria identidade sugere a emergência de um espaço possível para a abordagem e discussão de temas polêmicos na sociedade e que ainda não existe como espaço constituído pela cultura escolar. Acredito que quanto maior a abertura que proporciono aos meus alunos para que se expressem e enfrentem tais temas com ousadia, mas também cuidado e zelo, maior será a abrangência dos temas surgidos e a possibilidade de existir acerca destes uma aprendizagem/vivência mais humana, menos preconceituosa e arrogante. Uma aprendizagem que comporte a diferença e a indeterminação, dois aspectos que contraditoriamente o ensino da Biologia do corpo parece negar com seus sistemas fisiologicamente idênticos e geneticamente previsíveis. E acrescento à existência desta grande margem de possibilidade de temas o fato de que, mesmo sabendo da minha formação em Psicologia, eles têm a confiança e a certeza de que isto não significa interpretação ou análise pessoal pelas suas histórias. Todo o tempo que discutimos e convivemos com seus personagens é usado na perspectiva da aprendizagem e não na terapêutica. Enfatizo aqui este meu saber: a liberdade que

eles têm de proposição de temas e a certeza do meu respeito e acompanhamento são os dois fatores que permitem a ampliação dos conteúdos disciplinares de Ciências e dos conteúdos pedagógicos que possuo. Essa dimensão humana do meu fazer pedagógico é fruto de uma reflexão calcada não só nas minhas vivências como professora, mas, sobretudo, na minha formação acadêmico-teórica em Psicologia. Exerço dessa forma o meu compromisso com a docência, com a Psicologia e com os meus alunos.

Terceiro momento – uma reflexão sobre a história de *Carlos Eduardo* e seu processo de elaboração.

Um ano depois da construção da história de *Carlos Eduardo*, aqueles alunos do grupo 1 da turma 702 continuavam amigos. Encontrei-os no pátio do colégio, durante o recreio, e me aproximei para convidá-los para uma entrevista a respeito do trabalho de composição da história do *Carlos Eduardo*. Expliquei sobre o estudo que estava realizando e as questões que seriam abordadas na entrevista. Imaginava, naquele momento, que um deles se apresentaria como o responsável pela organização ou autoria da história. Qual não foi a minha surpresa? Todos os seis integrantes reclamaram para si próprios a função de aluno/a-autor/a da história do *Carlos Eduardo*. Diziam-me – com o mesmo jeito barulhento de antes – que eu não poderia fazer a entrevista com um só, nem escolher um deles, pois todos igualmente trabalharam e se dedicaram na criação do *Carlos Eduardo*. Diante de uma forma tão enfática de argumentação, concordei prontamente. Então, marcamos a data, o horário e o local do nosso encontro. Mais uma vez, o grupo 1 me mostrava que a minha expectativa do elemento porta-voz do grupo deveria “cair por terra”. Eles queriam ser vistos e considerados como grupo.

No dia da entrevista, todos os seis chegaram juntos e conversamos sobre essa decisão que tomaram. Compreendi o quanto era importante para eles, estarem juntos, falando sobre o que havia acontecido no desenrolar do trabalho.

Compreendi que, sem dúvida, estavam mais juntos desde aquele feito porque a autoria da história de *Carlos Eduardo* produziu um entrelaçamento em suas vidas.

Começamos a entrevista. Estávamos dispostos em círculo, ao redor da grande “mesa-do-professor”⁴⁵ que temos no laboratório. Naquele momento, o grupo 1 da antiga turma 702 estava quieto e atento. Perguntei a eles como era elaborada a história do *Carlos Eduardo* e como eram feitas as negociações no grupo para se chegar à conclusão do que deveria ser escrito. Lays respondeu:

A gente geralmente iniciava a história nas nossas reuniões de grupo. O grupo dava uma ideia, a gente escrevia. No final, quando já tinha alguma coisa elaborada, eu levava para casa e digitava. Depois, eu entregava pra professora. Pra você. (E6)

Quanto às negociações, pude perceber que no processo de elaboração da história houve uma espécie de amadurecimento das relações interpessoais no grupo. Aos poucos, o grupo foi se organizando e encontrando sua forma particular de colaborar na criação do personagem. Ao mesmo tempo, laços afetivos, novos vínculos, novas relações se construíam.

Este fenômeno é explicado por Ferreira (2005):

Em uma produção coletiva trabalha-se cooperativa e colaborativamente, isto é, há uma divisão de trabalho entre os participantes e um engajamento mútuo dos mesmos. O esforço coordenado para construir a proposta em conjunto, ainda que existam tarefas a se realizar individualmente – apresentadas no papel ou não – e que precisam ser compartilhadas, enfatiza o sentido de reciprocidade na atuação individual e no coletivo, expresso no desenvolvimento e construção do texto (p.241).

Compreendi que a autoria compartilhada proporcionava um envolvimento mais complexo entre os alunos e que, tal envolvimento não se encontrava restrito a esfera da amizade. O momento da escrita em que se põe em cena a capacidade

⁴⁵ O laboratório em que trabalhamos possui uma grande mesa, retangular, que é usada por mim para apoio do material de aula. Pelo fato de possuir dimensões bem maiores do que as mesas das demais salas de aula, esta mesa chama a atenção e suscita nos alunos uma ideia de poder e hierarquia. É frequente, por parte dos alunos, a congregação ao redor da mesa quando se torna necessário discutir algum assunto extraordinário à aula.

de dialogar e de negociar também é um momento de conflito onde cada um se expõe e se deixa (re)fazer. Cada um experiencia o conflito da sua maneira, mas a produção coletiva como experiência única marca o vínculo, o pacto de autoria, caracterizado como coerente e possível a todos.

No trecho a seguir, Karina deixa transparecer essa evolução e uma forma especial de tratar o grupo e o personagem em construção.

A gente brigava demais. Depois, a gente brigava mais na hora de escolher os materiais, mas não na parte de escrever a história. Normalmente, quando era só para escrever a história, a gente só debatia mesmo e achava o que era melhor para o grupo... pro Cadu⁴⁶. (E6)

No processo de seleção dos temas que seriam abordados na história havia também um processo de negociação a respeito dos significados e sentidos atribuídos àqueles conteúdos pelos integrantes do grupo. Eles contam que jamais aceitavam sugestões ou opiniões de pessoas alheias ao grupo, como por exemplo, pais, irmãos ou amigos. Embora esse fato não seja necessariamente bom e proveitoso para um maior fluxo de ideias e sugestões, sugere, entretanto, a busca de uma garantia da autoria pelo grupo. As ideias partilhadas, as estratégias de convencimento, as provocações, os encantamentos, os resgates, enfim, vários movimentos de produção entraram em jogo e constituíam também parte dessa autoria, a qual eles desejavam preservar e fortalecer. Relatam que após a pesquisa para o levantamento dos problemas ou situações pertinentes ao sistema estudado, o grupo avaliava qual seria a situação mais adequada, ou melhor, a que mais atendia a proposta deles para o personagem. Izabel, no trecho abaixo, explicita essa ideia:

A gente via pela internet tudo o que a gente ia escolher sobre aquele sistema. Mas, também a gente tinha que gostar da doença ou do problema porque tinha muita coisa pra gente escolher. Às vezes, a gente escolhia uma

⁴⁶ Cadu era o tratamento dado ao personagem *Carlos Eduardo* pelos integrantes do grupo nas discussões orais e conversas que tínhamos sobre a história e a construção dos órgãos.

e depois dizia: “Ai, que sem graça!”. Ai, achava outra que combinava mais com o personagem, com a história que a gente estava criando. (E6)

E Lays complementa:

A gente não aceitava influência de ninguém, tudo tinha que sair da nossa cabeça. Porque se fosse da cabeça de alguém, vamos dizer, por exemplo, dos nossos pais, não iria ter graça. A gente não se envolveria tanto no trabalho. A gente deu um jeito engraçado, sei lá. Era a nossa cara. (E6)

Esse depoimento de Lays reitera a ideia desenvolvida anteriormente a respeito da garantia de autoria pelo grupo. Este fato é especialmente marcante para mim, pois sugere que a minha proposta de ação pedagógica tenha potencializado outras vivências, não intencionais, mas criadoras de novos territórios para os meus alunos, no que diz respeito à autoria e – me arrisco a dizer – no âmbito individual com o desenvolvimento da auto-estima e da autonomia.

Quando perguntei a eles sobre a visão que tinham do projeto do corpo no contexto das demais atividades escolares após decorrido um ano desta experiência, todos foram unânimes em afirmar o diferencial do envolvimento e a intensidade do trabalho. Pedi então que explicassem melhor sobre o termo *intensidade*. Cada um quis falar um pouco:

A gente pôde mostrar um pouco da gente mesmo. Nesse trabalho, a gente fazia o boneco e ainda criava a história do jeito que a gente queria. (E6 – Júlia)

A gente podia mostrar um pouco do grupo. Fazendo uma coisa que tava todo mundo querendo, gostando. Foi um pouco de cada um. (E6 – Luana)

Foi um ano inteiro que a gente ficou se dedicando a uma coisa e aí você acaba se vinculando àquilo. Não é como os outros trabalhos que a gente faz em uma semana e entrega pro professor. Ele olha, dá a nota e acabou. (E6 – Karina)

É, os outros são só trabalhos que a gente faz por nota, a gente não se envolve. É muito difícil você se envolver num trabalho de bimestre... (E6 – Lays)

Nesse trabalho, a gente colocava o melhor possível. Tudo era muito pensado. Tudo era muito pensado pra valer a pena. Pra mostrar uma coisa boa. Uma coisa que só o nosso boneco tinha, mais ninguém (se referindo aos outros corpos-personagens)... (E6 – Gustavo)

Nenhum grupo fez uma apresentação tão elaborada quanto a nossa. A gente colocou até o guardanapo que estava na história... Até a bolsinha com o equipamento de asma dele... Na verdade, a gente nunca fez isso por nenhum outro trabalho. Mas, valeu a pena. (E6 – Izabel)

Com estes depoimentos, vejo aflorados vários sentimentos e emoções que perpassaram os momentos das atividades do projeto do corpo para aquele grupo. Percebo que todo o meu trabalho estava ali de uma forma inimaginável por mim, até então. Não só suas formas de pensar e aprender, mas também as formas de sentir e de se expressar, num ambiente de liberdade e valorização das diferenças.

Finalizando nossa conversa, Lays conclui:

A gente aprendeu muita coisa nova porque esse assunto a gente nunca ouviu falar aqui no colégio. Foi um trabalho único. E foi um jeito muito legal da gente ter aprendido essas coisas. (E6)

Terminei nossa entrevista com a sensação de ter tomado a decisão certa. Não poderia conversar/entrevistar apenas um deles. Suas falas se complementavam e parecia haver uma grande harmonia quando se expressavam, mesmo quando falavam ao mesmo tempo. A história de Cadu (*Carlos Eduardo*) se confunde com o início da história desses amigos que desde então se tornaram um grupo de trabalho. Eles conquistaram mais que um lugar no espaço escolar esperado para eles, conquistaram um lugar dentro deles mesmos, o lugar de pessoas criadoras, autônomas. O lugar de autores.

A proposta pedagógica do Projeto do Corpo centrada na liberdade de criação e de autoria me favorece na medida em que torna o meu trabalho docente mais significativo e prazeroso aos alunos. A minha leitura e minha análise dos depoimentos dos alunos-autores do grupo do *Carlos Eduardo* sugerem que tal liberdade de criação levou-os à construção de um modo próprio de trabalhar e que se sentiam valorizados não só pelos conhecimentos que traziam, como também por poderem ver respeitados o seu tempo de criação e o senso estético e ético do grupo. Com tudo isto, vejo ampliada a minha possibilidade de atuação sobre terrenos nunca antes pensados, intangíveis ao meu olhar, à minha percepção, mas que individualmente compõem o universo interno do meu aluno, o qual acabo por colocar em interação e mobilização ante a tarefa.

Esse trabalho tem me fornecido subsídios para uma reflexão sobre a minha prática e os saberes que dela emergem. Esse saber que me refiro é aquele que tenho testemunhado diariamente na sala de aula, porém sem ter me dado conta dele. É aquele que vem legitimando o projeto do corpo ao longo desses 10 anos de duração. É também aquele que segundo Tardif (2000), se encontra incorporado temporalmente na minha bagagem profissional e com o qual não posso ter uma “relação de exterioridade”. Quero sim, apropriar-me de meus próprios saberes e dar-lhes novo estatuto.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS: O SABER REVELADO ENTRE AS
EXPECTATIVAS E OS ALCANCES.**



Projeto "Um Corpo em Construção"/2006. Primeiro dia de montagem do Grupo 3 da Turma 702.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: o saber revelado entre as expectativas e os alcances.

Preste atenção e é um favor: estou convidando você para mudar-se para reino novo.

Clarice Lispector (1998a)

Recolhendo as memórias e os dados (ou guardados?) aqui apresentados, vejo revelados os alicerces sobre os quais tenho construído minha prática pedagógica e meus conhecimentos pedagógicos. Esses saberes, por sua vez, revelam meus valores, minhas concepções e crenças, assim como o compromisso assumido com a tarefa educativa.

Na tentativa de capturar os saberes que se revelaram, proponho-me a sistematizar algumas ideias que poderiam se configurar ora como confirmações, ora como aprofundamentos, ora como inovações, como aponta Sá-Chaves (2005)⁴⁷. Em todos esses casos, uma coisa em comum: são saberes que se revelaram a partir do confronto entre as minhas expectativas explícitas quanto à realização do Projeto do Corpo e os alcances implícitos nos registros de memória aqui narrados, nos registros fotográficos, nas narrativas ficcionais e depoimentos dos alunos.

Recorro à Clarice Lispector (1998a, p.12) para compartilhar com quem me lê esse momento:

Quero como poder pegar com a mão a palavra.
A palavra é objeto?
E aos instantes eu lhes tiro o sumo de fruta. Tenho que me destituir para alcançar o cerne e semente de vida.
O instante é semente viva.
A harmonia secreta da desarmonia: quero não o que está feito, mas o que tortuosamente ainda se faz.

⁴⁷ SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho, **Formação e desenvolvimento pessoal e profissional: o uso de portfólio reflexivo**. Conferência proferida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 12 de julho de 2005, como parte das atividades do Curso *Desenvolvimento profissional e competência reflexiva: estratégias metacognitivas de co-construção de conhecimento*. Promoção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC – Unicamp – ocorrido no período de 11 a 15 de julho de 2005.

É isso: quero sempre o que se está “tortuosamente” sendo feito. Aquilo que passa entre as brechas. Aquilo que não me foi dado como coisa certa e pronta, mas se apresenta como a única possibilidade naquele instante. Por isso, eu preciso de cada instante. Cada instante com o meu aluno é único porque somos únicos e estamos inteiros no que fazemos.

Estou terminando este estudo à semelhança de como termino meu ano letivo: vou fazer uma exposição! A aluna sou eu e a história é a minha. Metaforicamente este/a corpo/tese foi construído/a com as minhas palavras. *A palavra é objeto?* Acredito que sim.

Nesse processo de construção do corpo/tese, descobri que posso ser autora e produtora dos meus saberes. Essa é a mais importante das lições dessa pesquisa para mim. Saberes que recolhi de espaços e territórios resgatados pelas memórias aqui registradas e que foram cuidadosamente apresentados a partir da perspectiva das minhas leituras teóricas, da minha escuta aos alunos e das nossas vivências. Mas, esse processo não foi nada fácil! Tive que buscar recursos internos que me “soltassem” das amarras de uma formação tradicional de pesquisa. E não poderia ser de outro jeito: não sou uma professora tradicional de Ciências! Quando, nas reuniões de orientação do doutorado, fui pela mão da professora Ana Aragão levada a me olhar no espelho, levei um susto. Mas gostei do que vi. Vi que havia uma trajetória rica em aprendizagens e lições e que não deveria ficar muda. Deveria dar corpo e existência àqueles saberes que se construíam numa espécie de clandestinidade em minha sala de aula. Posso dizer que fazer esta pesquisa foi para mim um grande encontro comigo mesma, a ocupação de um lugar que, sendo meu por direito, estava desocupado por uma impossibilidade de visão. Nos movimentos de escrita fui desobstruindo a imagem, fui aprendendo a me ver de outro jeito e a dizer sobre a docência essas lições que tenho aprendido.

Assim como há várias formas de se apresentar a construção dos órgãos em um corpo/personagem e inúmeras histórias a serem criadas no Projeto do Corpo, esta pesquisa poderia ser apresentada em uma forma diferente, mas esta que se

apresenta é a **minha** forma, a que genuinamente emergiu do meu processo investigativo. Sem perder de vista o cuidado exigido na leitura e no tratamento dos dados, tive a preocupação de trabalhar com várias fontes de informação articulando-as aos conhecimentos acerca dos saberes docentes.

