
A ESCOLA PÚBLICA E OS DISCURSOS SOBRE SUA PRETENSA CRISE

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais*

RESUMO

Temos assistido a um movimento no qual a escola pública brasileira é apontada como vivendo uma séria e dramática crise. O desafio que a autora se coloca é construir novas formas de ver e analisar a realidade anunciada, potencializando discursos outros que, ao contrário de afirmar o fim da escola pública, anunciam novas potencialidades, tantas vezes invisibilizadas pelas políticas públicas. A escola é, neste trabalho, pensada como *locus* de saberes variados, múltiplos e contraditórios; como comunidade de saberes e fazeres, onde docentes e alunos são narradores de histórias e experiências plurais.

Palavras-chave: crise, escola pública, educação.

Temos assistido a um movimento no qual a escola brasileira é apontada como vivendo uma séria e dramática crise. Embora historicamente tecido, este discurso construído sob forma de denúncia tem-se aprofundado nos últimos tempos.

A argumentação daqueles que desejam nos convencer da *verdade inquestionável dos fatos*, gira em torno da afirmação de que após várias décadas de gerência estatal, o que herdamos foi um sistema escolar sofrível, marcado pela desigualdade, incompetência e ineficácia. Segundo esses analistas, a *visível* falta de competência de quem gerencia a educação, aliada à ausência de seriedade no que se refere ao uso das verbas públicas, tem *provado* que o caráter público da escola, definitivamente, não significa a garantia de um espaço escolar democrático – são os mais pobres aqueles que continuam compondo as listas dos reprovados, evadidos e ausentes da escola, apesar de variados projetos e infindáveis programas. A conclusão destes *iluminados* analistas, a partir daí, não tem sido outra: a escola pública tem se mostrado como um modelo fracassado. Nada mais havendo a discutir, restaria, então, promover a retirada da esfera pública daquilo que se apresenta como um fardo, e sua entrega às mãos daqueles que *de fato* poderiam realizar o esforço necessário de superação da crise em que a escola pública se encontraria. Estas mãos seriam as da esfera privada.

O caminho apontado como único capaz de criar a superação da anunciada crise, vem assumindo, já há algum tempo, formatos concretos. Para sustentar-se, este caminho, neoconservador no dizer de alguns, flexível no de outros, ou ainda neoliberal, se assim o preferirmos, precisa “construir uma grande trama de redes de força para obter o consentimento da população para suas propostas” (SANTOMÉ, 2001, p. 19). Os discursos sobre a necessidade de mudança numa perspectiva neoconservadora são divulgados com *insistência e tenacidade*, com o intuito de se tornarem discursos hegemônicos.

Na concretização deste projeto neoconservador, o bloco de poder que governa subordina aquilo que Gramsci denominou ‘aparelhos de hegemonia’, mormente a mídia, e busca criar um consenso passivo em torno das reformas amplas do Estado e daquelas no campo educacional (FRIGOTTO, 2001, p. 63).

*Doutoranda em Educação na UniCamp. Professora da Faculdade de Formação de Professores da Uerj (FFP/São Gonçalo) e do Colégio de Aplicação da Uerj. Participante do Grupo de Pesquisa Alfabetização das Crianças das Classes Populares.

Apesar de movimentos contra-hegemônicos alimentarem o cotidiano da escola, buscando a construção de saídas que reafirmem o seu caráter público, alguns serviços essenciais a esta instituição já vêm, há algum tempo, sendo realizados sob forma de contrato temporário. São os chamados serviços tercerizados. A utilização de firmas de limpeza, onde faxineiros e serventes não mais são admitidos como funcionários públicos concursados, o que resulta na não-filiação a sindicatos, e portanto na não-realização de movimentos reivindicatórios, especialmente em parceria com os profissionais da educação, tem provocado sérias conseqüências para a escola, tanto em relação à construção de projetos político-pedagógicos participativos a longo prazo, quanto à realização de movimentos grevistas. Algumas escolas têm admitido sob este sistema até mesmo merendeiras, funcionárias que historicamente têm tido um papel educativo fundamental em seu interior. E o que dizer da prática de contratação temporária de docentes, iniciada nas universidades como paliativo para a ausência de concursos públicos, mas que hoje é uma realidade também nas escolas de ensino fundamental e médio? O que percebemos é que, cada vez mais, ações anunciadas como de cunho temporário têm sido transformadas em permanentes. Até quando?

