7. Caro leitor,

Chegamos a junho de 2013. E é no frio de um fim de tarde de inverno que começo a escrever estas últimas palavras. Confesso que pensei bastante a respeito de como deveria começar esta reflexão. Somente após alguns rascunhos e hesitações pude entender que não havia outro caminho coerente senão o de seguir, agora em tom de “até breve!”, contando a história que vem se desenrolando nas páginas anteriores.

Quando decidi realizar um trabalho seguindo princípios da Pesquisa Educacional com Base nas Artes, eu sabia que aquela não seria uma tarefa simples. A própria bibliografia na área – ainda escassa em língua portuguesa – costuma fazer referências às dificuldades enfrentadas por quem opta por esse tipo de pesquisa. O leitor deve lembrar-se, por exemplo, das tensões descritas por Eisner (2008) que discutimos aqui na seção 3.2.1. Eu mesmo precisei lidar com essas questões ao longo deste trabalho. Afinal de contas, não foi fácil encontrar a interseção entre a liberdade estética no contar de uma história e as limitações e exigências formais na escrita de uma dissertação.

Se não foi fácil lidar com as dificuldades já previstas, seria ainda mais desafiador o trabalho de aceitar e operar com questões que me tomaram de surpresa no percurso deste trabalho. Foi isso o que descobri ao, por exemplo, perceber, já no início de minha análise, que a forma com eu me posicionara em relação a minhas colegas eventualmente destoava da maneira como eu gostaria que isso tivesse ocorrido³⁷. O incômodo gerado pela percepção de que nem sempre predominava a minha identidade de amigo/participante foi tal que dediquei a ela uma das perguntas geradoras desta pesquisa³⁸. No entanto, em tempo percebi que minhas identidades hibridizadas de pesquisador, entrevistador e amigo em nada comprometeram a seriedade de meu trabalho ou impossibilitaram a realização de uma pesquisa em que todos – eu inclusive – fôssemos igualmente participantes no processo de reflexão. Ao contrário, se a

³⁷ Esse conflito é discutido no início da seção 5.1, no capítulo de análise.

³⁸ “Até que ponto minha atuação na conversa teve influências sobre o surgimento, manutenção ou recusa das histórias propostas?”. Pergunta número 2, seção 5.9 do capítulo 5.

coexistência dessas identidades diz algo sobre este trabalho, ela mostra que, na verdade, embora tivesse a consciência de meu papel de catalisador de questões para discussão, interrompendo, posicionando e sendo posicionado, eu interagía com minhas colegas de maneira muito natural – como desde o princípio eu gostaria que tivesse ocorrido.

O objetivo primeiro desta pesquisa é/foi investigar as construções identitárias de três professores no decorrer de uma interação, na medida do possível, informal. Inicialmente, seguindo modelos da PEBA e sem contar ainda com grande parte da teoria aqui discutida, convidei duas colegas para uma conversa a respeito de um filme sobre o dia a dia de um professor francês. Assim foram gerados os dados deste trabalho.

A partir desse ponto, formalizei três perguntas de pesquisa e busquei aparatos teóricos que me ajudassem a respondê-las. Foi nesse processo que (re)encontrei leituras essenciais como as teorias de identidade de Bauman (2005), Snow (2001) e Bernstein (1997, 1998). Com o primeiro, ficou mais fácil compreender e, conseqüentemente, investigar as diversas identidades em constante processo de construção e reconstrução. A noção da identidade como algo fluido e em perene construção foi crucial para que, como já relatado neste capítulo, se desfizesse o desconforto em relação à minha participação na conversa. As contribuições do segundo foram de grande importância uma vez que o conceito de “identidade coletiva” (Snow, 2001) serviu muito bem para que se entendesse o sentido de coletividade que atravessava nosso discurso durante a interação. Giselle, Juliana e eu acionamos a identidade coletiva em diferentes momentos, na maior parte das vezes como forma de marcar o contraste entre a nossa realidade e o contexto profissional do professor da ficção e/ou de pontuar características que consideramos positivas de nossa coletividade. O último autor, cujo pensamento acerca do sistema educacional despertou em mim empatia quase imediata, ajudou-me a investigar, digamos, a dimensão política de nossas representações identitárias. Contando com o conceito das identidades pedagógicas (Bernstein 1997, 1998), pude enxergar que, ainda que tenha sempre me visto como um professor preocupado em trazer práticas e ideias novas para a sala de aula, em alguns momentos eu parecia ainda preso a condutas e ideologias pouco “progressistas”.