A orientação central deste estudo está na seguinte questão: como se dá a constituição dos saberes de uma professora no processo de ensino e de aprendizagem de Ciências, por meio das interações e significados que são construídos no contexto da atividade pedagógica, pelos registros de aula da professora e nas histórias narradas pelos alunos? A resposta a essa questão só pode ser formulada se entendermos a constituição de tais saberes mediante um processo intencional de reflexividade, tal como defendem o termo Sadalla e Sá-Chaves (2007). Se o processo reflexivo não acontece, dificilmente o professor reconhecerá a existência de tais saberes e como consequência pode ocorrer uma espécie de nulidade associada ao seu saber-fazer, ao seu trabalho. Embora as autoras mencionem o conjunto de professores e profissionais do contexto escolar como elementos fundamentais para que o processo reflexivo contribua para a constituição de saberes e conhecimentos pedagógicos, quero destacar nesta pesquisa que no meu processo reflexivo, a minha grande parceria se deu com os meus alunos. Não havia, inicialmente ao estudo, a ideia de considerar os alunos como grandes contributos à formação dos meus saberes, porém ao longo do processo reflexivo que possibilitou a emergência dos saberes aqui relatados, não pude deixá-los de lado: **eles são o meu Outro**.

Outro fato importante a destacar é que o processo de aprendizagem no Projeto do Corpo pôde ser promovido na e pela vivência de situações estudadas e narradas, portanto, reflexivas pelos alunos. Dessa forma, acredito que a reflexividade dos alunos também possa ser promovida por meio de uma ação pedagógica intencional, planejada e sistematizada. O conhecimento por eles produzido pode se estruturar de forma planejada e sistematizada no interior de uma estratégia de ensino não transmissiva.

Voltando o olhar para os primeiros anos da minha docência, observo o quanto esta caminhada duplamente acompanhada me favoreceu. Vou explicar. Nunca entrei sozinha na sala de aula. Além dos meus Outros, neste caminho que percorri, estava eu lá, professora de Biologia com a Psicologia a me acompanhar. A Biologia me forneceu um modelo de leitura do mundo atravessado por uma concepção de Ciência como uma verdade absoluta, no qual só existe espaço para um sentido único. Entretanto, esta lente sozinha não me deixava ler a realidade que se mostrava nas minhas salas de aula. Na medida em que lancei mão das lentes fornecidas pela Psicologia, comecei a ver que a minha realidade era mais complexa do que supunha. Com suas várias correntes e diferentes focos possíveis de análise e entendimento do mundo, a Psicologia me permitiu assumir a multiplicidade de olhares na minha sala de aula. Rejeitei a ideia de que o meu fazer pedagógico deveria perpetuar certa ordem das coisas e sempre me questioneei acerca dos meus próprios saberes. Sendo assim, como poderia aprisionar o meu aluno em uma única verdade, se eu mesma não acreditava nela? Para dar quietação às minhas angústias, decidi que não poderia dar uma aula neutra, isenta do movimento de pensar criticamente o mundo. Queria mexer com os alunos porque acreditando na indissociabilidade entre afeto e cognição, acreditava na possibilidade de fomentar o prazer e a alegria pela busca constante ao conhecimento. Não o conhecimento enciclopédico e declarativo, mas sim o conhecimento sobre o mundo entendido como inacabado e em constante construção.

Um aspecto na minha caminhada que não posso deixar de considerar é o fato de oportunamente ter construído esta trajetória no Colégio Pedro II, especialmente na unidade Humaitá II. Neste colégio tenho parte da minha história de vida e as vivências profissionais que tive falam de uma escola que sempre considerou profundamente o tradicional na educação, mas que contraditoriamente, deixava que a inovação penetrasse e ocupasse as fissuras produzidas pela sua rigidez institucional. Por exemplo, a fissura cavada pela direção da unidade Humaitá II, ao me conceder um espaço próprio para a realização do Projeto do Corpo é única nas nove unidades de ensino do colégio. Nenhuma outra série,

desta ou de outra unidade, mantém um projeto pedagógico permanente ao longo de todo o ano letivo. Além deste fato, devo ressaltar que a direção da unidade – na pessoa da Professora Maria Helena Soares Sampaio, nossa diretora – sempre procurou dar as condições necessárias para que o Projeto do Corpo fosse bem sucedido, inclusive dando esclarecimentos e apoio junto aos pais. Poderia também dizer que nenhuma outra escola pública⁴⁸ mantém um curso de Ciências para o 8º ano baseado em um projeto pedagógico desta natureza e extensão.

Na perspectiva do ensino de Ciências, o Projeto *Um Corpo em Construção* tem permitido também a construção de um olhar sobre o corpo humano diferenciado daquele tradicionalmente privilegiado pelos professores. Nesta proposta pedagógica, o corpo biológico é parte integrante de um sujeito, produtor de sua história. Essa humanização do corpo biológico tem uma dupla implicação para o ensino de Ciências: ao mesmo tempo produz uma ruptura com o paradigma dominante para o ensino do corpo na disciplina (corpo fragmentado, indiferenciado, dessexualizado, etc.) e abre a possibilidade de contribuição a partir de vários ângulos para o entendimento teórico desse corpo humano.

Outra contribuição importante para o ensino de Ciências é que o Projeto do Corpo não deve ser visto apenas como *mais* uma estratégia de ensino ativo de Ciências, mas a possibilidade de promover a reflexão, a orientação aos alunos em “tempo útil” (como diz Sá-Chaves, 2005), sendo esta orientação constante uma contribuição fundamental para a construção dos conhecimentos dos alunos e meus, como professora. Acredito que nas aulas de Ciências possam ser criadas as condições que promovam uma forma dos alunos contarem seus saberes e suas aprendizagens ao longo do processo, num fenômeno de multiplicação de ideias, onde um ensina ao outro (Sá-Chaves, op.cit.). Este fenômeno no Projeto do Corpo já acontece de forma intra-grupal, o que me instiga a pensar em novas possibilidades, intercambiando os diferentes grupos.

⁴⁸ O Projeto *Um Corpo em Construção* também é feito numa escola particular do Rio de Janeiro, o Centro Educacional e Cultural da Barra, pela professora Ana Cristina D’Escragnolle, co-autora deste projeto.

Num olhar mais pretensioso, vejo este estudo contribuindo para a formação de professores sob vários aspectos. Posso pensar que ao apontar um sentido para as ações pedagógicas planejadas que privilegiem a pessoa do aluno, suas inquietações e demandas sem descartar o inusitado, o emergente do contexto interativo, esteja também colaborando para a formação de professores autônomos, não-reprodutores, criadores da sua própria ação docente. Dos vários olhares que troquei com os meus alunos, vi coisas que transformaram o meu modo de ser e pensar. Tê-los como meus pares nessa construção da docência tem sido uma espécie de encontro amoroso, um encontro que por ser delicioso para os amantes, não vê razão para se separar. E essa dimensão afetiva da interação professor-aluno é algo que precisa ser resgatada na formação dos professores.

Outros aspectos a serem considerados como contributos à formação de professores que foram emergindo nesta pesquisa são: a) a produção de ações intencionais e planejadas; b) o ensino com base não transmissiva, com investimento no processo de produção do conhecimento discente; c) a busca de respostas às questões dilemáticas do cotidiano, procurando intervir nesse cotidiano; d) a estruturação da identidade profissional a partir de um processo reflexivo, agregando a dimensão docente e a de pesquisadora.

Acredito, assim como Gauthier (1998) que a complexidade da tarefa educativa não pode ser compreendida no âmbito exclusivo do conhecimento acadêmico, ainda fragmentado e distanciado da realidade. Acredito que os saberes produzidos no interior das práticas pedagógicas escolares e que se tornam sistematizados pela pesquisa em educação são potencialmente capazes de contribuir para uma transformação da formação de professores, entendida frequentemente como um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento e raramente como um espaço de socialização e de início de uma configuração profissional.

Minha busca pela captura das interações que engendraram a construção desses saberes, assim como dos significados imbricados nessa construção está

terminando, pelo menos, temporariamente. Estou certa de não tê-los capturados em sua totalidade, mas somente aqueles visíveis sob o ângulo da limitação desse meu momento pessoal e profissional. Sem ter a preocupação de associá-los especificamente a cada caso estudado nesta pesquisa, apresento a guisa de uma sistematização, os saberes construídos no contexto da atividade pedagógica já arrolados e que emergiram dos dados articulados e problematizados à luz dos conhecimentos acerca dos saberes docentes. Foram eles:

1. A proposição de materiais e técnicas de modelagem pelos alunos me levou a experimentar com eles novos materiais, derrubando a minha crença de que, como professora, deveria fornecer-lhes todos os recursos para a construção dos órgãos.
2. As narrativas dos alunos revelam o seu universo simbólico. Expressam os conhecimentos prévios dos alunos, ao mesmo tempo, ressignificando-os.
3. O processo de construção no Projeto do Corpo (seja a construção dos órgãos ou da história) gera um movimento reflexivo nos alunos e na professora. Ambos buscam em seus aportes teóricos prévios os recursos necessários para enfrentar e resolver os problemas que surgem no cotidiano da aula.
4. O conhecimento do conteúdo da disciplina não esgota as demais possibilidades de aprendizagens que são mediatizadas pela construção do personagem.
5. A autoria gera uma liberdade de ação discente que acaba por singularizar o conhecimento científico em estudo.
6. No Projeto do Corpo, o conhecimento científico se constrói associado a um contexto de vida, com sentido próprio ao aluno.

7. O meu papel como professora se torna relevante na medida em que sou a planejadora, a organizadora e a orientadora permanente da atividade pedagógica.
8. A seleção e a articulação dos conhecimentos e a deliberação de novos significados é tarefa discente, posta a partir do processo de autoria deflagrado.
9. O processo de escrita da história orienta o processo de aprendizagem concomitantemente à construção da autoria.
10. O processo de escrita agrega parcerias e fortalece vínculos afetivos por meio das trocas de experiências.
11. O envolvimento afetivo-cognitivo com a tarefa promove um dos princípios da reflexividade que é a auto-implicação. Esta, por sua vez, amplia as visões pessoais, favorecendo um efeito multiplicador da diversidade (Sá-Chaves, 2008) na construção do conhecimento partilhado.
12. A figura do líder, criada por mim para ajudar na organização e na divisão das tarefas, nem sempre exerce o efeito esperado. A dinâmica de cada grupo prevalece a uma organização estabelecida externamente.
13. Os alunos desenvolvem estratégias e jogos de negociação de poder. Este processo pode ser orientado para a promoção de autonomia pelos alunos.
14. O trabalho com grupos de alunos reforça a necessidade de organização e deliberação de tarefas, bem como demanda uma delicada sensibilidade ética para tratá-los com igualdade sem desprestigiar as suas diferenças.

15. O confronto de situações dilemáticas, sobretudo face a face, permite o estabelecimento de interações que, por sua vez, ampliam a possibilidade de novas interações e novas aprendizagens.
16. No meu processo reflexivo, a escuta aos alunos possibilitou a transformação do meu discurso. De uma fala *aos* alunos, construí uma fala *com* os alunos.
17. Os meus saberes docentes construídos são – como na perspectiva de Tardif (1991) – o amálgama dos diferentes referenciais teóricos que possuo, destacando os da Psicologia de Vygotsky mais os saberes advindos da parceria com os meus alunos e suas produções no cotidiano da minha sala de aula.
18. As estratégias de interação utilizadas no contexto educativo resultam numa produção multirreferenciada, potencialmente geradora de novos saberes. Sendo inaprisionáveis por qualquer técnica ou procedimento, as estratégias de interação, dadas face a face, revelam a contribuição de cada elemento da relação, ao seu modo e ao seu tempo.
19. O Projeto do Corpo possibilita a mediação entre os conhecimentos curriculares previstos ao ensino de Ciências, os conhecimentos prévios dos alunos e os conhecimentos advindos das transformações sociais e culturais em curso na atualidade.
20. A abordagem de temas polêmicos favorece a criação de espaços de discussão no âmbito escolar e possibilita aprendizagens com compromisso ético.
21. A liberdade de proposição de temas é geradora de uma ampliação dos conteúdos disciplinares de Ciências previstos para o 8º ano.

22. O processo de autoria coletiva provoca um entrelaçamento nas vidas dos autores. A produção coletiva é vivida como uma experiência única, formadora de vínculo e prazer.
23. No processo de autoria coletiva, não só a produção é considerada fundamental, mas também os movimentos de negociação que entraram em jogo durante o seu processo, garantindo a genuinidade dessa autoria.
24. A proposta pedagógica do Projeto do Corpo potencializa outras vivências, não planejadas, mas criadoras de novos territórios, como por exemplo, o desenvolvimento da autoria, da auto-estima e da autonomia.

Finalizando com o olhar entrelaçado ao meu quadro teórico de referência, ou seja, às contribuições especialmente de Shulman e Tardif, quero indicar aspectos que tomo como não conclusivos, mas que sintetizam ideias que emergiram deste estudo e me provocaram novas idéias, incluindo os seus aspectos limitantes:

- Apesar da questão das fontes (Shulman, 2004) e dos modos de construção dos saberes docentes se constituírem em importantes recursos para a compreensão do conhecimento profissional docente, quero deixar claro que não tive a pretensão de abordá-los neste estudo. Quero sim destacar que identifiquei na interação professor-aluno uma base fundamental para a construção de saberes docentes em consonância com as demandas psicológicas e sociais dos alunos, sendo o contexto interativo um mediador na articulação e integração do conhecimento do conteúdo da disciplina com o conhecimento pedagógico deste conteúdo.
- Esta pesquisa narrou e explorou a construção de saberes oriundos de uma prática docente específica, portanto, não se trata de um trabalho que permita generalizações. Este fato, contudo, vem ao encontro do que

Shulman anunciava em seus estudos de casos de 1987: os vários estudos reunidos possibilitariam o aparecimento de várias categorias muito parecidas a exemplo dos elementos de uma tabela periódica. Dessa forma, esta pesquisa contribui para este acervo de saberes e práticas e corrobora as ideias de Shulman acerca da complexidade na descrição e definição dos conhecimentos que estão na base da profissão docente.

- A partir da noção de reflexividade proposta por Sadalla e Sá-Chaves (2007), esta pesquisa contribui também para a constituição de um campo de investigação que possui uma epistemologia própria e cujas construções teóricas podem ser sustentadas tanto pelo paradigma experiencial, como pelo paradigma singular-plural (Josso, 2008), promovendo uma formação profissional crítica e dialética ao docente.
- Se o saber docente é heterogêneo, se emerge de diferentes fontes, se é compósito e surge quando integrado e mobilizado na atividade docente, me parece razoável que o saber discente também possa ser tomado sob esta perspectiva. Dessa forma, entendo como privilegiadas as condições pedagógicas que favoreçam à construção de saberes discentes sob este prisma, ou seja, da pluralidade, do inacabamento e da mobilização destes saberes. Acredito que o Projeto *Um Corpo em Construção* contribua para revelar a importância dessa condição pedagógica.
- Acredito em olhares alternativos. Olhares que possam explorar as características de nossa atividade como fonte de elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas (Tardif e Lessard, 2007), sobretudo como fonte de elementos que não desequilibrem a “balança interacional” para nenhum dos lados. Assim como Paulo Freire (1998), acredito que o conjunto das interações intencionais possíveis para a profissão docente sejam as que privilegiem confrontos e encontros capazes de formar e “empoderar” os indivíduos a

partir dos seus contextos de vida. As interações humanas, e por decorrência, as interações entre professor e alunos não podem ser reduzidas a uma técnica ou mero procedimento, mas os fios condutores que as sustentam e as enredam podem ser identificados: o afeto, o desejo de poder compartilhado, a conquista de um novo *status* interno, dentre outros. Estes são desafios que podem ser explorados em investigações futuras.

O Projeto Um Corpo em Construção é, sem dúvida, o projeto de trabalho mais importante da minha vida até hoje. *Com e por meio* dele tenho me constituído como professora e pessoa. Qualquer que seja o nível de análise considerado, os saberes adquiridos ao longo deste percurso e as relações cotidianas com os alunos caracterizam a minha forma de ser e de vivenciar a docência. Forma que muitos denominam de experiência. Contudo, sendo uma experiência desenvolvida por longos anos, ela não se esgota em si mesma, não se basta. Esse é o desafio da dimensão interativa da docência: nenhuma dimensão – cognitiva, instrumental, procedimental, afetiva ou experiencial – se esgota em si mesma. Na docência, o professor precisa estar em interação, precisa do outro da relação, seja aluno, outro professor, o agente escolar, o psicólogo escolar, os pais dos alunos, enfim de todos os que compõem a sua comunidade educativa mais os seus interlocutores teóricos.