É preciso dizer que nada disso tem existência no Brasil apenas. A realidade de boa parte dos países da América Latina tem sido a de implementar modelos postos por instituições financeiras como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial ou mesmo a Organização Mundial do Comércio. Assim, é preciso concordar com a análise que faz Santomé (2001, p. 19): “São estes organismos econômicos mundiais que pregam e impõem uma política de restrição do gasto público, de congelamento e redução de salários, flexibilizando o mercado de trabalho para realizar contratação de pessoal etc.”

O que este projeto parece desejar nos convencer é de que os sistemas privados, aqueles que têm buscado a *verdadeira competência e eficiência*, devem ser agora os responsáveis pela tentativa de reestruturação do sistema educativo apontado como falido.

Para nos convencer disso, inúmeras fontes têm sido utilizadas, muitas delas ligadas a diferentes agentes e organismos, nacionais e internacionais, onde produz-se e/ou divulga-se a pretensa realidade educacional de crise a ser superada: são pareceres, relatórios, informes, artigos, propostas, projetos, avisos, reportagens, enfim, textos de todo tipo.

Se assistimos à difusão de farto material a respeito da escola e sua suposta crise, não significa que isso não esteja ocorrendo em outras áreas. Sem dúvida, poderíamos falar do processo de construção de um discurso sobre a crise, e sobre sua possível superação através da privatização também em outros setores, os poucos que ainda se mantêm públicos.

O que assistimos na década de 1990 foi, concordando com Márcio da Costa, o desmantelamento “não apenas para o setor educacional, mas o desmantelamento das máquinas estatais que deveriam gerir políticas de saúde, habitação, assistência...” (1995, p. 46). O esvaziamento das políticas públicas na educação se relaciona com o esvaziamento do financiamento da maioria das áreas nas quais o Estado deveria investir. Os discursos sobre a crise na educação aparecem, no entanto, como discursos alijados de reflexões sobre o contexto mais amplo e o conjunto dos serviços públicos. A crise na educação parece ser algo produzido somente em seu interior, sem implicações outras que não na/da escola. É preciso lembrar as palavras de Frigotto: “a crise da educação somente é possível de ser compreendida no escopo mais amplo da crise do capitalismo real” (1995, p. 78-79).

Concordando com Santomé (2001, p. 17), vejo igualmente que “a palavra crise surge, neste contexto, como uma das mais peculiares muletas no vocabulário de qualquer analista.” Crise é, portanto, palavra genérica que por dizer muito acaba não dizendo nada. Sua utilização, quase que in-

discriminadamente, acaba por provocar a diluição de sua força de sentido. Não queremos aqui afirmar que não haja crise alguma na escola. Não é isso. A questão é que, ao concordar cegamente com o *quadro de crise* e afirmá-la como um dado de verdade absoluta, acabamos por não discuti-la, não aprofundá-la, o que dificulta sua própria desconstrução e superação. A palavra tantas vezes dita e repetida cria uma aura de verdade em torno de si e gera, com isso, sua aceitação incontestada. O desafio que vivemos hoje é olharmos para a propalada crise educacional, construindo novas formas de ver e analisar a realidade anunciada, descobrindo e desvelando a falta de homogeneidade dos discursos que dela falam, potencializando discursos outros que, ao contrário de afirmar o fim da história e da escola, anunciam novas potencialidades e visualizem antigas possibilidades.

Poderíamos, acompanhados de Kosik (1976), nos perguntar: que realidade é essa apresentada como verdadeira nos documentos oficiais? E sobretudo: afinal, como se pode conhecer uma dada realidade?

O Ministério da Educação parece ter *encontrado* o método. Em um documento produzido em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), sob o nome de *O Perfil da Escola Brasileira: um estudo a partir dos dados do SAEB 97*, o MEC, a partir de números que desejariam não deixar margem à dúvida, apresenta um quadro das instituições educativas nacionais nada animador. Publicado em 1999, o texto afirma, em sua introdução, pretender revelar à sociedade em geral, em números e indicadores pretensamente inquestionáveis, “os resultados do que acontece na sala de aula.” Apesar de afirmar o caráter inovador do documento, o que o leitor encontra por entre suas páginas é a confirmação do que já sabe. As situações descritas e quantificadas, por um lado, em nada surpreendem aqueles que vivem o cotidiano das escolas, e por outro, nada oferecem como respostas aos problemas apontados como graves.