Além disso, com Moita Lopes (2009), Harré (2004) e Davies & Harré (2007), a noção de posicionamento teve peso importante na investigação dos dados. O triângulo do posicionamento (Harré, 2004) não só me ajudou a compreender os movimentos de mútuo posicionamento e reposicionamento dos participantes da interação, mas também possibilitou que na análise se discutissem a relação do ato de se posicionar um participante ou a si mesmo com a mudança da força ilocucionária do que é dito pelos interagentes. Dessa maneira, pude refletir sobre possíveis efeitos interacionais de meu eventual posicionamento como entrevistador ou como amigo. Em outras palavras, fiquei melhor instrumentalizado para perceber relações de poder na interação.

No entanto, as reflexões alcançadas aqui me levaram a lugares que ultrapassam o objetivo principal deste trabalho. Nestas páginas, compartilhei com o leitor uma parte importante de minha formação como pesquisador. E, neste processo, é inegável o – talvez tardio, mas ainda assim imprescindível – auxílio da Prática Exploratória (PE). Em diálogo com Allwright & Hanks (2009), encontrei um (outro) caminho para refletir sobre minha postura enquanto pesquisador. O tornar-se e, principalmente, aceitar-se um pesquisador-participante não poderia mesmo ser uma tarefa simples e tranquila. Afinal, como bem observaram esses autores, até mesmo pioneiras em pesquisas *first-party* apresentam resquícios da ideologia *third-party*³⁹. Outra das percepções as quais me levou a PE diz respeito ao processo de planejamento e estruturação da pesquisa que se pretende inclusiva. Entendi que uma pesquisa nesse formato não pode prescindir de consultas e sugestões de todos os envolvidos, sob pena de tornar-se um trabalho unicamente do pesquisador. Assim, com algum atraso, procurei, alguns meses após o primeiro encontro, aproximar Giselle e Juliana ainda mais do trabalho que realizávamos. Foi assim que decidimos, conjuntamente, que escutaríamos e discutiríamos aquele primeiro encontro em uma nova reunião⁴⁰.

A conversa desse segundo encontro foi bem mais sucinta que a do anterior e, por assim dizer, dividiu-se em dois momentos. Primeiramente, influenciados por meu já referido estranhamento ao escutar minha participação, falamos sobre a

³⁹ Como a Pesquisa-Ação, uma pioneira na pesquisa *first-party*, poderia ser tão influenciada pelo modelo *third-party*? (Allwright & Hanks. 2009:142, minha tradução).

⁴⁰ A série de e-mails em que discutimos opções e tomamos essa decisão encontra-se no Anexo II deste volume.

experiência de escutar-se a si mesmo, agora em uma nova situação. Em seguida, conversamos a respeito da importância de momentos de reflexão compartilhada para a nossa prática.

Da primeira parte desse encontro, destaco o momento em que conto para as meninas a respeito de meu estranhamento ao escutar a gravação:

Quadro 29 – Segundo Encontro, Excerto 1

Bruno	18	eu to perguntando isso porque eu me escutando... não sei se é porque foi daquela vez, naquela época... °não sei se hoje eu falaria diferente° eu tenho impressão que eu dou muita ênfase em questões da minha prática que eu não achava que eu daria numa conversa como essa. que dizer, falar muito de: problemas do: do aluno, em vez de falar mais assim, do “ah, eu resolvo assim dessa forma mais agressiva e tal” eu achei estranho isso. eu não esperava que eu fosse, que eu falando da minha prática fosse privilegiar o lado negativo tanto quanto eu privilegiei naquele- enfatizar, na verdade, como eu enfatizei naquela conversa.
	19	
	20	
	21	
	22	
	23	
	24	
	25	
	26	
Giselle	27	todos nós, né, enfatizamos o lado negativo.
Bruno	28	pois é. e você, se reconheceu ou em algum momento você se estranhou?
Juliana	29	não, eu me reconheço. estranho a minha voz
Bruno	30	((risos))
Giselle	31	((risos))
/.../		
Giselle	48	eu acho que a grande diferença, pelo menos na minha fala. da primeira entrevista pra agora é que na primeira realmente foi só o lado negativo. eu acho que agora eu já vi mais o lado positivo, sabe. “não, a gente não tem só problemas. a gente também tem coisas boas, sabe” essa questão da gente levar valores para eles. isso é bom, é um lado positivo. a gente pode ajudar eles.
	49	
	50	
	51	
	52	
	53	
Juliana	54	mas o filme também inspirou na gente o lado negativo, né.
Bruno	55	é.
Giselle	56	é:: também.
Bruno	57	a competição de querer parecer pior que os outros

Como se observa (l. 18-26), naquele momento a recorrência de histórias negativas em nossa primeira conversa ainda me causava desconforto e gerava inquietude. Ao que parece, eu estava, então, longe dos entendimentos alcançados a esse respeito no Capítulo 5 deste trabalho. Interessante também é observar o comentário de Juliana (l. 54). Hoje, revisto à luz das reflexões realizadas ao longo desta dissertação, o comentário parece ir ao encontro da percepção documentada de haver uma relação dialógica entre o filme e as histórias suscitadas por ele em nossa interação.

A respeito do segundo momento, quando tratamos sobre os possíveis desdobramentos daquelas reflexões para a nossa prática, trago aqui o seguinte trecho:

Quadro 30 – Segundo Encontro, Excerto 2

Giselle	01	claro que influencia essa troca de experiência com professores. vê como é que o outro lida com. qual a forma que o outro lida com uma questão, sabe, com uma mesma questão. de repente o outro tem o mesmo problema que você: e ele, sei lá contorna de uma forma diferente. eu acho que ajuda muito. influencia muito.
	02	
	03	
	04	
	05	
/.../		
Juliana	80	ah reflete porque a gente tá falando de disciplina, né, como ainda é uma questão... você: pensa, né. repensa (0.5) tudo. mas é o que eu tava falando também de o professor ter essas necessidade de falar, né, eu acho essa troca muito importante porque () você vê que “caramba olha essa situação foi muito pior que a minha ele resolveu de tal forma e que foi muito boa”. por exemplo, esse menino que eu tive esse problema. um outro dia ele tava: brincando com figurinha e o livro tava largado assim do lado. aí eu sabia que se eu chegasse brigando eu não ia conseguir nada porque eu já tinha aprendido da- pela outra vez só no castigo não conseguia resolver nada. aí eu falei caramba que moça bonita aquela que te trouxe hoje, quem é? “ <u>é minha irmã</u> ” com orgulho, sabe? “é, nossa, muito bonita ela!” “ela tem <u>quinze</u> anos. daqui a pouco eu vou ter <u>quinze</u> anos também.” “quantos anos você tem?” “dez”. quer dizer, era uma pessoa que ele admirava, né, tal. ele já foi guardando as figurinhas, aí eu saí de perto dele e ele falou “que página tá?”
	81	
	82	
	83	
	84	
	85	
	86	
	87	
	88	
	89	
	90	
	91	
	92	
93		
/.../		
Juliana	110	e aí assim essas conversas são boas né porque por um lado você compartilha, né <curte compartilha> por outro lado você escuta, né aí você pensa “pô, que que eu posso fazer aqui, que que eu posso fazer lá? por mais que não sejam as mesmas situações a gente sempre se pega pensando “o que eu faria nessa situação?” aí <u>depois</u> acontece alguma situação. você já pensou porque você teve essa oportunidade antes.
	111	
	112	
	113	
	114	
	115	

Fiquei feliz e aliviado ao escutar, na fala de Giselle e de Juliana, que o encontro havia sido proveitoso também para elas enquanto professoras – e não somente para mim, enquanto pesquisador procurando gerar dados de pesquisa.