Acredito que há também pontos cegos. Este trabalho é, com certeza, uma leitura dentro de um universo de possibilidades que pode e merece ser explorado. Parte desta história – aqui exposta e narrada – serviu de material para algumas reflexões acerca dos saberes que tem constituído a minha docência. Tantos outros saberes ainda subjazem quietos... E muitos ainda emergirão.

Novas propostas de investigação acerca dos saberes docentes que se produzem cotidianamente e “clandestinamente” nas salas de aula podem e precisam ser desenvolvidas no sentido de se aprofundar a visão do professor como um produtor de conhecimento. É doloroso ouvir de um formando de

Biologia⁴⁹, quando interrogado sobre a sua escolha ao final do curso, que prefere o bacharelado à licenciatura porque quer fazer pesquisa. Nesta visão está implícita a ideia de professor como alguém que não produz conhecimento, que não faz pesquisa e cujo trabalho se reduz à esfera de simples intermediário de saberes. É preciso que as universidades em parceria com as escolas revertam essa concepção, não só descaracterizando a hierarquia de saberes que há entre o universo escolar e o universitário, mas principalmente, promovendo estratégias de interação que recoloca a escola em uma posição privilegiada na sociedade, como um local genuinamente produtor de saberes e conhecimentos.

⁴⁹ Conversa feita recentemente com um estagiário de Biologia que observava a minha aula.



Projeto "Um Corpo em Construção"/2006. Colagem de momentos: no alto à esquerda, aluna costurando; no alto à direita, aluno debruçando-se sobre o corpo-molde no dia de montagem; e abaixo, o preenchimento de um órgão sendo feito com retalhos picotados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERONI, F. **Gênese**. Trad. Mario Fondelli. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- _____. **Enamoramento e Amor**. Trad. Ary Galvão. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- ALMEIDA, P. C. A.. Formação do professor e os conhecimentos da Psicologia. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.8, n.2, p.236-248, junho, 2007.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. R. **A planta desfigurada: crítica das representações da planta como máquina química e como mercadoria**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, SP, 1995.
- ASTOLFI, J. P. & DEVELAY, M. **A didática das ciências**. Trad. Magda Fonseca. Campinas: Papirus, 2005.
- BACHELARD, G. **La Formation de l'Esprit Scientific**. Paris: J.Vrin, 1972.
- BARTH, B-M. **O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- BERGER, P. L. & LUCKMAN, T.A. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.22, n.74, p. 59-76, abr., 2001.
- BORGES, C. & TARDIF, M. Apresentação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.22, n.74, abr., 2001.
- CALDEIRA, A. M. S. A construção do saber docente: do cotidiano em direção ao não-cotidiano. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 38, dez., 2003.
- CALDERHEAD, J. The Development of Knowledge Structures in Learning to Teach. In CALDERHEAD, J. (org.). **Teachers' Professional Learning**. Philadelphia: The Falmer Press, 1988, p. 51-64.
- CERTEAU, M. DE. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. Ephraim Alves. Petrópolis: Vozes. 1996.
- CHALMERS, A. F. **O que é ciência, afinal?** Trad. Raul Fiker. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHIOZZA, L. **¿Por qué enfermamos? La historia que se oculta em el cuerpo.** Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

COMTE, A. **Discurso sobre o espírito positivo.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM, 1998.

CUNHA, R. B. & PRADO, G. do V. T. Sobre pesquisa: um exercício e alguns ensaios. In: PRADO, G. do V. T. e CUNHA, R. B. (Orgs). **Percursos de Autoria: exercícios de pesquisa.** Campinas: Alínea, 2007. p. 15-46.

DESCARTES, R. **Discurso do Método.** Lisboa: Sá da Costa. 1984.

FERREIRA, C. R. Uma experiência de produção coletiva de textos. In PRADO, G. do V. T. & SOLIGO, R. (Orgs). **Porque escrever é fazer história.** Campinas: Graf. FE, 2005, p. 229-243.

FRANCO, L.F. Racionalidade técnica, pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional de professores. In: PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FIORENTINI, D., SOUZA Jr., A. J. e MELO, G. F. A de. Saberes docentes: um desafio para os acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M. de A (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador(a)** Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 2001, p. 307- 35.

FORMENTI, L. Escrita autobiográfica e zelo: um olhar composicional. In: PASSEGGI, M. C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 51-71.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FUJIKAWA, M. M. A escrita como pretexto de reflexão da prática pedagógica e como estratégia de intervenção na formação de professores. In PRADO, G. do V. T. & SOLIGO, R. (Orgs). **Porque escrever é fazer história.** Campinas: Graf. FE, 2005, p. 247-260.

GAUTHIER, C.[et. al.]. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Lima. IJUI: Ed. Unijuí, 1998.

GOODMAN, J. Using a Methods Course to promote reflection and inquiry among preservice teachers. In TABACHNICK, B. R. & ZEICHNER, K. M. (org.). **Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education.** Philadelphia: The Falmer Press, 1991, p. 56-76.

GUIMARÃES, M. N. **A educação em Ciências em um contexto interacional: o uso das intervenções orais dos alunos.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Niterói-R.J., 2000.

HÉBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação.** [S.l.], n. 2, 1990.

JAPIASSÚ, H. **A Revolução Científica Moderna.** São Paulo: Letras & Letras, 1997.

JOSSO, M-C. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, M. C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p. 23-50.

KORTHAGEN, F. A. J. The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. In CALDERHEAD, J. (org.). **Teachers' Professional Learning.** Philadelphia: The Falmer Press, 1988, p. 35-50.

LAROCCA, P. **A Psicologia na Formação Docente.** Campinas: Alínea, 1999.

_____. Problematizando os contínuos desafios da Psicologia na Formação Docente. In: SADALLA, A e AZZI, R.(Org.). **Psicologia e Formação Docente:** desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro/ANPEd, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAQUEUR, T. **Making sex: Body and Gender from the Greeks to Freud.** Cambridge: Harvard University Press, 1994.

LISPECTOR, C. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.

_____. **A via crucis do corpo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b.

LOGUERCIO, R. de Q. & DEL PINO, J. C. Os discursos produtores da identidade docente. In **Ciência & Educação**, v. 9, n.1, p. 17-26, 2003.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

LYOTARD, J. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos de Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. **Proposições**, Campinas, v.17, n.1 (49), jan./abr., p. 117-136, 2006.

MATOS, O. Desejo de evidência, desejo de vidência: Walter Benjamin. In: NOVAES, A. (org.), **O Desejo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 283-305.

MONTEIRO, A.M.F.da C. Professores entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 22, n.74, p. 121-142, abr., 2001.

MORAN-ELLIS, J. [et. al.]. Triangulation and integration: processes, claims and implications. **Qualitative Research**, London, v. 6 (1), p.45-59, 2006.

MOTA, E. A. D. **Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

NETO, A. S. & MACIEL, L.S.B. (Orgs.) **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M. & LESSARD, C. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes. 2008.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.22, n.74, p. 27- 42, abr., 2001.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, N. B. Saberes docentes e processos formativos. **Revista Diálogo Educacional**, v.2, n.3, p. 43-57, jan/jun, 2001.

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRADO, G. do V. T. & CUNHA, R. B. (Orgs). **Percursos de Autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas: Alínea, 2007.

PRADO, G. do V. T. & SOLIGO, R. (Orgs). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Graf. FE, 2005.

RICHERT, A. Case Methods and Teacher Education: Using cases to teach teacher reflection. In TABACHNICK, B. R. & ZEICHNER, K. M. (org.). **Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education**. Philadelphia: The Falmer Press, 1991, p. 130-150.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, v.12, n. 34, p. 94-103, jan/abr., 2007.

ROSA, M. da C. C.(NALU). A escrita dos professores: instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. In PRADO, G. do V. T. & SOLIGO, R. (Orgs). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Graf. FE, 2005, p. 261-276.

RUSSEL, T. From Pre-service Teacher Education to First Year of Teaching: a study of theory and practice. In CALDERHEAD, J. (org.). **Teachers' Professional Learning**. Philadelphia: The Falmer Press, 1988, p. 13-34.

SADALLA, A. M. F. De A. e SÁ-CHAVES, I. da S. C. **Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo**. Relatório de estágio pós-doutoral. Portugal: Universidade de Aveiro, 2007.

SADALLA, A. M. F.de A. [et. al.] Psicologia, Licenciatura e saberes docentes: identidade, trajetória e contribuições. In: SADALLA, A e AZZI, R.(Org.). **Psicologia e Formação Docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. Psicologia e Licenciatura: crenças, dilemas e contribuições. **Proposições**, Campinas, v.16, n.1 (46), jan/abr., 2005.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1993.

SILVA, ANA M. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, nº 48, p. 07-29, agosto, 1999.

SILVA, E. T. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1988.

SILVA, R. F. e SÁ-CHAVES, I. Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, v. 12, nº 27, p. 721-34, out/dez, 2008.

SINCLAIR, M. & COULTARD, R.M. **Towards an Analysis of Discourse: The English used by pupils and teacher**. London: Oxford University Press, 1975.

SHULMAN, L.S. Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: WITTROCK, M.C. (org.) **Handbook of research on teaching**. 3ª ed. New York: MacMillan, 1986a.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, nº 2, vol. 15, 1986b.

_____. Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**. Harvard, v. 57, n.1, febr., 1987.

_____. **The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SOUZA, D.V. & ZIONI, F. Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e técnica qualitativa da triangulação de dados. **Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 12, n. 2, ago/dez, 2003.

TABACHNICK, B. R. & ZEICHNER, K. M. Reflections on Reflective Teaching. In TABACHNICK, B. R. & ZEICHNER, K. M. (org.). **Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education**. Philadelphia: The Falmer Press, 1991, p. 01-21.

TAMBORIL, M. I. B. Memórias de escrita e desenvolvimento da competência escritora na formação inicial de professoras – uma experiência no “Portal da Amazônia”. In PRADO, G. do V. T. & SOLIGO, R (org.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Graf. FE, 2005, p.115-132.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002.

TARDIF, M. & LESSARD, C. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M. & LESSARD, C. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes. 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, nº 73, p. 209-244, dez., 2000.

VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. **Vygotsky – Uma síntese**. Trad. Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2001.

VILLANI, A. & BAROLLI, E. Os discursos do professor e o ensino de Ciências. **Pro-posições**, Campinas, v.17, n.1 (49), p. 155-175, jan./abr., 2006.

VYGOTSKY, L.S.. **A Formação Social da Mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Psicologia Pedagógica**: edição comentada. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WISNIVESKY, M. **Psicologia e Formação Docente: indícios de uma relação**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

ANEXOS

ANEXO A – INVENTÁRIO DE DOCUMENTOS

1. Fotos das Montagens – M1⁵⁰

Código da Foto	Montagem	Data	Turma	Grupo
F1M1	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	701	G1
F2M1	2ª montagem Sistema Digestório	05/10/06	701	G1
F3M1	2ª montagem Sistema Digestório	05/10/06	701	G2
F4M1	2ª montagem Sistema Digestório	05/10/06	701	G3
F5M1	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	701	G5
F6M1	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	701	G5
F7M1	3ª montagem Sistema Circulatório e Respiratório	09/11/06	701	G5
F8M1	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	701	Turma toda
F9M1	2ª montagem Sistema Digestório	10/10/06	703	G2
F10M1	2ª montagem Sistema Digestório	10/10/06	703	G4
F11M1	2ª montagem Sistema Digestório	10/10/06	703	G4
F12M1	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	703	G5

⁵⁰ As fotos deste inventário se encontram em miniaturas 3,0cm X 4,5cm no Anexo A.

F13M1	2ª montagem Sistema Digestório	10/10/06	703	G5
F14M1	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	703	G6
F15M1	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	703	G6
F16M1	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	705	G3
F17M1	2ª montagem Sistema Digestório	10/10/06	705	G3
F18M1	2ª montagem Sistema Digestório	05/10/06	705	G5
F19M1	2ª montagem Sistema Digestório	05/10/06	705	G5
F20M1	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	705	G5
F21M1	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	702	G1
F22M1	2ª montagem Sistema Digestório	10/10/06	702	G1
F23M1	3ª montagem Sistema Circulatório e Respiratório	09/11/06	702	G1
F24M1	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	702	G2
F25M1	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	702	G3
F26M1	2ª montagem Sistema Digestório	05/10/06	702	G3
F27M1	2ª montagem Sistema	05/10/06	702	G3

	Digestório			
F28M1	2ª montagem Sistema Digestório	05/10/06	702	G3
F29M1	3ª montagem Sistema Circulatório e Respiratório	09/11/06	702	G3
F30M1	3ª montagem Sistema Circulatório e Respiratório	09/11/06	702	G3
F31M1	2ª montagem Sistema Digestório	10/10/06	702	G5
F32M1	3ª montagem Sistema Circulatório e Respiratório	09/11/06	702	G5
F33M1	2ª montagem Sistema Digestório	10/10/06	706	G1
F34M1	2ª montagem Sistema Digestório	10/10/06	706	G1
F35M1	3ª montagem Sistema Circulatório e Respiratório	11/11/06	706	G1
F36M1	3ª montagem Sistema Circulatório e Respiratório	11/11/06	706	G1
F37M1	3ª montagem Sistema Circulatório e Respiratório	11/11/06	706	G1
F38M1	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	706	G2
F39M1	2ª montagem Sistema Digestório	10/10/06	706	G2
F40M1	2ª montagem Sistema Digestório	10/10/06	706	G2

F41M1	2ª montagem Sistema Digestório	10/10/06	706	G2
F42M1	3ª montagem Sistema Circulatório e Respiratório	11/11/06	706	G2
F43M1	3ª montagem Sistema Circulatório e Respiratório	11/11/06	706	G3
F44M1	3ª montagem Sistema Circulatório e Respiratório	11/11/06	706	G3
F45M1	3ª montagem Sistema Circulatório e Respiratório	11/11/06	706	G3
F46M1	2ª montagem Sistema Digestório	10/10/06	706	G4
F47M1	2ª montagem Sistema Digestório	10/10/06	706	G4
F48M1	2ª montagem Sistema Digestório	10/10/06	706	G4
F49M1	3ª montagem Sistema Circulatório e Respiratório	11/11/06	706	G4
F50M1	2ª montagem Sistema Digestório	10/10/06	706	G5
F51M1	3ª montagem Sistema Circulatório e Respiratório	11/11/06	706	G5
F52M1	3ª montagem Sistema Circulatório e Respiratório	11/11/06	706	G5
F53M1	3ª montagem Sistema Circulatório e	11/11/06	706	G5

Respiratório

2. Fotos para a Exposição – M2

Código da Foto	Montagem	Data	Turma	Grupo
F1M2	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	705	Geral
F2M2	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	701	G1
F3M2	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	701	G1
F4M2	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	701	G2
F5M2	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	701	G2
F6M2	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	701	G3
F7M2	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	701	G3
F8M2	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	701	G4
F9M2	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	701	G4
F10M2	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	701	G5
F11M2	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	701	G5
F12M2	3ª montagem Sistema Circulatório e Respiratório	09/11/06	701	Geral

F13M2	3ª montagem Sistema Circulatório e Respiratório	11/11/06	703	Geral
F14M2	3ª montagem Sistema Circulatório e Respiratório	11/11/06	701	Geral
F15M2	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	703	G2
F16M2	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	703	G5
F17M2	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	703	G5
F18M2	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	705	G1
F19M2	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	705	G1
F20M2	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	705	G2
F21M2	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	705	G2
F22M2	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	705	G3
F23M2	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	705	G3
F24M2	2ª montagem Sistema Digestório	05/10/06	705	G5
F25M2	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	705	G5
F26M2	3ª montagem Sistema Circulatório e Respiratório	11/11/06	702	G1

F27M2	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	702	G1
F28M2	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	702	G2
F29M2	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	702	G3
F30M2	1ª montagem Sistema Reprodutor	10/10/06	702	G3
F31M2	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	702	G3
F32M2	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	702	G4
F33M2	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	702	G4
F34M2	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	706	G1
F35M2	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	706	G1
F36M2	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	706	G2
F37M2	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	706	G3
F38M2	2ª montagem Sistema Digestório	10/10/06	706	G3
F39M2	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	706	G3
F40M2	1ª montagem Sistema Reprodutor	19/08/06	706	G4
F41M2	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	706	G4

F42M2	4ª montagem Sistema Urinário e Final	25/11/06	706	G5
-------	--	----------	-----	----

3. Histórias dos personagens

Código da História	Nome do personagem	Turma	Grupo
H1	Diogo dos Santos	701	G2
H2	Miguel Santos Leão	703	G2
H3	Natália	703	G4
H4	Priscila	703	G5
H5	Lumica	705	G5
H6	Carlos Eduardo	702	G1
H7	Claudia Martin	702	G3
H8	Fernando Carvalho	706	G1
H9	Larissa	706	G2
H10	Jeremias	706	G4

4. Entrevistas áudio gravadas e transcritas⁵¹

Entrevista (transcrição)	Aluno(a)	Data
E1	Gabriel	13/11/07
E2	Pietro	08/05/08
E3	Eduardo	08/05/08
E4	Luisa	13/05/08
E5	Alexandre	13/05/08
E6	Grupo 1 - 702 ⁵²	14/05/08
E7	Thiago	15/05/08
E8	Marcelo	15/05/08
E9	Camila	15/05/08
E10	Henrique	15/05/08

⁵¹ Os pais/responsáveis dos alunos participantes das entrevistas foram contatados e informados pelo Termo de consentimento informado em anexo (Anexo D).