Uma dessas situações é a que se refere aos baixos salários a que professores e professoras estariam submetidos: cerca de 80% do quadro docente que atua na 4^a série e que participou do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 1997 aparecem como ganhando menos de 4 salários mínimos. O documento admite a existência de um percentual considerável de professores e professoras que submetem-se a regimes de trabalho docente em mais de uma escola, entendendo que esta situação revela a “ausência de uma política de fixação dos professores em uma única escola”, o que dificulta tanto as “condições para um trabalho pedagógico coletivo”, quanto a “maior disponibilidade dos professores para atendimento adequado dos alunos.” Diante do escrito, que por um lado aponta a desvalorização salarial e por outro a falta de condições de trabalho adequadas, resta-nos a pergunta: ao afirmar a *realidade* educacional, o texto pretende ser uma autocrítica ou mera retórica discursiva?

O documento segue por entre percentuais e números, fazendo ao longo dos itens abordados breves análises de dados sobre perfil dos professores, diretores, infra-estrutura física das escolas e condições de trabalho do magistério. Em relação ao penúltimo item, encontramos a seguinte afirmativa: “Os resultados obtidos para as bibliotecas das escolas públicas são desoladores. Aproximadamente metade dos alunos freqüenta escolas que não contam com bibliotecas ou contam com bibliotecas precárias em termos de acervo” (p. 15).

O documento *O Perfil da Escola Brasileira* revela ainda que cerca de 90% dos alunos que freqüentam a 4^a série não dispõem de laboratório de informática, e mais de 80% destes alunos não possuem laboratório de ciências. Ao fim da leitura, novas perguntas surgem: afinal, a quem devemos responsabilizar por este estado em que se encontra a educação brasileira? É ela gerada na escola? São estes dados os reveladores do que ocorre de fato na sala de aula, ou a escola é muito mais

do que podem revelar números e índices? A que, ou a quem, tem servido a propalação enfática de um discurso tomado como verdade, marcado pelo caráter de ineficiência do ensino, sobretudo o do ensino público?

Nos diferentes documentos a que temos tido acesso, e que têm por tarefa traçar um perfil *verdadeiro* da escola brasileira, vemos os analistas, por entre substantivos e adjetivos, afirmarem a desqualificação da escola pública: escola de baixa qualidade, pobre, atrasada, medieval, tradicional, ineficiente, mal administrada. A escola é vista a partir de uma perspectiva superficial e simplificadora, como afirmaria Morin (1995).

Se os documentos oficiais, publicados em profusão pelos órgãos e instâncias dos diferentes governos, têm tratado de forma genérica e homogênea a escola, seja em seus textos introdutórios, seja nos corpos dos documentos, ou ainda alimentados pelos dados estatísticos, os (as) docentes não têm recebido tratamento diferenciado: são apontados como aqueles que não pensam nos alunos, não querem estudar, não têm compromisso com a educação, são desinteressados, desinformados, resistentes à mudança de toda ordem, possuidores de limitada formação e desempenho sofrível. Enfim, são os professores e professoras seres que desqualificam a escola, por si já tão desqualificada.

É por entender que a educação precisa ser recontada, reescrita e lembrada de formas outras que não apenas as anunciadas pelos discursos oficiais – discursos marcados pelo anúncio de uma suposta crise sem precedentes e sem opção de transformação –, que nos atrevemos a buscar vozes da escola por dentro dela, pelos seus interstícios, pelos sons que a habitam, vozes anunciadoras de novos ventos e novos sons. Estas vozes são produzidas por sujeitos encarnados (NAJMANOVICH, 2001), sujeitos de um tempo e de um lugar concretos, sujeitos enraizados em sua cultura, portanto, e não por seres esvaziados de nome e de historicidade. Estas vozes humanas são produzidas na ação docente, e negam a crise como algo dado e imutável. E negam mais: negam a crise como algo produzido unilateralmente, ou seja, exclusivamente pelos que estão *do lado de cá, os da escola*.

Crise!? O que esta palavra tem a nos dizer para além do que dizem as vozes oficiais? Que pistas sua origem etimológica nos revelam e que podem apontar indícios sobre sua possível superação?

A palavra crise parece inscrita, dentro da cultura chinesa, como representando uma relação dialética: ao mesmo tempo que significa morte, também representa vida. Crise, portanto, é ao mesmo tempo perda e oportunidade, a convivência entre novo e velho, entre algo que surge e algo que se vai. Vivemos hoje a contradição que o tempo da rapidez que impera na modernidade nos coloca: o novo já nasce velho. Como viver, então, em um *locus* onde a desesperança convive com o assombro? Onde o querer se aproxima do esperar? Onde sonhar está ao lado de resistir e lutar?

Apesar de discordar de parte da afirmação de Kosik, pois que defendo a realidade como *caos e desordem*, tal qual a concebe Morin, as palavras finais daquele autor (1976, p. 134) podem nos dar um certo alento ao reafirmarem a natureza móvel da realidade, criadora dos homens e das mulheres. Segundo Kosik, “a realidade não é um caos de eventos ou situações fixadas; é unidade dos eventos com os sujeitos dos eventos.” E prossegue: “o homem não é prisioneiro da animalidade e da barbárie da espécie, dos preconceitos, das circunstâncias, mas com seu caráter ontocriador (como a práxis) possui a capacidade de transcendê-los para elevar à verdade e à universalidade.”

Professores e professoras são, por força da natureza de seu trabalho, criadores e criadoras, sujeitos que buscam o novo como forma de sobrevivência e existência, mas um novo que esteja, como diria Benjamin, inscrito na experiência e na tradição, mergulhado na cultura e na cotidianidade de quem o sonha. Mas como sonhar o novo na escola quando este se confunde com siglas e

signos? Enem, Saeb, PCN, Fundef, LDB, ISE, provões para o ensino superior, avaliação docente, treinamento a distância, interdisciplinariedade, temas transversais... são tantos e tão variados os projetos, todos anunciados como novidade para o ensino – projetos sobre os quais professores, professoras, funcionários e funcionárias, alunos e suas famílias pouco opinaram e podem exercer senão exíguo controle – que ao fim a sensação é de atordoamento. *Perdemos o bonde da história?*, nos perguntamos.

A idéia da crise na educação alia-se necessariamente à idéia de que é preciso olhar novamente a escola, mudando o ponto de vista ou o lugar de onde se vê, como já nos convidou Boff. Este convite é mais que formalidade. É a garantia de que uma nova escola possa ser vislumbrada, não porque reconstruída mas porque (re)vista, (re)visitada, (re)conhecida.

É com o espírito de quem se pergunta sempre (espírito defendido por Paulo Freire como necessário para a constituição do sujeito dodiscente – docente e discente, aprendiz e ensinante – qualidades que, por princípio, todo professor e professora portariam) que o magistério tem buscado, no silêncio do cotidiano, alternativas viáveis, tantas vezes coletivas, para a solidão que enfrenta e para a crise anunciada renitentemente.

Este texto busca dizer, ao olhar a escola como lugar de produção e emergência do instituinte, e não somente do instituído como desejariam alguns, que é preciso ver e narrar algo para além das conversas habituais sobre crise e sobre falta de alternativas. O desafio que a escrita deste texto coloca é afirmar a escola como um *locus* de saberes: variados, múltiplos, contraditórios. Como um lugar que se reafirma como uma comunidade de saberes e fazeres, onde docentes e alunos são narradores de histórias e experiências plurais.

A ação pedagógica na busca de uma escola pública de qualidade para todos, não raras vezes, envolve a construção de ações e reações que, muitas vezes, se colocam como coletivas, mas são, na maior parte das vezes, invisibilizadas na e para a escola. Das muitas experiências que poderíamos descrever aqui, pois muito acontece longe das luzes e dos palcos oficiais, gostaria de trazer para a discussão uma experiência em especial, pois a tenho acompanhado mais de perto desde sua gênese. Ela se passa no antigo Instituto de Educação do Rio de Janeiro, hoje Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), e teve seu início no ano de 1995 quando a equipe de professoras da Classe de Alfabetização e 1ª série buscava a construção de um projeto de alfabetização que, na contramão dos projetos hegemônicos, as afastasse da cartilha, da gradação de supostas dificuldades da língua e dos exercícios mecânicos e mecanicistas. Para isso, esse grupo de docentes necessitava de um espaço coletivo de reflexão e aprofundamento teórico-metodológico, um espaço que permitisse a busca da relação prática-teoria-prática e, neste movimento, o encontro de possíveis respostas para questões que emergiam do cotidiano de suas salas de aula. Surgiu então uma proposta que sobrevive até hoje: um grupo de estudo que se encontrasse fora do horário de aula. Este grupo tem por nome atualmente Gefel (Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores).