⁵² Ao convidar uma das alunas do grupo para a entrevista, obtive a informação que todos os integrantes manifestaram a vontade de participar como grupo da entrevista. O grupo 1 da turma 702 era composto por: Gustavo, Izabel, Júlia, Karina, Lays e Luana.

ANEXO B – FOTOS DO INVENTÁRIO**M1 – DIAS DE MONTAGEM**

F1M1



F2M1



F3M1



F4M1



F5M1



F6M1



F7M1



F8M1



F9M1



F10M1



F11M1



F12M1



F13M1



F14M1



F15M1



F16M1



F17M1



F18M1



F19M1



F20M1



F21M1



F22M1



F23M1



F24M1



F25M1



F26M1



F27M1



F28M1



F29M1



F30M1



F31M1



F32M1



F33M1



F34M1



F35M1



F36M1



F37M1



F38M1



F39M1



F40M1



F41M1



F42M1



F43M1



F44M1



F45M1



F46M1



F47M1



F48M1



F49M1



F50M1



F51M1



F52M1



F53M1

M2 – FOTOS PARA EXPOSIÇÃO FINAL



F1M2



F2M2



F3M2



F4M2



F5M2



F6M2



F7M2



F8M2



F9M2



F10M2



F11M2



F12M2



F13M2



F14M2



F15M2



F16M2



F17M2



F18M2



F19M2



F20M2



F21M2



F22M2



F23M2



F24M2



F25M2



F26M2



F27M2



F28M2



F29M2



F30M2



F31M2

F32M2

F33M2

F34M2



F35M2

F36M2

F37M2



F38M2

F39M2

F40M2



F41M2

F42M2

ANEXO C – A HISTÓRIA COMPLETA DE LARISSA

Gabriel Keller
Luidi Marotti
Patrícia Lacerda

Henrique Cecconi
Paloma Venâncio
Raquel Cintra

Larissa

Projeto Um Corpo em Construção

Sétima Série, Grupo 2, 706

1

Larissa estava ali, sentada, pensativa. Talvez perguntasse a si mesma o que

fazia nesse lugar, mais uma vez. Lá passou o rapaz, feições joviais e muitas sardas no rosto para contrastar com seus olhos verdes, iguais aos dela. Entra apressado, na universidade. Atrasado, provavelmente, supunha ela, depois de bastante tempo de observação da cena.

Todo o dia a moça sentava no mesmo lugar: um duro e sujo banco de cimento, onde esperava ele passar. Coragem, uma utopia. Sonho de um dia ser notada pelo rapaz, dele sentar ao seu lado, de fluir. Ela, muito jovem, com muitos sonhos, via no rapaz um par perfeito. Queria sua companhia. Porém, ele nunca nem reparara em sua existência. Muito abalada ficava a moça, mas no dia seguinte ela sempre estava lá, por esperar.

O sol estava forte na manhã seguinte, mas mesmo assim, sentada ali, estava ela, esperando... Seus olhares se confrontam, ele senta ao seu lado. “– Ah, que surpresa!” pensava ela, certamente. Os dois conversam, por um bom tempo. Combinam de sem encontrar depois. Conhecem-se melhor, acabam namorando. O rapaz era do oitavo período, chamavam-no de Paulo. O moço, bem visto por todos, era bem recebido onde quer que fosse.

Um mês de namoro lhes parecia suficiente. O rapaz pediu, a moça aceitou e lá foram eles. Apesar das dúvidas que abalavam a jovem, ela mesmo assim resolve concordar. Pelo menos, certeza, Larissa tinha: uma primeira vez bastante especial.

O rapaz se formou uma semana depois. Disse que ia viajar, mas na verdade, sumiu no mundo, para a infelicidade de Larissa, que mal esperava pelo pior.

O primeiro mês passa. A menstruação não vem. Como a maioria de suas amigas, não acreditava que corresse riscos na sua primeira relação. Uma pena para a pobre Larissa.

O atraso agora somava um mês e meio. A moça empalidecia diante dos enjôos frequentes: “– Ah, meu Deus, o que faço agora?” Toma o telefone às mãos e liga para sua grande amiga, que recomenda-lhe um teste, destes vendidos em farmácias. A moça corre para a drogaria mais perto. Compra-o, em estado de desespero. Faz o teste, com muitas esperanças ainda. Analisa a proveta, que indica seu futuro: “– Você será mãe!”, pensava ela. E agora, o que fazer? Por essa ela não esperava. Correu para o ginecologista aos prantos, que realizou uns exames, mas ele apenas confirmou o inevitável: Larissa devia se preparar para ser mãe.

Pobre Larissa, tantos sonhos e ilusões, para ser pega, assim, logo no início, e logo para ser mãe...

Três meses se passam e a moça já apresentava indicativos: seus seios aumentavam, junto com sua barriga, mostrando sinais de que uma nova pessoa estava por nascer.

Era uma certa noite de sexta-feira. A moça se sentia mal, deitou-sena cama, levantou, correu para o médico. Estava pálida. Um velho senhor, de seus sessenta anos, não mais, observou as condições da moça e concluiu, sem muita dificuldade, o que seus anos de prática já lhe favoreciam, depois de tantos diagnósticos. A moça estava muito nervosa, temendo o pior, que se concretizou. Ela estava cada vez mais longe de seu filho: estava perdendo-o; era um aborto espontâneo. Agora não havia mais o que fazer. Já era tarde.

Larissa iniciou uma fase de profunda depressão. Chorava dia e noite, sem parar. Sofreu muito com a perda do filho. Ela se submeteu a seis meses de quase isolamento da sociedade. Sua grande sorte foi sua amiga, Maria Eduarda, que leva-lhe a um psicólogo, e

com o devido tratamento ela volta à normalidade, após um ano. O grande problema desta fase para a moça, foi que ela começou a utilizar cigarros. Fumava excessivamente. Apesar de todo o sacrifício ela continuava fumando.

Após um longo e exaustivo tratamento, com um psicólogo recomendado por “Duda”, ela se cura. Faz assim uma importante decisão: retomaria os estudos, a fim de virar médica.

Cinco anos se passam. Quase doutora, Larissa trabalhava dia e noite, tendo pouco tempo para realizar atividades pessoais. Apesar disso, ela começou a namorar um rapaz do sexto ano, da mesma faculdade. Seu nome, Pedro. Apesar disso, se encontravam muito pouco, e ambos confirmavam: não queriam nenhum relacionamento sério.

Tudo muda em um dia, enquanto a moça saía faculdade. Ela reencontra um amigo antigo, o Bruno, um rapaz alto, cabelos negros e olhos bastante escuros. Ele fora um grande amigo da Larissa, quando adolescentes. Eles passam a noite juntos. “Papo vai, papo vem”, combinam de se encontrar algumas vezes depois, e acabam namorando. Assim, depois de tanto sofrimento, parecia que a vida da jovem moça estava se resolvendo.

Seu namoro estava cada vez mais sério. O pouco tempo que ela dispunha, gastava com ele e foram se aproximando. Assim, decidiram, por fim, se casar.

O casório veio seguido de um pedido do rapaz: um filho ele queria ter. Após algum tempo de tentativas, ambos procuram um médico, em busca de uma orientação detalhada, já que as mesmas estavam se estendendo por muito tempo, e seus resultados eram nulos.

Após exames detalhados, ficou concluído que o que fizera Larissa perder seu filho, no passado, fora um dano irreversível a parede do útero, e através de um ultra-som percebeu-se que ele estava todo “rachado”, fazendo com que os óvulos não se fixassem mais nele e impedindo o desenvolvimento do embrião. O desapontamento do casal foi grande e eles voltam para casa desolados.

O tempo passa, e eles começam a se distanciar. O tão sonhado filho de Bruno virou uma utopia. Larissa, por sua infertilidade, se sentia culpada... A vida do casal era realmente bastante complexa.

Uma campanha publicitária, vista por ambos, influenciou em suas decisões e eles perceberam que uma boa solução era adotar um filho. Muita cautela era necessária nesse caso, principalmente por você poder escolher exatamente como você quer seu herdeiro: cor dos olhos e do cabelo, altura, etc.

Bruno preferia uma filha loira. Já para Larissa, o ideal seria um moreno, mas que como ela possuísse os olhos claros.

Assim, foram os dois para o orfanato. Lá, viram muitas crianças abandonadas, “que não passavam pelo padrão de qualidade” dos que queriam adotar uma criança. Conclusão: os meninos “feios” não teriam futuro, explicava Bianca, a responsável pelo orfanato. Ela lhes contou da história de um garoto, Roberto, que sofria de uma doença grave: AIDS. Esta estava em estado avançado, apresentando inclusive manchas na pele, resultado de um câncer de pele desenvolvido pela fraqueza do sistema imunológico.

O casal acaba por adotá-lo com a promessa de cuidar de Bruno como se fosse de seu próprio sangue. O garoto é muito bem recebido, e apesar da dificuldade de se adaptar a um ambiente de carinho e compreensão, nunca experimentado por ele antes, acaba se adaptando e cresce rapidamente, até quando completa 10 anos. Porém, apesar de todos os cuidados dos pais, a doença já estava avançada demais, devido aos anos sem tratamento. Assim, ele acaba sendo internado em estado grave.

Sua estada no hospital é longa, garantindo grande nervosismo aos pais, e abalando-os muito. Após um ano de tratamento intensivo, e todos os cuidados médicos que a renda da família permitia pagar o garoto acaba por morrer.

A perda de seu único filho fez Larissa se sentir muito mal, mas com mais força desta vez ela se reergue, com auxílio de Bruno, obviamente.

2

O marido sentou no sofá, com uma taça de vinho, certamente comprada em

uma loja de antiguidades por um alto preço ou herdada de algum parente rico. O recipiente era do mais puro cristal, com belos detalhes. Contemplando a taça, o homem começa a observar através do limite transparente do copo o corpo belo de sua mulher, dançando suavemente ao som da balada que repercutia pelo ambiente.

O homem, atraído, começa a observar a presença de outro rapaz, de feições joviais. Certamente mais belo e moço que ele. Os corpos de sua mulher e do rapaz pareciam unidos, como que complementares. A atração entre os dois, invisível aos membros da festa, mostrava-se clara diante do marido ciumento. A inveja toma conta de seu corpo, porém sua refinada educação o impedia de grandes feitos. Assim, ele contenta-se em sentar confortavelmente na cadeira, guardando o rancor apenas para si.

A mulher, como que motivada pelo ambiente quente e dinâmico da festa, começa a beber, excedendo o que seria o limite normal. Provou de tudo um pouco, desde o vinho branco de grande qualidade, até a cachaça envelhecida por muitos anos. Bebeu vinho tinto, champagne, conhaque e licor. Ao final, mostrava-se um tanto fora de si. Não apenas ela, bem como o rapaz ao seu lado.

O resultado da bebida em excesso e da música envolvente foi uma aproximação quase inconsciente entre os dois. Os dois começaram a trocar olhares envolventes, de interesse mútuo.

Apesar de nada, de fato, ter ocorrido entre os dois alcoolizados, o marido tornou-se furioso, avançando sobre sua mulher como se fosse um leão que protege suas fêmeas. Ele rapidamente puxa a esposa para si e acerta um soco na face do rapaz, que desaba no chão. Talvez o desmaio não tenha sido nem consequência do soco, já que o jovem moço certamente era dono de um físico superior ao do homem cuja idade já pronunciava suas primeiras “palavras”. Porém, de tão bêbado que estava, o inocente jovem não tinha capacidade de se manter em pé e até um mero esbarrão seria suficiente para levá-lo ao chão.

O marido, atordoado, refletindo sobre o que acabara de fazer, constata os riscos: levava um homem ao chão através de um soco em sua face; um ato ilícito e sujeito às penalidades legais. Como quem acaba de despertar de um profundo sono, ele empurra sua esposa em direção a porta. A esta altura mulher era incapaz de qualquer pensamento, muito menos ralar com o marido. A moça dirige-se a porta, entoando melodias sem nexos e divagando acerca de assuntos distantes.

O homem desce as escadas eufórico, quase se esquecendo das limitações impostas a sua mulher. Afinal, quando ambos chegam ao térreo, o marido pega a chave do carro, apressando sua esposa, quase a empurrando para o assento. A moça delicadamente senta e apanha um espelho em sua bolsa, por onde tenta retocar sua maquiagem. Infelizmente, uma

ação impossível a qualquer bêbado. O marido senta-se no banco do motorista. Obviamente sua esposa não estava em condição de dirigir. O sério problema era que ele próprio também não estava. Assim, ele prossegue acelerando o carro, atingindo qualquer velocidade próxima dos 140 km/h.

Finalmente ambos chegam em casa. A visão do casal era um tanto controversa: um homem cujo suor escorria pela face, molhando suas vestimentas, em uma noite fria e uma mulher estranhamente e muito sorridente.

O elevador é chamado. A impaciência e nervosismo do marido são claros. Seus dedos batem num ritmo constante sobre o bolso de sua calça e seu pé movimenta-se rapidamente. Após o que pareceu uma eternidade o elevador finalmente para diante do casal e abre suas pesadas portas de ferro num ranger agudo de metal, ostentando a falta de lubrificação e a velhice do aparelho. O marido toca o botão escrito 10 e mais uma vez espera impacientemente a chegada. Agora, sua esposa já apresentava claros indícios de que o álcool começara a fazer efeito em seu corpo, reduzindo a quantidade de glicose disponível às células. Cambaleante, ela apóia-se no ombro do marido. Apesar do grande arrependimento por seus atos na festa, o marido ainda não havia esquecido o envolvimento entre Sua esposa e o jovem. Seu rancor era claro. O homem empurra ferozmente a mulher contra as paredes do elevador, o que faz o antigo aparelho ranger ainda mais, parecendo que iria despencar daquela altura no chão. Porém, logo tudo volta ao normal e o silêncio reina.

Um pequeno apito é seguido da abertura das portas de metal, por onde sai o marido, apressado, abrindo rapidamente a porta de sua casa, diminuindo a tensão, finalmente, desde a saída da festa.

Ao refleti e dar-se conta do que havia feito, o marido se enfurece ainda mais, empurrando brutaemente a mulher sobre a cama, local onde esta desmaia imediatamente.

* * *

O sol nascendo marca um novo dia. O marido sai de casa e dirige-se a padaria mais perto, como sempre fazia, já praticamente esquecendo-se dos incidentes da noite anterior. De fato, uma bela noite de sono fez bem ao homem. Comprando um café da manhã completo, buscando se redimir com a mulher, o marido volta para casa.

Quando o elevador abre-se em seu andar, do corredor ele consegue ouvir os ruídos nada discretos do despertador, que tocava incansavelmente. Estranhando o som não parar em momento algum, ele abre nervosamente a porta, esperando algo que nem mesmo ele sabia o que era.

Ele encontra a mulher deitada na cama, ao lado do ensurdecido despertador, que já devia estar tocando há quase 15 minutos, segundo seus cálculos. Pausando o despertador, o homem sacode carinhosamente a esposa, que não apresenta nenhuma reação física. Agora, já gélido, com a face pálida, o homem sacode novamente a mulher, desta vez mais intensamente. Diante de nenhum sinal de reação, o homem ergue a mulher da cama, carregando-a nos braços. Abre a porta de casa com um pontapé (ele ainda não tinha trancado a mesma) e sai às pressas. Com dificuldade devido ao peso da mulher sobre seus braços, o homem consegue chamar o elevador. Ao constatar que este ainda se encontrava no primeiro andar, ele toma uma inesperada decisão: iria de escada e “se encontraria com o elevador no meio do caminho”.

Assim, no sexto andar ele consegue alcançar o elevador. Desce os andares seguintes e põe sua esposa no banco de trás do carro, levando-a para o hospital.

Chaga na porta da Casa de Saúde Santa Virgem da Misericórdia. Estaciona irregularmente na primeira vaga que põe os olhos. Desce do carro. Deslocando-se o mais rápido que o pesado corpo em seus braços o permitia andar, ele entra, sôfrego, no hospital, onde busca uma atendente, de cara antipática, sentada atrás de um grande monitor que tampava quase que por completo sua face. Por trás da máquina saía uma voz rouca e autoritária, que lhe dizia para esperar em uma grande fila. Por maior que fossem as súplicas do marido, a moça negava-se seguidamente, sempre lhe indicando o final da extensa fila. O marido, não vendo outra escolha, anda em direção ao local apontado pela enfermeira, ainda lhe dirigindo um último olhar apelativo que tinha certeza que não seria notado diante daquele monitor que parecia tão mais atrativo.