Eu sempre quis discutir com outras pessoas o que eu fazia em sala de aula. A gente se sente muito sozinha, sem ninguém pra trocar. Eu queria deixar de usar a cartilha, mas precisava de apoio. Não dá pra você embarcar em um jeito de ensinar diferente se não tiver apoio. O grupo de estudos surgiu como este apoio (Margarida).

Hoje, as questões relacionadas à formação de alunos e alunas leitores e escritores demandam a necessidade de tematizar a própria formação docente, o que tem desafiado o grupo a discutir e criar novas estratégias voltadas para esta discussão.

Atualmente, o grupo conta com a participação de aproximadamente 25 professoras, que atuam em diferentes escolas e níveis de ensino, além de pesquisadoras vinculadas a instituições universitárias. A coordenação deste grupo de estudos, além de contar comigo, docente da Uerj e mestranda da Unicamp, possui ainda Carmem Sanches, também doutoranda da Unicamp e professora da Unirio, Margarida Costa, mestranda da UFF e professora do Iserj e Luisa Portes, docente igualmente do Iserj.

As cerca de 25 professoras se reúnem mensalmente aos sábados, fora de seus horários de trabalho, sempre pela manhã, e permanecem durante mais de 3 horas intercambiando experiências, como diria Benjamin. E o que tem permitido que este grupo continue a existir, dando provas de que um novo acontece nos muros da escola? Muitos podem ser os motivos, mas ousamos elencar alguns: o desejo de romper com o isolamento, a necessidade de buscar pares com quem trocar e a crença na força de práticas coletivas. A constituição de grupos de estudos como este nos dá pistas de que há escolas públicas bem diferentes daquelas divulgada pela mídia, e que estudar iniciativas como estas certamente contribue para repensarmos os referenciais epistemológicos com os quais tantos de nós temos trabalhado em nossas pesquisas.

Esta experiência concreta vivida por docentes em uma escola pública contraria inúmeras pesquisas e estudos que há tempos vêm descrevendo os professores e professoras como meros executores de propostas pedagógicas – desinteressados, pouco capazes de exercerem ações criativas e criadoras, acomodados no papel de profissionais tradicionais no interior dos sistemas públicos de ensino. Ao contrário disso, a realidade concreta nos revela que há uma enorme quantidade de educadores e educadoras que não se acomodam ao papel de meros executores de propostas pedagógicas governamentais, pois se vêem como sujeitos do fazer docente, e vêm buscando a construção de uma outra identidade profissional, uma identidade que as e os afaste de serem vistos como *sacerdotes da religião educativa* ou como *missionários do ABC*, no dizer irônico de Nóvoa (1998, p. 23).

A opção por acompanhar o trabalho realizado por estas docentes – acompanhamento que já dura mais de 6 anos –, para além de representar uma opção metodológica, significa uma opção política: a de reafirmar a educação não como uma ação individual, mas coletiva.

Este grupo de estudos busca discutir, num movimento onde teoria e prática estejam em constante interação, as experiências vividas nas turmas de cada docente, e as leituras realizadas durante um período combinado, em geral um período que se estende por um mês. Experiências docentes são narradas por uma educadora, e é a partir das narrativas compartilhadas que mergulhamos em nossas próprias experiências e em variadas investigações de autores, ora discordando, ora ampliando a visão do autor, ora apenas mencionando a necessidade de uma leitura mais cuidadosa de certos títulos. Os encontros têm nos ajudado a ver mais e melhor o vivido, e a planejar e propor *novos futuros*.

É preciso melhor compreender a natureza e os significados da constituição de projetos como este, que nascem no seio da realidade concreta dos professores, que dela se alimentam e que sobrevivem ocultados da chamada grande história. É preciso buscar as experiências e narrativas do que acontece nas escolas, pois narrar o que se vive parece ser ponte para ressignificar a existência e recriá-la a cada dia. E cada existência, sendo singular, expressa, por outro lado, variadas existências, na medida que traz fragmentos do vivido com outros e outras.

Pra mim é muito bom participar destes encontros, porque eu cresço muito. Eu aqui posso ler e discutir o que eu entendi dos textos propostos. E cada um faz isso. Assim a gente vai crescendo junto.

Tem um clima muito bom de ninguém se sentir mais que ninguém, apesar de ter gente da universidade aqui. Eu cresço muito, e assim eu vou sendo uma professora melhor pros meus alunos (Lívia).

Camponeses e marinheiros foram historicamente reconhecidos como grandes narradores, pois transmitiam suas experiências através do que contavam a seus ouvintes. Mas se a história hegemônica confere a estes o reconhecimento, é preciso lembrar que também as mulheres dela faziam uso. Eram narradoras em igual medida as avós, as tias, as mães, as escravas e as libertas, todas mulheres, todas narradoras. E as professoras? Certamente. Toda e todo narrador sabe que este e esta é alguém que sabe dar conselhos, que sabe “fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1996, p. 200), que sabe compartilhar da substância viva que tece o dito: sabedoria.

As falas de cada participante do grupo de estudos podem nos dar indícios do que representa a experiência de dizer e de ouvir, para professoras que sentem a solidão em seus cotidianos, mas que querem o sentimento de pertencimento a um grupo que se faça solidário.

Eu venho no Gefel porque aqui a gente tem com quem trocar. Na escola não dá. Eu não tenho tempo de trocar com ninguém e não tem com quem trocar. Acaba que se agente quiser mesmo tem que ser no corredor, ou no pátio, ou na sala de professores. No Gefel eu posso falar o que eu faço e ouvir das colegas muitas sugestões (Elaine).

Ao vasculhar as narrativas das professoras que participam do Grupo de Estudos, podemos entender que estas se constituem como pistas para entendermos o cotidiano que vivem as professoras e suas práticas pedagógicas. E o cotidiano parece estar permeado pela falta de tempo. Se parece não haver tempo em uma sociedade dominada pela rapidez, é preciso criar espaços alternativos onde o tempo torne-se aliado, um tempo onde a lentidão possa ser vivida, um tempo onde ainda possamos fiar, um tempo onde o diálogo não expresse apenas um breve recado, mas que as experiências de quem diz possam encontrar-se com as de quem ouve, de maneira que quem ouve esteja em companhia de quem narra (BENJAMIN, 1996, p. 213).

As professoras e os professores brasileiros, historicamente, têm vivido violentamente a negação. Negação de suas práticas pedagógicas, de suas trajetórias de vida e experiências, de seus discursos. Poucos espaços há para suas vozes. Os saberes dos professores e professoras são desconhecidos em grande parte pelos sistemas de ensino. Como podem, então, esses mesmos mestres considerar histórias e experiências de seus alunos, incorporando os conteúdos de vida aos conteúdos escolares? Vivendo a experiência do encontro e do diálogo. Compartilhar com Walter Benjamin de suas preocupações a respeito do declínio da narrativa não significa que nada mais há a fazer. O que queremos é pensar como podemos sonhar uma nova forma de sociabilidade. E mais: que podemos imaginar formas de estar na escola que rompam com a lógica dominante.

As situações concretas não podem ter seu papel minimizado, ser silenciadas ou invisibilizadas, pois são diversas as experiências que cada professor e professora possuem, experiências que podemos compreender não apenas como científicas, mas em uma dimensão de maior complexidade e totalidade (MORIN, 1995). Fundadas e enraizadas nas múltiplas dimensões de vida de cada docente, as experiências podem ser artísticas, religiosas, amorosas, literárias, sexuais, libertárias, silenciadoras... se são múltiplas as experiências, são inúmeras as histórias em potencial que habitam cada docente. Histórias que, por não se reduzirem a simples vivências individuais, possuem aura, deixando marcas nos ouvintes. O sentido libertador das experiências humanas coletivas são reacendi-

dos a cada dia em que espaços se abrem, pois a mesma sociedade que produz o silenciamento produz, contraditoriamente, múltiplas formas de rompê-lo. Esses movimentos, no entanto, parecem pouco relevantes, e portanto, pouco visíveis a olhares desatentos. Mas existem. E são inúmeros. Se o choque da modernidade, da alienação, do silenciamento, nos golpeia diariamente, o encontro com o outro pode nos salvar do aniquilamento. E, assim, vemos surgir, aqui e ali, lugares de encontros, lugares de reencontros, lugares onde memórias, palavras e práticas podem ser compartilhadas entre todos. Lugares de fazer e de ser. A dificuldade de narrar, numa sociedade que doma a palavra, cria a exigência de novas formas de fazer e de contar dos professores e professoras.