Ao dirigir-se para trás de um velho senhor, que apresentava um dedo quebrado, o inconsolável homem deixa verter uma pesada lágrima de seus olhos. O Senhor de barba mal-feita, mas dono de um sorriso muito piedoso, indica-lhe que pode passar a sua frente. Ainda não contente, o bom velhinho ajuda-o a convencer todos na fila de que o socorro da mulher precisava ser feito rápido.

O marido conseguiu avançar na fila, até quase o seu início, parando atrás de uma gorda senhora, que usava o subterfúgio de se sentir muito mal. O homem não se conteve e contestou, mostrando mais uma vez a mulher sobre seus braços. Apesar das negligências da mulher, o marido passa a frente, sob o apoio de todos os que ali estavam. Os murmúrios e protestos da gorda tornaram-se inaudíveis diante do fechar das portas pelas quais passou o casal, em direção a uma sala para atendimento de emergência.

O médico analisa atentamente a mulher, tirando-lhe a pressão, temperatura e pulsação. Ele balança a cabeça negativamente e afirma que a análise precisava ser feita através de exames específicos. A moça deveria ser encaminhada para outra sala de acesso restrito. O marido sai cabisbaixo e dirige-se a um banco duro e desconfortável, por onde permanece por extensas três horas.

Subitamente surge o médico com um sorriso disfarçado no rosto (após anos de avaliação, este médico foi capaz de concluir que sair das UTIs sorrindo ajudava a amenizar o ambiente lúgubre que, geralmente, o cercava). A mulher deveria ficar no hospital por mais três dias, enquanto recebia cuidados específicos, porém encontrava-se a salvo e isenta de maiores riscos. Um leve sorriso, ainda incapaz de esconder a grande dor no coração do marido, frustrado, amenizou o austero ambiente. O marido volta para casa, onde passa praticamente imóvel os três próximos dias.

* * *

Afobado, não podendo esconder a alegria de receber um telefonem de sua esposa, que pedia para apanhá-la, o homem compra um belo buquê de flores e se dirige ao hospital.

A mulher parecia ter se esquecido de tudo o que ocorrera naquela noite, recebendo muito ternamente o marido. Os médicos afirmam que o problema da mulher foi o consumo excessivo de álcool, que gerou uma baixa na absorção da glicose pelas células. O problema pôde ser solucionado com uma dose extra de glicose, sem maiores danos ao fígado nem outros órgãos. Um pouco de sorte, dizia o médico, baseando-se no consumo estimado de álcool que a mulher deveria ter tido.

Agora, a esposa poderia retornar a sua residência. Ambos voltam no carro cantarolando felizes, apesar de não estarem bêbados.

3

A casa exalava um cheiro desagradável a qualquer um que lá entrasse.

Severas eram as críticas do marido, que todo o dia de manhã, ao abrir seu guarda-roupa de portas de carvalho escurecidas pelo tempo e pelo uso, já que o móvel pertencia à família há gerações, sentia um desagradável odor em suas roupas: Larissa tinha o hábito de passar roupas fumando seu cigarrinho e ouvindo músicas da década de 50, dançando ao som de Beatles e outros ídolos mais.

Certa manhã, mais um dia desses, o marido entra na área de serviço apressado, com uma cara nada amigável. Fala secamente com a mulher e a faz cheirar sua camisa recém passada que ele grosseiramente atira ao chão, afirmando que se recusava a usar a vestimenta. A música pára subitamente. Há uma troca de olhares repentinos e a mulher vira-se de costas para o marido, em represália ao seu temperamento rude. Os dois permanecem quase imóveis por longos instantes; no ambiente só se ouvia a respiração e os batimentos cardíacos acelerados de ambos, bastante tensos. Uma gota de suor pinga do rosto do homem, que sai rapidamente do ambiente, deixando sua esposa aos prantos ali mesmo, diante de uma grande pilha de roupas a passar.

A mulher, já secando as lágrimas que brotavam continuamente de seus olhos, que ela muito se esforçava para conter, sentia-se triste, mas ao mesmo tempo tão brava quanto. Como podia o marido tratá-la tão grosseiramente por um motivo tão vão? Rebelde, ela atira as mãos com toda a força que seu corpo pôde desprender quase involuntariamente nas pilhas de roupas recém-passadas.

As roupas caem no piso úmido, que há pouco fora esfregado. Sua mente rodava, divagando acerca de todos os assuntos possíveis e imagináveis. A frieza do marido, o quente do ferro de passar em suas mãos; o perfume mais valioso que tinha e as roupas impregnadas com o odor do tabaco, que o marido vestia por não ter outra escolha. A mente da pobre jovem mostrava-se confusa e frágil.

Desce a escada veloz, fazendo soar gravemente no ambiente cada passo dado sobre o piso de mármore, que há tempos não via um bom esfregão. Entra meio eufórica, na farmácia que lhe era de costume visitar. Procura entre os apetrechos em sua bolsa – inúmeros por sinal, que não deviam ser organizados a quase tanto tempo quanto não se limpavam as escadas de seu prédio de 12 andares.

Bem lá no fundo, depois de extrair centenas de estojos de maquiagem, telefones anotados em pequenos pedaços de papel e recortes de jornal – inclusive uma notícia datada por novembro de 2001. Lá estava, bastante amassado. Era uma pequena propaganda, ganha enquanto andava apressada pelas ruas, correndo para chegar a um banco antes do fechamento deste. Ela afundara o papel dentre tantos outros, olhando levemente para o slogan publicitário, que veio ressurgir em sua mente meses depois.

Lá estava uma promessa fútil, dessas que nem o mais desesperado acreditaria. “Pare de fumar em dez dias”. Parecia algo um tanto absurdo alguém comprar um produto tão inútil, que há anos já se dizia como “propaganda enganosa”.

Ela procura na vitrine uma embalagem verde de chicletes. Lá estava; Nicorette®; ela passa o produto no caixa, trocando um rápido olhar com a atendente. A mulher possuía uma grande verruga na face, que deixaria em pânico uma pequena criança. A bola era tão grande que podia ser confundida com a pupila do olho de alguém. Larissa desvia o olho disfarçadamente. Encontra, quase por acaso, uma caixa de cigarros esquecida sobre o balcão.

A jovem acabara de fumar. Sabia muito bem que não precisava do produto neste instante. Porém seus olhos se fixam intensamente na caixa. O vermelho vivo chama sua atenção cada vez mais. As letras nunca pareceram tão grandes. O simples fato de estar a ponto de se desvencilhar de vez do tabaco a atraía cada vez mais para ele. Uma velha senhora, recurvada sobre uma bengala de madeira antiga que parecia, que se partiria a qualquer instante, aponta a atendente de mãos abertas, aguardando o dinheiro. Larissa puxa do bolso algumas notas e entrega à moça, agora tentando se concentrar o máximo possível nela, desviando os olhos que insistiam em se voltar para a caixa branca e vermelha sobre o balcão.

Ela pega a sacola e sai apressada da loja. O sinal mal muda de cor e a mulher pisa na faixa. Seus passos são largos, cada vez mais rápidos. Inquieta ela sobe cada um dos degraus do prédio com fortes pisadas no chão, já que o elevador, de tão velho que estava, acabou tendo um cabo partido, em uma cena bastante constrangedora: um homem obeso subiu no elevador apertando o botão do décimo segundo andar. Infelizmente o elevador não o aguentou nem até o sexto andar e parou subitamente entre dois pavimentos. Porém, de tão pesado que seu corpo era, não foi suficiente o esquadrão de bombeiro para removê-lo de onde se encontrava. Numa cena digna de cinema de Hollywood, um guindaste consegue remover o homem em segurança, numa delicada operação que durou quase doze horas.

A porta da casa de Larissa se abre. Ela abre a caixa sofregamente a dedo, com bastante esforço. Remove um pequeno embrulho que continha uma goma de mascar. Leva o produto à boca. Masca o chiclete por quase dez minutos, descartando-o em seguida, com um leve sorriso no rosto, de quem já aspira ao fim de seus problemas.

As gomas vão sendo consumidas aos poucos, no decorrer da tarde. Não mais que cinco unidades do produto foram usadas pela esperançosa mulher.

A noite mostra-se através da janela da casa e ouve-se o som de passos vindos do hall de entrada. O marido chega em casa bastante cabisbaixo, evitando encarar sua esposa nos olhos. Larissa apresentava uma alegria sufocada que foi fechando lentamente o singelo sorriso que transparecera em sua face.

Os dois sentam-se isoladamente, um em cada lado da mesa de jantar. Trocam curtas palavras que praticamente se resumiam a pedidos simples como “passe o sal”; “passe o azeite”.

O homem devia rapidamente o olhar do prato à sua frente, onde estava depositada uma refeição limitada praticamente à salada e legumes. A mulher apresentava uma face estranha, austera, que vai aos pouco se tornando cada vez mais roxa, até que Larissa levanta-se da mesa, cambaleante, e cai no sofá.

O som estridente da ambulância na porta do prédio despertava críticas altas dos vizinhos, que se queixavam do direito ao silêncio de madrugada. Larissa é transportada em uma maca para dentro do compartimento específico na ambulância. Médicos de roupas

inteiramente brancas fecham vagarosamente a porta e iniciam os procedimentos de emergência. Enquanto isso o motorista afobado tenta se desvencilhar dos carros no emaranhado trânsito da cidade.

O marido impaciente, sentado ao lado do velho motorista no banco do carona do carro, bate suavemente seus dedos sobre seu bolso, onde se encontrava sua chave, fazendo soar um pequeno barulho metálico que quebrava o silêncio sepulcral do ambiente. Os olhos perdidos correm entre as inúmeras luzes acesas na cidade. Fixam-se em letreiros luminosos de vários tipos. A mente não acompanhava os olhos; estava muito distante da visão terrena.

Os médicos saem afobados do carro, empurrando bruscamente a maca para fora da ambulância. Sobem uma pequena rampa e entram por uma porta restrita aos funcionários. O motorista recomenda ao marido que se dirija a sala de espera, onde ofereceriam a ele uma boa xícara de café quente que o embalaria naquela noite que parecia ser bastante extensa.

Como já era de conhecimento do homem o ambiente hostil da Casa de Saúde Santa Virgem da Misericórdia, ele prefere permanecer em pé, dando curtos passos em torno de um círculo imaginário no chão. Após poucos passos levanta os olhos do chão e encara alguma das outras pessoas que lá se encontravam. Depois novamente fixa o chão, repetindo o processo continuamente nas próximas duas horas, quando acaba adormecendo sobre o duro assento forrado de couro preto, já bastante desgastado e com muitos remendos grosseiros que atentavam para a grande quantidade de pessoas que ali deviam sentar diariamente. Porém, neste momento, o banco parecera-lhe a mais confortável das camas: aquela que lhe livrava do fardo de um dia muito complicado.

Um médico anda rapidamente pelo salão. Troca palavras apressadas com a enfermeira e se dirige para o marido, que neste instante já estava acordado. O médico mostrava-se impaciente. Era um senhor de idade avançada, mas que não aparentava mais que seus 60 anos. O homem demonstrava pequenas falhas em seu cabelo, regiões descobertas, os primeiros sinais da calvície que viria a abalá-lo. Possuía uma expressão austera, bem como todos os funcionários que lá trabalhavam. Não se podia esperar nada muito melhor de um ambiente lúgubre como aquele. O senhor de voz rouca explica o quadro clínico de Larissa: a mulher havia sofrido complicações devido a uma alergia que tivera a um tipo de corante ainda desconhecido. Sofrera um edema de glote (obstrução do canal da laringe, na região da glote, que impede a respiração) e uma taquicardia, agravada pelo uso do cigarro. Os médicos usaram de medicamentos para controlar o dois distúrbios e Larissa se encontrava, agora, em observação. Ainda segundo o médico, casos como o de Larissa não eram incomuns e muitas pessoas tinham alergias a corante. As embalagens de muitos produtos esqueciam de destacar o grande perigo de certas substâncias. Segundo o velho senhor, produtos que frequentemente causam alergias deviam ser mencionados com maior impacto nas embalagens.

O homem vira-se de costas após os esclarecimentos e sai da sala com a face aparentemente mais calma, com as bochechas mais rosadas e o rosto menos pálido. As notícias foram pouco úteis em acalmar o marido impaciente. Era a segunda vez que passava por uma situação desagradável naquele hospital. Sentia-se enjoado. Ele afunda ainda mais no banco, como que tentando desaparecer daquele lugar.

Após minutos inteiro olhando fixamente para o relógio de parede bastante sujo, com um ponteiro já danificado e os números quase apagados à sua frente, ele acaba acalmando-se. Puxa uma revista de futilidades que se encontrava numa pequena mesa de

canto ao seu lado. Folheia rapidamente a publicação e acaba por pô-la de lado. Agita a perna para cima e para baixo, repetidamente.

Uma enfermeira mais jovem que estagiava no hospital vem ao seu encontro. Ela afirma suavemente, em sua voz branda e serena que parece quase que uma luz em um mar de problemas que Larissa encontrava-se melhor e podia receber visitas neste momento. O homem levanta bruscamente e segue a mulher.

Larissa estava bastante pálida, quase tão branca quanto o lençol da cama onde estava deitada. Seus olhos pareciam vazios, distantes. O marido puxa uma cadeira indicada pela enfermeira e senta-se ao lado de sua esposa. Trocam olhares sutis que valem muito mais do que todas as palavras que poderiam ser ditas. Olhares que se perdem uns nos outros. Olhares de arrependimento e súplica. Que pedem o perdão acima de tudo, tentando se desculpar por todo o mal recíproco. Ficam assim, se encarando, por vários minutos seguintes. O homem sai da sala sem pronunciar uma só sequer palavra, porém tão satisfeito como se tivesse dito mil: havia nos olhos de ambos o perdão.

Após quase uma semana na Casa de Saúde, Larissa recebe alta e volta para casa. No carro são ditas poucas palavras. Em casa, o silêncio impera. Subitamente os dois abrem a oca ao mesmo tempo. Pronunciam qualquer coisa ao mesmo tempo, o que faz as falas ficarem irreconhecíveis. Mais uns instantes de silêncio e a mulher abre a boca. Numa voz baixa, quase inaudível, ela diz ao marido que pretende parar de fumar. A expressão do marido, que já não era alegre, se fecha mais ainda. Ele afirma que isso não é necessário, e o assunto se encerra por aí.

Mais uma semana se passa e Larissa recebe uma mensagem do hospital onde estava internada. Após uma análise detalhada dos exames feitos durante sua estada na Casa de Saúde, foi detectado um enfisema pulmonar. Para a sorte de Larissa a doença ainda estava em estágio inicial, porém ela teria sérias complicações caso continuasse fumando. A solução para o problema, segundo o que diziam os médicos, era procurar auxílio de um psicólogo.

A moça se dirige ao psicólogo que anos antes a atendera. Lá estava ele. Um velhinho já bastante calvo, bem mais envelhecido do que quando Larissa deixou o consultório, vestindo um terno simples e uns óculos arredondados que fazia crescer ainda mais seus olhos já bastante grandes. Os dois trocam olhares rapidamente. O homem, após forçar um pouco a memória, lembra-se de Larissa. Ele lança um cumprimento terno, quase íntimo, e os dois põem-se a conversar. A moça expõe seu problema o psicólogo a interroga. Não foram necessárias muitas perguntas para que ele pudesse dar um comentário conclusivo. Não seria muito complicado parar de fumar. A dependência de Larissa não era física e sim psicológica. Bastava força de vontade - o que a mulher tinha de sobra - para resolver seu problema.

As seções se estendem por meses e a mulher consegue reduzir progressivamente a quantidade de tabaco ingerido. Parar completamente ela jamais conseguirá, porém ela apresentou um progresso bastante satisfatório.

Tudo se encontra no mais perfeito silêncio. Os menores ruídos são quase inaudíveis e pouco se alastram pelo ambiente, assim como as calmas águas de um rio plano. Um forte ruído reverbera pela sala quebrando momentaneamente o marasmo ali presente. Soa, em seguida, um alto gemido de dor que interrompe de uma vez por todas a calma. Começam a soar vozes inquietas de aflição e dúvida. A mulher pede um espelho emprestado. O Homem vai pegar. Ela contempla momentaneamente seu corpo ainda um pouco avermelhado, que mostra um pequeno brilho metálico. O sorriso abre-se rapidamente no rosto da mulher, que não conseguirá fechá-lo tão brevemente. Algumas despedidas são dadas e ela sai aos poucos da sala, numa ansiedade mais que clara diante de seus passos largos de contentamento e curiosidade.