Buscamos, no trabalho do Gefel, tornar a própria narrativa realizada pelas professoras o núcleo do nosso trabalho, procurando abarcar a complexidade da realidade do que é ser professora hoje no Brasil.

Ao reconstruir pela narrativa as razões que as levam a participar daquele grupo de estudos, as professoras compartilham conosco sua trajetória profissional e nos oferecem pistas para pensarmos sobre os sentidos de ser professora ontem e hoje, anunciando os possíveis sentidos do amanhã. Se as narrativas vão nos revelando aspectos de múltiplas experiências destas mulheres, vão igualmente nos incitando a rever o local privilegiado de formação do ser-educadora, não mais uma concepção individual, solitária, mas um *locus* onde a coletividade seja anunciadora de novas práticas.

Optar por um grupo de estudos como lugar de reflexão sobre a prática docente é optar por uma concepção de sujeito que se vê enquanto construtor da história, que reinventa formas de diálogo consigo mesmo e com o outro, e que se reconstrói ao reconstruir e ressignificar sua história.

A experiência que tenho acompanhado no Gefel nos mostra que a criação docente não desapareceu por completo; ela acontece a cada dia, mas está escondida à procura da revelação. É através da rememoração das próprias experiências, das que se vive e das que se viveu, que nos fortalecemos, como sujeitos dotados de autonomia, de voz, e de autoria. O que percebemos é que cada professor e professora busca não mais uma voz que lhes diga o que fazer e quando fazer. Antes, os e as docentes querem a palavra que possibilite a circularidade dos discursos de todos e a materialização das práticas docentes concretas. O lugar de quem diz, querem hoje professores e professoras, deve ser um lugar movente e não mais petrificado por certas “verdades” apresentadas como conhecimento científico. O lugar de quem fala, onde tantas vezes transforma-se no lugar da legitimação de um discurso apenas, no lugar do exercício do poder, no lugar da verdade única, precisa recuperar-se como lugar de quem se permite viver a incerteza, a errância, a dúvida, o ainda-não-saber (ESTEBAN, 2001). Lugar da provisoriedade e do inacabamento.

O que percebemos é que cada vez mais professores e professoras estão em busca de um olhar que subverta o olhar hegemônico: aquele que vê a escola apenas como lugar de crise e de incompetência, do velho e do fracasso. Professores e professoras desejam mais que isso: querem o direito de sonhar e de criar o novo. E um novo para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I – magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *Obras escolhidas II – rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- COSTA, Marcio da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.) *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (org.) *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GAGNEBIN, J. M. *Walter Benjamin: os cacôs da história*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *História e narração em Walter Benjamin*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras, arma e sonho na escola*. Campinas: Papirus, 1996.
- LINHARES, Célia (org.) *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- _____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NÓVOA, Antônio. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. (orgs.) *Formação de professores*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- SANTOMÉ, Jujo Torres. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. In: LINHARES, Célia (org.) *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha*. São Paulo: Cortez, 2001.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

RESUMEN

Hemos asistido a un movimiento en el que la escuela pública brasileña es señalada como si viviera una seria y dramática crisis. El desafío que la autora se propone es construir nuevas formas de ver y analizar la realidad anunciada, potenciando otros discursos que, al revés de afirmar el fin de la escuela pública, anuncian nuevos potenciales, tantas veces invisibles gracias a las políticas públicas. La escuela es, en este trabajo, considerada sitio de saberes variados, múltiples y contradictorios; comunidad de saberes y haceres, donde docentes y alumnos son narradores de historias y experiencias plurales.

Palabras-clave: crisis, escuela pública, educación.

ABSTRACT

We have observed a movement where the Brazilian public school is shown as if it was going through a serious and dramatic crisis. The challenge the author rises to is creating new ways of observing and analyzing the announced reality, distinguishing other views which instead of asserting the end of the public school, they proclaim new potentialities that were so many times unfeasible by the public policies. In this paper, the school is considered as a locus of varied, multiple and contradictory knowledge; as a community of knowledge and performances where teachers and students are story-tellers and plural experience-tellers.

Keywords: crisis, public school, education.