Lá está Larissa, na porta de uma grande galeria com um corredor tão profundo que parece sugar qualquer um que ali entre. A mulher volta seu olhar mais uma vez para o interior daquele ambiente, aumentando ainda mais seu sorriso que neste momento era impossível de se esconder. Ela desvia seu olhar para o apetrecho de metal afixado no seu umbigo, que brilhava ainda mais na claridade solar.

A mulher acelera seus passos, correndo por um breve período de tempo, regredindo para seus tempos de mocidade viva e fugaz. Ele estende seu braço rapidamente e ouve-se um intenso barulho de pneus cantando no asfalto, misturado com o som do freio movido a ar, comum a todos os ônibus que por ali circulavam. Ela sobe os degraus e cumprimenta educadamente o motorista e o trocador, com sorrisos cada vez mais largos. Senta-se num banco bem próximo da porta, lugar já bastante analisado: ali ela poderia levantar-se rapidamente, chegando ainda mais rápido em casa. Suas pernas balançavam para cima e para baixo apressadamente. Sua mente não desviava a atenção da provável expressão do marido ao saber da novidade, que ficava vagando em sua mente. Larissa resolvera manter sigilo sobre suas ideias. Quer porque tivesse medo do marido não aprová-las ou porque simplesmente porque queria fazer uma surpresa. O motivo na verdade não era nada importante para a moça aflita, mas sim suas aspirações para com seu marido.

Ela se levanta do banco do ônibus ainda dois pontos antes de sua casa. Puxa com força a corda e quase a arrebeta. A porta vai se abrindo aos poucos deixando a moça cada vez mais nervosa. Finalmente, após uma eternidade de poucos segundos, Larissa desce as escadas a passos largos, pulando dois degraus de cada vez. Seus pés pisam no asfalto ainda muito quente, onde o sol incidia com toda a sua força e energia. O calor encobre todo o seu corpo que transpira intensamente no decorrer de poucos movimentos. Ela pisa os pés na calçada, por onde corre ainda mais velozmente. Ela para pés sobre o tapete antigo do prédio, onde ainda estavam representadas marcas de um tempo que já acabara: num português retrógrado lá estava representado o nome do imóvel; D. Raphael Giovanni.

O hall é percorrido mais calmamente, diante dos olhares fixos do porteiro. Finalmente ela pára diante do elevador. As marcas luminosas na parede indicam em qual andar se situa o aparelho. Elas vão diminuindo aos poucos, até que surge a letra “T”. Larissa sobe na máquina antiga, que há pouco tempo fora restaurada e posta em funcionamento novamente, e aperta o botão correspondente ao seu andar.

A porta de sua casa se abre e a moça nem espera para contar a notícia. Anuncia com uma voz bem alta e estridente, que certamente foi ouvida por toda a vizinhança, que colocara um pequeno piercing sobre seu corpo. Ao perceber a lentidão da resposta de seu

marido ela percorre os cômodos da casa: sala, banheiros, cozinha e quartos, um a um, pouco a pouco.

Senta-se no sofá, reconfortando suas costas na almofada macia de pano verde e vermelho, adquirida recentemente. Inspira profundamente e solta o ar aos poucos. Algumas gotas de suor ainda se encontravam em sua face. Finalmente, após longo período sorridente, o rosto de Larissa se torna austero. Seu corpo relaxa pouco a pouco e a mulher vai afundando no sofá. Subidamente ela fecha seus olhos, que neste estado permanecem por quase quinze minutos.

O som do rádio de sua vizinha ecoa entre as paredes de alvenaria nada acústica, despertando a mulher de um cochilo rápido. Ela levanta-se assustada, se dando conta do que ocorrerá após um longo período de análise do ambiente.

Recolhe seus ombros, recurva sua coluna. Diminui de tamanho no ambiente tão sóbrio agora. Perde-se entre as paredes daquela casa. Ouve aos poucos as músicas de sua vizinha tornarem-se conteúdo jornalístico. Seus ouvidos aguçam em busca de notícias interessantes.

Inconscientemente, ela põe a mão no controle, ao alcance de seus dedos, e aperta qualquer combinação de teclas que lhe resulta em um canal com as informações diárias. Aos poucos as imagens vão passando. Mortes, bombas, desfalques, corrupção, desordem, baderna. Tudo separado ou simplesmente junto. Aos poucos tudo isso se condensa e seus olhos pousam sobre a tela brilhante, de cores bem vivas. Lá estava um carro batido. Era um carro popular, cinza, igual ao de seu marido. Sua mente retorna ao corpo, contraindo suas pernas e acelerando seus batimentos cardíacos. Ela corre para o porta-chaves da casa. Não vê a chave do carro lá. Apanha um pequeno molho e sai às pressas, batendo a porta contra a madeira que a sustentava.

Como de costume nessas situações, ela desce de escada, pulando muitos degraus ao mesmo tempo. Subitamente, ela derrapa e cai no chão. Felizmente suas mãos, em um reflexo inconsciente seguraram a primeira coisa que foi possível: o corrimão.

Ela levanta-se sem muita dificuldade, não sentido qualquer dor neste momento. Seu corpo estava anestesiado pelo sangue quente que percorria seus vasos sanguíneos nesse instante.

A chuva caía sobre o chão da rua, antes muito quente. Tudo fica escorregadio e molhado. Os sapatos dos pedestres derrapam suavemente sobre o calçamento irregular, bastante antigo, que há tempos necessitava de um reforma. As pessoas estão apressadas, com seus guarda-chuvas nas mãos, atravessando por todas as brechas possíveis, a fim de chegar o quanto antes aos seus destinos. Ainda havia aqueles que não possuíam qualquer abrigo contra a chuva. Sem capas nem casacos impermeáveis, iam se protegendo como podiam, sob as marquises e guarda-chuvas alheios. Larissa era uma destas pessoas, sem qualquer instrumento que a abrigasse e aquecesse, reconfortando-a sob as intempéries. Porém, diferente de muitas, ela esbarrava nos demais pedestres, buscando qualquer coisa, menos os abrigos fornecidos pelas construções que ali se situavam.

Seu corpo paralisa diante do sinal. As cores se embolam aos poucos em seu rosto exausto e molhado. As massas de pessoas empurram a confusa moça sobre as listras brancas no chão. Quando Larissa menos espera, ela se encontra do outro lado da rua, com seu corpo imóvel sob as gotas de chuva cada vez mais pesadas. Ela olha para o céu. Reflete em poucos segundos sobre tudo que lhe aconteceu nos últimos anos. Perdida, uma gota atinge seus olhos. Ela fricciona a mão contras as pálpebras, pressionado seu olho com demasiada força, a espera de uma melhora na sua visão um tanto embaçada.

Agora a moça começa a correr, cada vez mais rápido, em direção ao nada. Atravessa ruas assim como uma criança. Não mede consequências. Só existia ela no mundo. Ela é um destino indeterminável, que se afastava cada vez mais, obrigando-a a acelerar seu passo, em busca de alcançá-lo. A moça se cansa e ajoelha no chão. Finalmente se dá conta de que fora parar no parque central da cidade. Dos seus olhos brotavam lágrimas e mais lágrimas. Ela seca seu rosto na camisa, porém acaba por umedecer ainda mais o mesmo, na roupa encharcada pela chuva. Aos poucos ela vai recuperando a consciência e constata inúmeras pessoas espreitando-a com olhares curiosos de surpresa e desaprovação.

Ela põe-se de pé com um pouco de dificuldade por causa de suas pernas desgastadas. Agora ela sentia mais que nunca dores por todas as partes do seu corpo. O piercing no umbigo, o tombo, suas pernas cansadas. Tudo ao mesmo tempo, pulsando fortemente, como se fossem explodir. Ela começa a andar aos poucos, bem lentamente pelo parque e senta-se em um banco. Bate em seus joelhos sujos de terra e aproveita um lenço velho em seu bolso para limpar sua face. Junta as poucas forças que ainda não haviam sido consumidas pela fadiga de seu corpo e começa a correr suavemente sobre a relva, atravessando o parque. Ela sabia seu destino: Hospital Central da Avenida Passos Constante.

O corpo da moça reclina diante da grande porta de metal que proibia o acesso ao hospital. Seus olhos fecham e abrem com muita dificuldade e seus passos pouco a pouco vão conduzindo-a até a recepção do estabelecimento. Subitamente ela é surpreendida por um homem de estatura forte e alta, que segura seu braço com força e franze o cenho em represália. A mulher surpreende-se com o vulto escuro, irreconhecível na imensidão daquela noite. Recua com força, tentando se desvencilhar das grandes mãos do homem que a apertavam cada vez mais. Ele puxa fortemente a indefesa Larissa para si, jogando a moça para frente. Ela quase tomba, mas recupera a estabilidade pouco antes de sua face tocar o calçamento da rua, através do homem que a segurava pelos braços. Seu rosto se levanta e encara fixamente o rapaz. Seu corpo gela e sua fisionomia torna-se pálida diante da impossibilidade de distinguir as feições do homem. Porém, ela tinha a mais absoluta certeza de como elas eram: austeras e frias como o ar daquela noite. Mais uma vez ela tenta entrar no hospital e é retida com a mesma brutalidade. O desespero toma conta de seu corpo. Ela tremia inconscientemente diante do homem, até que suas pernas perdem as forças e levam seu corpo ao chão. Ela cai, ali, onde fica parada, imóvel e incapaz de se mover. Sua mente se perde, distante. Subitamente seus olhos param diante do grande revólver que se situava na cintura do rapaz. Larissa torna-se incapaz de respirar. O homem estende uma mão para ela. Ela recua como pode, sentada no chão da rua. As gotas de chuva pesam sobre sua cabeça. Seu corpo afunda no duro chão onde estava. Sem saber exatamente como, ela vai se erguendo do chão pouco a pouco e as imagens começam a condensar em sua mente. As formas tornam-se nítidas e sua visão volta a ser clara, sendo possível distinguir detalhes do homem. Este era careca, carrancudo, e a fitava severo com uma mão dando apoio à Larissa e a outra sobre a pistola metálica que reluzia discretamente debaixo da pouca luz do ambiente. A claridade vai aumentando aos poucos naquele local. Larissa, que há tempos buscava não olhar mais para o homem à sua frente, fita-o novamente. Com um susto grande, que quase a leva ao chão pela segunda vez, ela constata o que ocorrera. O pânico se esvai de seu rosto com a mesma velocidade que tomou conta de seu corpo. Larissa agradece discretamente o segurança do hospital e desculpa-se pelo que fizera: ela tentara entrar com os trajes encharcados no estabelecimento. A fisionomia do jovem rapaz mostrava-se

bastante avermelhada, pedindo singelas desculpas a moça pelo infortúnio. Sem muito se preocupar, Larissa volta os olhos para tudo ao seu redor. Ela repara a existência de uma grande loja de roupas ali mesmo, do lado do hospital. Ela entra na loja e adquire algumas peças, o suficiente para poder penetrar na recepção sem ser barrada pela segurança.

Quem a atendeu no hospital foi uma mulher já bastante idosa, que fazia perguntas em alto e bom tom e exigia respostas à altura de sua voz. Assim, após uma extensa fila de pessoas gritando a sua frente, Larissa, que pouco se enerva comparado às demais senhoras que ali se encontravam, responde serena e sutil às perguntas da atendente. Apesar das queixas da senhora, Larissa manteve o mesmo tom de voz do início ao fim: baixo e quase inaudível aos ouvidos envelhecidos da moça de idade avançada. A senhora lhe aponta um pequeno painel afixado sobre a parede, onde estavam registrados todos os nomes dos pacientes ali internados por acidentes ocorridos em vias públicas, com as devidas identificações. Larissa corre os olhos apressados sobre as minúsculas letras, buscando um nome conhecido. Os escritos não estavam em ordem alfabética, mas sim por ordem de entrada nos hospital, o que dificultava descobrir o registro de seu marido, possivelmente ali internado.

Lá estava: “Bruno Pereira e Silva”.

A vista de Larissa perde o foco. Suas pernas ficam bambas e ela desaba ali mesmo, de costas, sobre o frio chão de granito bastante sujo devido às pegadas molhadas das pessoas que ali circularam. Todos se assustam e correm ao mesmo tempo para socorrer a mulher. Após inúmeras tentativas da senhora em reanimar Larissa, a segurança abre solta a porta que estava segurando e avança corredor adentro e toma a mulher aos braços, carregando-a até o setor de emergência do hospital, alguns metros dali.

* * *

O sol bate no rosto de Larissa suavemente, acentuando a cor de seus olhos claros, deixando-os num azul bastante intenso. Ela logo que levanta, torna a contrair suas pálpebras com força, reagindo contra a claridade que a ofuscava. Pouco a pouco, se apoiando no macio colchão de sua cama, ela vai se sentando no colchão, relaxando suas costas no travesseiro que antes usara para reconfortar sua cabeça.

Já sentada ela toma às mãos um copo com água ao seu lado e vai se recordando aos poucos da noite anterior, reconstruindo os fatos em sua mente difusa e perdida. Após amplos minutos ela se recorda do marido e do que ocorrera. Quase imediatamente sua mente volta a trabalhar como nunca trabalhara e ela sai às pressas da sala, acordando todos que ali também estavam, que praguejaram e rogaram infortúnio à pobre mulher.

Seus passos percorrem apressados o corredor, chegando até uma bifurcação, onde havia um pequeno móvel com revistas, um sofá vazio e uma enfermeira bastante sonolenta que se assusta com a mulher que chega tão apressada no corredor, trajando as vestes características de pacientes do hospital.

Larissa surpreende-se com a enfermeira, porém pergunta-lhe com uma cara nem um pouco cordial como podia voltar à recepção. A enfermeira bastante confusa apenas aponta novamente o caminho do corredor por onde Larissa saiu, sem pronunciar uma só sequer palavra. A expressão de Larissa se fecha ainda mais. Ela menospreza o gesto da enfermeira e repete a pergunta, desta vez salientando ainda mais sua pressa. Diante da passividade da enfermeira, Larissa passa ao lado da moça. Dispensando qualquer palavra

ela continua percorrendo as escadas, deixando a pobre funcionária com uma cara tão perdida quanto a de um bebe quando vem ao mundo.

Depois de alguns erros, Larissa chega à recepção, com uma cara bastante cansada. Ela franze o cenho e pergunta à recepcionista como chegar ao quarto e seu marido. A funcionária responde à expressão de Larissa com uma cara bastante emburrada, de quem pretende não responder nada, nem que interrogado com grande eloquência. Após alguns resmungos e algumas teclas digitadas, ela fala um número alto, seguido de mais resmungos. Larissa agradece e continua andando pelos corredores do hospital.

Olha alternadamente, cada vez para uma das paredes do corredor, procurando qualquer indicação de como atingir seu destino. Os números vão aumentando aleatoriamente, pouco a pouco, até que Larissa avista o 1534, um quarto de porta de madeira pintada de branco, fechada, com uma placa na porta. Ela abre a porta aos poucos, torcendo para encontrar o marido descansando, com um belo sorriso no rosto destinado apenas para ela. Ela queria sentar-se ao lado dele, observa-lo, esperar. Esperá-lo acordar, vê-lo sorrir só por vê-la ali, ao seu lado. Feliz apenas por ela existir, sem nenhuma razão aparente ou descritível.

Um pequeno ranger marca a abertura da porta pesada, que arranha o chão recém encerado com pequenas marcas de sapato. Havia apenas um médico sentado no fundo do quarto, trajando um uniforme verde e luvas cirúrgicas. Surpreso por vê-la ali, ele se dirige em passos muito lentos até a porta, bastante calmo, nada condizente com o ambiente de um hospital e menos ainda com a expressão de Larissa, mas ao menos silencioso.

Larissa pergunta sobre Bruno ao médico. Ele franze o cenho, como quem pensa em um assunto muito distante de sua atual situação e que provavelmente será quase impossível de se rememorar.

Após longos instantes ele pronuncia palavras desconexas e afirma não conhecer o paciente. Indica a recepção, de onde Larissa acabara de vir. Ela fecha o pequeno sorriso que brotara em sua face ao entrar no quarto. Ela explique que acabara de partir daquele local e conta sua real situação. Com uma expressão de desinteresse e de quem entendeu menos do que metade do que a moça disse, ele sai em seu andar calmo do quarto, pedindo para que Larissa o siga.

Ele acha uma pequena prancheta com muitas tabelas preenchidas. Lá estava a que possuía o nome do marido de Larissa. Ele fecha ainda mais sua face e começa a pronunciar com um ar bem sério tudo o que está escrito como quadro clínico. O homem havia sofrido uma perfuração em um dos rins por um ferro existente em seu carro, de dimensões bastante curtas e que, portanto, felizmente não havia causado danos sérios a outros órgãos. Infelizmente o choque conseguiu danificar também seu outro rim e sua recuperação seria muito gradual. A partir daquele momento Bruno deveria se submeter às sessões periódicas de hemodiálise e deveria restringir sua dieta a muitas outras especificidades que lhe seriam ditas posteriormente. Agora o homem encontrava-se repousando em outra sala de acesso restrito. Larissa deveria aguardar até o dia seguinte para pode vê-lo.

* * *

Já é a tarde do dia seguinte. Larissa senta-se ao lado da cama onde Bruno estava repousando. Ela apóia seu braço sobre o colchão, mas é flagrada pelos olhos censuradores da enfermeira. Recolhe os braços silenciosamente e volta a observar o marido. Começam a brotar lágrimas de seus olhos que ela tenta inutilmente esconder. Após cerca de quinze

minutos ali, ela se levanta e vai até o corredor, onde é a sua vez de adormecer sobre os bancos duros de couro.

* * *

Vinte dias se passam num piscar de olhos, mas não para os olhos aflitos de Larissa. Cada minuto era uma hora e cada dia um século. Tudo passava devagar como num relógio de bateria fraca ou de corda mal dada.

Finalmente seu marido recebe alta do hospital. São feitas milhões de recomendações por parte da equipe médica e finalmente ele pode voltar para casa. Os dois trocam olhares afetuosos e de consideração mútua. Agora cada um sabia muito bem a dor que representava se afastar do outro. Mais próximos do que nunca, eles voltam para casa. Uns amigos do casal se comprometem a buscá-los no hospital. Poucas palavras são ditas. Não havia boas novidades para se contar, assim, o silêncio prevalece. Poucas palavras são trocadas. Perguntas tolas, com repostas medíocres. Larissa e Bruno só pensavam em voltar para suas casas tanto tempo depois.

Na primeira noite Bruno sente muito desconforto. Muitos gemidos podem ser ouvidos, mas jamais olvidados. Larissa não consegue fechar seus olhos, apenas pensando no seu marido. Na primeira semana ele vai inúmeras vezes ao hospital para realizar a hemodiálise. Os tratamentos são demorados, cansativos. Cerca de cinco horas para a filtração adequada do sangue. Após o término do processo, ele volta bastante cansado para casa e desaba pesadamente na cama.

Larissa passa extensos minutos só observando seu marido descansando. Sua expressão de dor no rosto. A mulher toma sua bolsa às mãos e vai em direção a um médico obter informações sobre transplantes de rim.

Obtém tantas informações quanto acha conveniente. Poucas, mas precisas: eram necessários muitos testes para determinar a compatibilidade de hemácias e dos antígenos dos leucócitos, verificar também o estado do sistema urinário de Larissa, constatando se ela poderia ou não doar um rim e ainda analisar o risco de uma cirurgia para Bruno, que estava sensibilizado.

Ela prefere fazer todos os exames possíveis para ela primeiro, sem contar para Bruno. Seria necessário esperar que ele se recuperasse, antes de tudo.

Os exames de Larissa não revelam qualquer anomalia em seu sistema urinário, sendo possível a doação. Restava verificar a compatibilidade com Bruno e efetuar os exames específicos.

Convencer o rapaz não parecia uma tarefa fácil. Larissa precisaria ser bastante eloquente em sua fala, destacar que poderia viver sem nenhum problema com apenas um rim e enfatizar que os testes poderiam ser feitos sem que houvesse a obrigação do transplante ser efetuado. Este argumento atraía a moça. Após ter os testes realizados, com o resultado positivo, ela usaria outro argumento: “já tendo os testes feitos, você não vai desperdiçar todo o tempo e o dinheiro gastos até agora, não?!”.

Assim foi feito. Muitos exames. Todos confirmaram a compatibilidade entre os dois. Apesar das inúmeras vezes que Larissa dizia ao médico que era óbvio que isso ia acontecer, afinal o casal fora feito um para o outro, este discordava afirmando que afinidades psíquicas são diferentes de afinidades físicas e era bastante frequente em dizer que fora realmente muita sorte dos dois haver compatibilidade entre seus sangues.

A operação é agendada bastante a contragosto de Bruno. Larissa usou dos melhores argumentos que detinha e de toda a veemência que possuía. Foi necessário muito esforço, mas afinal o homem concordou. Inicia-se o tratamento de Bruno com medicamentos imunossupressores.

Passam-se os dias e lá estão Bruno e Larissa se despedindo mais uma vez. Larissa entra na sala para remoção do seu rim. O procedimento ocorre sem demasiadas complicações e Bruno prepara-se para a cirurgia. O processo ocorre aparentemente sem problemas. Ambos se encontram, agora, em repouso.

Larissa permanece uma semana no hospital. Depois disso, recebe alta e volta para casa. Seu estado de saúde é estável, sem problemas mais graves e sem complicações pós-operatórias.

Bruno é obrigado a permanecer mais tempo no hospital, enquanto será analisado pelos médicos para verificar uma possível rejeição ao rim doado e se este começará a funcionar adequadamente, já que há rins transplantados que só iniciam o processo de “filtração” do sangue após intervalos consideráveis de tempo depois da doação. Assim passam-se duas semanas. Larissa obtém muito poucas informações sobre o estado de Bruno. Os médicos afirmam que ele não apresenta um quadro estável, mas ele está aparentemente “sob controle”.

Um agravamento no estado de saúde de Bruno começa a se destacar a partir do 17º dia. O organismo não rejeitou o rim recebido, mas o principal problema foi uma doença oportunista, que se aproveitou da debilidade do seu sistema imunológico, afetado pelo transplante e pelos medicamentos imunossupressores. A doença é tratada pelos médicos, porém o quadro vai se agravando ainda mais quando há um processo de rejeição pelo corpo ao rim doado.

Larissa espera aflita na porta da sala de Bruno durante dias. Seus olhos estão fixados constantemente na porta de madeira pintada e na pequena placa onde estava escrito UTI. O coração de Larissa pulsa ferozmente em seu peito, como se quisesse sair de seu corpo. A mulher se move constantemente em todas as posições possíveis que aquele banco de couro lhe permitia.

O decorrer dos dias e os comentários dos médicos já diziam tudo à pobre moça. Porém, ela negava-se a acreditar em tudo o que via. Ela insistira no transplante. O marido não queria. O rim dela o estava encaminhando para a morte. A moça chorava sôfrega em todos os momentos em que se encontrava apenas consigo mesmo. Suas lágrimas molhavam o travesseiro de seu marido, bem como seus paletós e roupas espalhadas sobre a mesa do quarto. Ela volta para sua casa numa sexta-feira e simplesmente cai na cama e dorme. Dorme pesadamente por três dias inteiros. Quando acorda, ela toma um banho sereno e se dirige ao hospital. Simplesmente esquecera todos os males. Larissa dedicava-se exclusivamente a lembrar os momentos felizes com o seu marido. As suas utopias aspiradas, seus desejos comuns, seus feitos juntos, suas felicidades e tudo que compartilharam por tantos anos. Tudo se esvaindo em sua mente aos poucos, enquanto ela ia dando os primeiros passos pelos austeros corredores do hospital.

Suas lembranças felizes somem e se convertem em uma expressão de dor e ódio. Ela olha ferozmente para todos os médicos apressados. Para todos que ali estavam sentados, naquele extenuante fila de espera. Ela sabia de tudo. Não era necessário lhe dizer. Certamente seu marido havia morrido. Isto era inquestionável e indubitável. A enfermeira que há tempos via Larissa lá se dirige sorratamente até a moça, apaziguando-a aos poucos. Nada poderia ser negado. Mas a moça simplesmente conta a verdade. A verdade

mais fria e dura que podia ser pronunciada, que foi penetrando nos ouvidos de Larissa como um grito que reverbera intensamente nas mais altas colinas. Os tímpanos pareciam vibrar em conjunto atordoando o cérebro da moça. Por seus olhos corriam lágrimas amargura que foram sufocadas repentinamente. Um grito inaudível dito no mais interno subconsciente de Larissa ficou entalado na garganta. Anos de prática a faziam garantir os mais sigilosos segredos simplesmente para si. Ao contrário do que a enfermeira pensa, Larissa se fecha e se abre, assim como uma flor que recebe luz solar de novo. Em sua face molhada pelo salgado das lágrimas, brota um singelo sorriso. Um sorriso de certeza indubitável de que a coisa mais bela jamais pereceria: as boas lembranças do casal.

Ela sai em passos curtos, com um cabelo preso balançando ao vento, como uma criança que acaba de ganhar uma das maiores partidas de esporte de sua vida. Larissa repetia para si mesmo as mais belas frases que já ouvia ouvido. Sabia que o essencial era invisível aos olhos, que guardar algo que pudesse lembrar seu marido era simplesmente admitir que poderia esquecer-lhe algum dia, o que era impossível. Assim, ela volta para casa, toma o telefone às mãos. Acerta os detalhes do enterro com a funerária e simplesmente toma uma muda de roupa e pega alguns trocados, partindo daquela casa que permanecerá fechada, assim, pelos próximos 20 anos.

Ela toma o primeiro ônibus que partia da rodoviária naquele momento. Não buscou nem descobrir o destino do mesmo. E assim sai da cidade onde guardava as melhores de suas lembranças e as piores também: a cidade onde guardava, na verdade, todas as suas lembranças. O sol vai se pondo aos poucos atrás dos montes daquele lugarejo. As estrelas brotam no céu bem como os vaga-lumes nas moitas. As pequenas luzes vão passando ao longe, e se misturam a todas as outras daquele lugar. Aos poucos todas as luzes se apagam e um passado também. Seus olhos vão diminuindo pouco a pouco sobre o banco do ônibus, piscando lentamente, até que se fecham de uma vez por todas. Pelos próximos 20 anos estarão fechados para o mundo.

* * *

Vinte anos se passam e poucas palavras são ditas. A vida recomeça próspera para a pequena Larissa. Pequena era a moça diante da enormidade de sentimentos que carregou durante tanto tempo. Sentimentos que foram aos poucos sendo arremessados das janelas grandes e amplas daquele ônibus que cortou a colina e a sua história. Larissa torna-se uma escritora famosa, publicando inúmeros best-sellers de grande sucesso no exterior. Suas obras tornaram-se mundialmente reconhecidas. Ela acumulou uma pequena fortuna que a permitiu reestruturar sua vida, pouco a pouco. Começando de um pequeno terreno onde ela construiu a maior mansão da cidade. Possuía dezenas de quartos, salas e halls. Algumas bibliotecas, jardins, varandas, um sótão e um porão. Tudo isso e muito mais. Larissa passou anos fechada no seu quarto escrevendo sobre a vida. A vida dos outros e não a sua. A vida de João, Maria, Pedro Lúcia, Paulo e tantos outros. Seus pupilos e personagens queridos. Cada um fazendo exatamente o que Larissa queria ter feito um dia. Foi uma forma – inconsciente – de manifestar seus mais íntimos sentimentos.

Porém Larissa fora tudo, menos ela. Tudo se passou naqueles livros sendo riscados dia e noite pela caneta de pena que Larissa ganhara de seu pai no dia de sua formatura. Todos os textos da autora eram com ela escrita.

Certo dia, quando fazia um calor intenso na cidade, Larissa dirige-se a sua biblioteca como de costume para buscar algo para ler. Revira sua estante e acha um livro.

Vai relendo página a página. Uma a uma. Vira sofregamente cada folha de papel que lhe vem à mão. Sob seus dedos escorrega um pequeno recorte dobrado. Ela pega o papel do chão e o observa. Era uma foto de Bruno. Ela havia deixado todas para trás naquele pequeno apartamento que abandonara há anos. Ela contempla a foto firmemente, até que a solta de novo, deixando-a cair atrás do armário. Sua mente agora começa a divagar. Ela não vê mais o racional que a tantos anos lhe coordenara. Seu subconsciente impera e sem se dar conta ela pega uma caneta sobre a mesa e põe-se a escrever sobre as próprias páginas do livro tudo o que quis escrever há anos e não pode. Conta sua vida, suas tristezas e infelicidades. Cria uma personagem sua e só sua, que sabe de tudo que Larissa sabe e não sabe nada a mais do que sua criadora. Descreve as passagens mais verdadeiras e profundas de sua vida sobre aquelas páginas do livro. Sua autobiografia, explícita, que na verdade era mais aspirada que todos os feitos realizados por seus outros personagens.

Larissa junta os apanhados. Publica um livro sobre sua vida, reunindo toda a coragem que tinha. Sua personagem não possui pseudônimos. Possui seu nome verdadeiro: Larissa. O livro descreve a vida da escritora acima de tudo, sem fictício.

A publicação possui um número ínfimo de impressões e de vendas. Poucos livros são vendidos. A população não lia o que Larissa escrevia. Ela não queria ler a realidade, mas sim queria livros que a reconfortasse e simplesmente enaltecesse o caráter divino da humanidade. A vida não quer ser vista como ela é, mas sim como ela deveria ser.

Larissa abandona sua promissora carreira de escritora. Ela viaja para sua cidade natal novamente, abrindo, vinte anos depois, a sua casa empoeirada, no mesmo estado e que fora deixada. Larissa volta no tempo e se vê lá, vinte anos antes, mas agora ela tem a coragem de enfrentar os fatos.

Larissa sai de sua casa novamente e desta vez ela entra em um táxi. Ela pede ao motorista que a conduza ao cemitério da cidade. Quando Larissa chega lá ainda é cedo. Cerca de dez horas da manhã. Ela caminha por todas as lápides que encontra em busca da de seu marido. Por muita sorte e não pouca, lá estava ela, sob os pés da esposa. Ela, esgotada, ajoelha-se ali mesmo, cai, e dorme. Dorme para nunca mais acordar. Ali, aos pés de seu marido a quem fora fiel por sua vida e morte. Afinal, uma coisa bela é um prazer para sempre repetia ela enquanto ia se esvaindo do chão.

ANEXO D – A HISTÓRIA COMPLETA DE CARLOS EDUARDO

A HISTÓRIA DE CARLOS EDUARDO

Grupo 1 – Turma 702/2006

Capítulo 1

Carlos Eduardo é um rapaz bonito, forte, loiro, tem olhos claros, 24 anos de idade e está fazendo o curso de Educação Física na UFRJ. É simpático e bastante popular. Entretanto, nos últimos meses, tem andado muito preocupado, pois não está conseguindo obter um bom desempenho em suas relações sexuais, apresentando dificuldades na ereção e esse problema está afetando diretamente o relacionamento com as suas parceiras.

Carlos que era um rapaz descolado, bom de papo, agora andava nervoso e muitas coisas passavam pela cabeça. Ele chegou a pensar se era homossexual, mas ao lembrar de suas parceiras, e o prazer que obtinha nas relações antes do problema, descartou essa possibilidade. Pensou também no que as pessoas pensariam dele, não era mais aquele Carlos de sempre, estava, mudado.

Ele anda tão desesperado que chegou a entrar em duas farmácias, tentando comprar Viagra. Mas na hora, lhe faltava coragem para chegar até o balcão de atendimento para pedir esse “famoso” medicamento, porque tinha muita vergonha do que as outras pessoas iriam pensar dele. Aquele rapaz boa pinta, pedindo viagra? Ai seria demais! Já não bastava a humilhação que passara com suas parceiras, mas agora também até as balconistas da farmácia? Também ficou com medo de tomar remédio sem orientação médica, e foi assim que Carlos Eduardo resolveu procurar um médico especialista para tentar resolver de vez o seu problema, de uma vez!

O médico logo o alertou sobre os sérios riscos que poderia ter corrido ao usar o Viagra, como taquicardia e outros problemas de saúde. Ele fez todos os exames necessários e não constataram nenhuma doença. Logo o médico concluiu que ele poderia estar com problemas psicológicos ou emocionais, poderia estar estressado com as provas na universidade, ou preocupado demais com seu desempenho em suas relações sexuais e então aconselhou que ele não se cobrasse tanto na hora, se acalmasse, relaxasse e pensasse somente no clima do momento e na sua parceira. E saísse mais, fosse a festas, divertir-se seria um bom remédio, mas sem exageros.

Capítulo 2

Carlos saiu do médico preocupado com seu desempenho, o que teria acontecido com aquele Carlos, aquele garanhão?! Nem ele sabia, então, resolveu seguir a sugestão do médico, resolveu relaxar, e tentar sair com mais garotas.

Carlos começou a ir a mais festas animadas, baladas, em que ele se divertia, ficava com meninas, bebia, e às vezes até se drogava.

Ele achava que estava tudo bem, alias, estava seguindo orientação medica, nada poderia estar errado, era assim que ele enxergava, ele não via problema nenhum em ir a festas, se divertir e beber com os amigos.

Só que o médico não lhe receitara exageros, e foi aí que Carlos pecou, ele começou a sair muito, beber muito, tudo em excesso. Carlos que sempre fora bom aluno, agora ia mal nos estudos, chegava atrasado nas aulas, de ressaca, não estava mais fazendo a sua parte na casa que alugara com os amigos de faculdade, e mal visitava seus pais, antes, que sempre que tinha tempo, ia lá lhes fazer visitas.

Carlos continuou nessa vida de farra por dois anos, já estava dependente do álcool, e os sintomas da cirrose, começaram a aparecer. Seu peso tinha diminuído, sentia dores abdominais, seu sono começou a ser alterado, estava fraco, cansado, e o que é pior, essa receita de relaxar, não lhe cabia mais, pois a cirrose fez com que sua impotência aumentasse e seu interesse sexual diminuísse.

Sentido saudade do caçula, seus pais foram procurá-lo para conversar, ele não atendia mais o telefone, nem dava sinal de vida, quando ligava pra casa dele, os amigos diziam que ele havia saído, e isso pra eles estava passando dos limites, então foram procurar-lhe no período que ele tinha livre, entre a faculdade e as festas.

Os pais chegaram lá, e viram o filho se arrumar para sair, estava elegante e tinha tomado um banho de perfume. Mas não estava com uma aparência saudável, estava magro demais, com olheiras, estava muito fraco.

Conversaram por apenas 1 hora, mas disseram a Carlos que além de se preocupar suas responsabilidades, era muito importante ele também cuidar de sua saúde, e lhe pediram para que ele fizesse algumas consultas ao psicólogo que o pai lhe indicara. De início, Carlos não gostou da ideia, não via razão, achava que os pais estavam exagerando, afinal, ele não era louco, só estava se divertindo, e também não conseguia enxergar suas mudanças físicas. Mas sobre ameaças de diminuição de sua mesada, ele concordou em ir a uma sessão, se não gostasse, não iria mais, afinal, não era mais criança.

Chegando ao psicólogo marcado de manhã, ele, ainda com sono respondeu a algumas perguntas básicas que Daniel, jovem rapaz, simpático, lhe fizera. Mas Carlos não fora muito simpático com ele, respondia-o, sem mais explicações, afinal, achava aquele esforço de seus pais, inútil. Mas ao fim da sessão, ele já estava mais solto, até soltava piadinhas, e tornaram-se até amigos, e decidiu voltar mais algumas vezes.

Daniel percebeu que Carlos dava muita importância a sua aparência, e a impotência era a última coisa que ele queria. Daniel começou a perceber também os sintomas da cirrose no rapaz. E na sessão seguinte foi comentar com ele o que percebera.

Carlos ficou assustado com o que Daniel disse, cirrose? Logo com ele? Não era possível, será que ele tinha saído de um problema para um maior ainda? Na verdade um dos motivos da impotência após a consulta com o médico era justamente a cirrose.

Carlos encheu-se de dúvidas, uma parte dele não queria acreditar, mas outra, pensava que aquilo poderia ser verdade. Nesta dúvida, Daniel o ajudou muito, e o acalmou, dizendo pra ele que bebida não o ajudaria na impotência, e sim atrapalharia tudo na vida dele, e deu-lhe um conselho de amigo, falou para Carlos que se ele não parasse de beber imediatamente, a doença poderia se agravar.

Carlos ainda estanhando toda aquela situação, ficou com medo de frequentar festas com bebidas e parou um pouco com isso, e o tempo que passava em casa, por sugestão de Daniel, começou a escrever seus sentimentos em um caderno velho, e a cada sessão o mostrava para Daniel.

Daniel sentia-se realizado e feliz pelo avanço que amigo fizera. E Carlos, começou a dormir melhor, estava mais saudável, e conseguiu pôr um fim na impotência sexual.

Capítulo 3

Já um pouco melhor da cirrose, Carlos Eduardo foi passar um final de semana na casa de campo de seus pais, em Itaipava, era aniversário de 36 anos de sua tia Maria Clara. Foram jogar futebol. Mas Carlos começou a passar mal, sentia-se tonto, sem ar, era a asma atacando novamente.

Começou a soltar um fraco grito de desespero pedindo por socorro, mas foi em vão, e em poucos segundos, Carlos estava caído no chão, desmaiado. O jogo foi interrompido na hora, ele, socorrido com um pouco de água da piscina no rosto, acordou. Logo sua mãe, desesperada, foi buscar sua bombinha que havia deixado em seu carro, a bombinha que lhe acompanhava por quase toda a sua vida, pois ele tem asma desde os 6 anos de idade. Na bolsa havia 1 remédio anti-inflamatório, pois a causa da falta de ar seria uma inflamação nos brônquios e o remédio agiria de imediato, possibilitando a entrada de ar nos pulmões.

No dia seguinte, sua mãe o levou para casa.

Já no Rio de Janeiro, sentindo-se melhor, Carlos foi almoçar com seu amigo terapeuta e confidente Daniel, num quiosque da Lagoa. E conversaram até entardecer.

Já de noite, Daniel convidou-o para uma boate chamada "Le Boy". Carlos de início achou estranho, mas como não tinha preconceitos, aceitou numa boa, aliás, só ia para se divertir.

Lá ele se encontrou, percebeu que aquilo era o que faltava em sua vida. E depois de muito dançarem, Daniel o convidou para sentar, Carlos bastante cansado foi. Daniel pediu um drink, mas Carlos preferiu um refrigerante, devido ao tratamento da cirrose.

Daniel puxando assunto falou:

- E aí Carlos, está gostando da boate?

- Por incrível que pareça, sim. Gostei das pessoas daqui, vi o quanto era preconceituoso, aqui até parecem se divertir mais do que nas outras boates.

- Pois é, descobri aqui amigos que adoram dançar e se divertir, mas e você? Se interessou por alguém? Agora que você está com a mente mais aberta, devia experimentar coisas novas, vai que a solução dos seus problemas está aqui.

- É, acho que já encontrei a solução dos meus problemas...

E nesse exato momento, os dois se entrelaçaram em beijos ardentes e não contendo as emoções, dirigiram-se para o banheiro da boate. E na cabine, ardendo em desejo numa paixão incontável, dirigiram-se para o motel. E lá, Carlos Eduardo descobriu do que gostava e enfim resolveu seus problemas sexuais.

Capítulo 4

Ao acordar, antes de Daniel, Carlos ficou um pouco assustado. Jamais tinha acordado num motel com um homem. Logo, resolveu sair para pensar no que ele realmente queria, como deveria seguir sua vida a partir de agora. Trocou-se e desceu, pagou o motel e foi passear pela praia. Por onde passava Carlos lembrava-se de Daniel, em como seria se estivesse com ele ali, como seria a vida deles daqui em diante. Ele estava muito confuso e decidiu fazer o que Daniel havia lhe ensinado: escrever seus sentimentos para sentir-se um pouco aliviado e poder então tomar decisões com calma. Dirigiu-se para um quiosque a beira-mar e pegou alguns guardanapos, já que não estava com seu caderno, pediu um refrigerante e a caneta do garçom por alguns minutos. Começou a escrever como estava se

sentindo com relação a Daniel, desde que o conheceu até a noite de ontem.

E com o mais verdadeiro sentimento, começou a escrever o que sentia:

"Sempre senti algo inexplicável por ele, porém achava que era um sentimento de paciente com psicólogo, uma relação de confiança, uma grande amizade. Quando estou com ele sinto-me livre, aliviado, bem, acreditando que posso confiar em alguém. Tenho um carinho imenso por ele, Daniel é uma pessoa especial, diferente, talvez mais que um amigo simplesmente. Aceitei o convite para a boate na noite passada, pois estava vivendo ótimos momentos de companheirismo com ele, achei que não seria nada demais, abrir um pouco a mente para novas coisas, começar a aceitar melhor as pessoas como elas são e se divertir um pouco não seria nada mal depois de um longo dia. Só que eu não esperava que a diversão fosse tão intensa e acabasse se estendendo por toda a noite. Não esperava descobrir ali a razão pela qual não estava tendo um desempenho sexual muito bom com minhas parceiras. Não esperava descobrir ali do que realmente gostava, não esperava descobrir ali, meu real sentimento por Daniel. Não estava preparado. Mas aconteceu, nós dois estávamos ali, sentados, conversando, vendo todos se divertirem e o clima foi se tornando mais propício a isso enfim nos beijamos. E por incrível que pareça, me senti bem, muito bem. Melhor do que todas as vezes que tinha beijado alguém. Porque ali, realmente tinha um sentimento, algo guardado dentro do peito, forte, que pulsava loucamente. Então o clima foi esquentando e o desejo aumentando e enfim nos dirigimos para um motel, onde passei a noite mais prazerosa de minha vida, ao lado da pessoa que descobri que realmente amava."

Carlos releu o texto escrito e pensando duas vezes, ligou para Daniel, afinal, não seria certo escrever aquelas singelas palavras, enquanto seu amado estava em um quarto de um motel sozinho.

- Daniel, onde você está?

- Estou em casa, e você? Por que me deixou lá no motel sozinho? Se arrependeu do que fez?

- Não me arrependo de nenhum minuto vivido ontem. Faria tudo de novo.

- Então porque me deixou lá, sem ao menos dizer adeus?

- Não tive forças, sou um homem fraco para esse tipo de coisa.

- Entendo, ainda mais depois de tudo que você descobriu ontem não é?

- Exatamente, Daniel, por que você não vem pro quiosque agora? Em frente a Vinicius de Moraes. Estou sentindo falta de um psicólogo, amigo e companheiro. Fiz umas anotações como as que você me "receitou", gostaria que desse uma olhada.

- Já estou indo, espere 10 minutos que vou tomar um banho e estou indo para ai.

Quinze minutos depois, Daniel chega e pede uma água de coco.

Lendo as sinceras palavras de Carlos, Daniel ficou certo que Carlos estava apaixonado, e resolveu pedi-lo em namoro. E na mesma hora, Carlos, com um sorriso no rosto, aceitou dando um forte beijo em seu amado.

Carlos foi até a casa de seus pais contar a novidade, sua mãe, de início, não queria acreditar nas palavras de seu filho, e seu pai não aprovou a decisão, e ficaram alguns anos sem se falar, pois ele tinha vergonha de seu filho.

Durante esses 2 anos sem falar com Carlos, Marcelo, seu pai, começou a apresentar sintomas de uma doença sem cura conhecida e que estava comprometendo o funcionamento correto de seus rins.

Mesmo sem falar com seu pai, Carlos ficou apavorado com a doença e decidiu tentar ajuda-lo a qualquer custo. Então foi ao hospital se informar sobre como ele poderia contribuir para a melhora de seu pai.

Descobriu então que ele tem sangue do tipo O, e então ele pode doar sangue para todos os demais. Sabendo disso, Carlos decidiu que doaria um rim para seu pai melhorar de saúde.

Depois da transfusão, Marcelo melhorou, e ficou eternamente grato e orgulhoso de seu filho, voltando assim a falar com ele, e respeitando e entendendo a decisão de seu filho.

Carlos e Daniel agora estão morando juntos, em Ipanema. Com essa história toda, Carlos percebeu que é muito mais importante a sua felicidade, do que a sua posição. Agora Carlos não dá mais ouvidos a comentários preconceituosos, Carlos apenas vive sua vida, feliz.

ANEXO E – CONVITE PARA A EXPOSIÇÃO FINAL – ANO 2006

“Escrevo-te toda inteira e sinto um sabor em ser e o sabor-a-ti é abstrato como o instante. É também com o corpo todo que pinto os meus quadros e na tela fixo o incorpóreo, eu corpo a corpo comigo mesma. Não se compreende música: ouve-se. Ouve-me então com teu corpo inteiro”.

Clarice Lispector em *Água Viva*.

Os alunos e alunas da 7ª série do Colégio Pedro II - Unidade Humaitá II têm o prazer de convidá-lo(a) para a Exposição Final do

PROJETO “UM CORPO EM CONSTRUÇÃO” / 2006

**a ser realizada no dia 12 de dezembro de 2006 (terça-feira),
de 7h às 9h e de 12h às 14h, no Laboratório 4.**

HUMAITÁ
AGUARDAMOS A SUA VISITA!

ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Campinas, 24 de abril de 2008.

INFORMAÇÃO SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa integra o projeto de Tese de Doutorado de **Mônica Narciso Guimarães**, aluna do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, intitulada **Um Corpo em Construção: a história de uma professora narrando a constituição dos seus saberes**, sendo orientada pela Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla.

No meio acadêmico, e por decorrência, na formação de professores, o saber construído tem sido o aspecto mais privilegiado do saber, representado pela soma dos conhecimentos constituídos. Entretanto, a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.

O referencial teórico deste projeto de pesquisa se embasa nos estudos sobre os saberes docentes, sobretudo na contribuição de três pesquisadores contemporâneos: Lee Shulman, Maurice Tardif e Clermont Gauthier.

A construção de saberes docentes é o tema central deste estudo. A intenção em explorar este tema é contribuir com as discussões em torno do que é ensinado na Formação de Professores. Torna-se fundamental que se possa discutir com os futuros professores sobre novas possibilidades de atuação, sobre a desconstrução de modelos vividos ou observados, sobre a articulação possível e desejável entre teorias e práticas em Educação, posto que, uma vez professores, estamos a todo e exato momento construindo-a e reeditando-a em novas práticas.

Neste contexto, proponho-me com esse estudo trazer à reflexão *saberes docentes em construção* a partir do relato de uma experiência que tem sido vivida desde 1999. Recorro a fragmentos de discursos e componho com eles uma narrativa em que a negociação entre os conhecimentos adquiridos e a experiência busca dar sentido à prática pedagógica.

O recorte de pesquisa retrata a elaboração e execução de um projeto pedagógico em Ciências, intitulado **Um Corpo em Construção**, que prevê a construção de um corpo humano feito pelos alunos do 8º ano do Colégio Pedro II, Unidade Humaitá II, no Rio de Janeiro, focalizando o ano de 2006.

A narrativa como opção metodológica traz a possibilidade de, ao mesmo tempo, resgatar a *racionalidade prática* - através da análise do conhecimento implícito na atividade prática - e provocar um encontro, ou melhor, um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nesta e sobre estas vivências.

Este trabalho se pautará nos princípios da pesquisa etnográfica, com o intuito de possibilitar o estudo das ações e relações de e com outros atores que compõem este cotidiano profissional. A seleção de fatos e os dados do processo

recuperados pela memória recuperam parte da prática cotidiana vivida pelo grupo em questão.

Como parte deste estudo, selecionei três momentos que considero especialmente significativos e que merecem um tratamento pormenorizado para análise.

O primeiro momento será ***O dia de montagem***. São registros dos meus relatos e minhas memórias sobre alguns dias de montagens. Momentos intensamente vividos, carregados de tensão, dúvidas, insegurança, mas também prazer e criação. O segundo momento será ***O dia da Exposição Final – Edição 2006***. Aqui são apresentadas várias fotografias que registraram a concretização do projeto, bem como algumas histórias que mostram a imersão no mundo imaginário que interagiu com o mundo biológico. Dia mágico. Encontros. Confluências. Surpresas. O terceiro momento será ***Uma reflexão sobre as narrativas ficcionais dos alunos e seu processo de elaboração*** a partir dos depoimentos de alguns dos alunos. Verdades. Mentiras. Realidade. Ficção. Os elementos se embaraçam e se embaralham. Sobre estes registros, trabalharei com um sistema de anotações simultâneo ao uso de áudio gravações. São relatos que poderão permitir uma compreensão melhor dos aspectos relevantes ou conflituosos, bem como a delimitação do que pôde ser escrito em determinado momento, e do que não apareceu efetivamente na escrita.

Para a análise dos dados, a estratégia metodológica de triangulação dos dados coletados através dos registros e fontes acima descritos é a que permite uma inserção mais aprofundada no contexto de onde emergem os fatos, as falas e ações dos sujeitos envolvidos (professora e alunos).

Vale ressaltar que será respeitada sua opção pela preservação ou não da identidade de seu/sua filho/a, bem como serão resguardados todos os procedimentos éticos de pesquisa.

Ressaltamos a importância de sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa e colocamo-nos à disposição para prestar outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Mônica Narciso Guimarães
Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas



Rio de Janeiro, abril de 2008.

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____ concordo com sua participação na pesquisa desenvolvida pela professora Mônica Narciso Guimarães da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, intitulada *Um Corpo em Construção: a história uma professora narrando a constituição dos seus saberes*.

Estou ciente de que será respeitada a minha opção pelo sigilo ou não sobre a identidade do(a) meu(minha) filho(a) e que nossa colaboração é voluntária.

Declaro ainda ter sido informada(o) sobre a temática, referencial teórico e método da pesquisa, assim como me foram prestados todos os esclarecimentos necessários.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2008.

Assinatura da(o) Responsável do(a) Participante

() autorizo a divulgação da identidade do(a) meu (minha) filho(a)

() faço a indicação do nome fictício _____