Porém, ainda recentemente eu me indagava a respeito da relevância desse trabalho para minhas colegas. Questionava-me sobre, por exemplo, o sentido que elas haviam feito daquele primeiro encontro. Por isso, pedi que elas, há alguns meses do fechamento dessa dissertação, escrevessem os textos que ilustram as seções 4.2.4 e 4.2.5 do capítulo 4. No fim, a julgar pelo que me escreveram as duas, penso que esta empreitada foi também para elas enriquecedora.

Juliana:

Quando o Bruno me convidou para ajudá-lo nessa empreitada, eu sabia que o trabalho ia ser muito agradável, por que, afinal, além da companhia de amigos queridos, a gente ia poder reclamar tudo o que quisesse e desabafar nossas frustrações e amarguras. Quando começamos a “terapia” eu dava aula em

duas escolas bem diferentes para completar os meus 12 tempos em sala, em ambas as aulas eram ministradas no 1º segmento.

(...)

Achei a proposta muito interessante, uma vez que, acredito profundamente nessa necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas, e acredito que a melhor maneira de refletir é falar sobre elas, as práticas, bem como analisá-las sob outra perspectiva, a dos filmes.

Giselle:

Os encontros funcionaram quase que como sessões de terapia, pois, através das conversas com aqueles que eram meus colegas de faculdade e a partir daquele momento estavam ali como os meus colegas de trabalho, também recém-formados, lotados em escolas diferentes, mas vivendo situações parecidas e com a mesma vontade de fazer um bom trabalho, pude melhorar muitas coisas na minha atividade escolar diária e perceber que eu não estava sozinha no barco.

Eu gostei muito da proposta desse trabalho, das nossas reuniões porque eu acredito muito na solução de problemas através da troca de ideias e de experiências.

Juliana chama atenção para a necessidade da reflexão em conjunto e chega a chamar o encontro de “terapia”. Qual não foi minha satisfação ao encontrar, nas palavras das duas, sentimentos e impressões que eu tinha antes e/ou tenho agora, após esta experiência.

Não há processo de formação e desenvolvimento sem desafios e aprendizados. Este trabalho não foi diferente. Giselle, Juliana e eu não pudemos nos encontrar com a frequência que eu gostaria. Assim, creio que teria sido ainda mais proveitoso se tivéssemos tido mais encontros há dois anos atrás, quando tínhamos todos mais tempo e disponibilidade. E é provável que essa questão não existisse caso minha disposição inicial em relação à PE fosse a mesma que tenho hoje. Contudo, considerando as reflexões alcançadas e os comentários das colegas, considero ter tido um saldo positivo.

E é isso. Vejo este trabalho como uma construção em pelo menos quatro camadas complementares e de limites pouco visíveis. Há, por exemplo, a camada narrativa, em que procuro ordenar e dar sentido a experiências (Riessman, 1993) de dois anos de trabalho. Nesse contexto, há ainda uma despreziosa tentativa de

auto-narrativizar⁴¹ essa experiência, empreitada reflexiva que possibilitou o aparecimento de questões durante o próprio processo de redação deste trabalho e culminou no registro textual, para você e para mim, do surgimento e solução de conflitos e hesitações, principalmente no que tange à geração dos dados. Fortemente implicada pelas camadas anteriores, aponto ainda as camadas em que se dão a análise. Como aponto na introdução deste trabalho, em um primeiro momento da análise, revisito os dados e procuro responder as perguntas de pesquisa à luz da teoria discutida. A seguir, no que estou aqui entendendo como a última das quatro camadas, reflito sobre a entrada da Prática Exploratória como uma possibilidade a mais de entender, mais que os dados, mas a pesquisa em si. Dessa forma, entre as camadas narrativas e de análise, construí-me pesquisador enquanto observava as construções identitárias nos dados analisados.

Cada uma dessas camadas tem importância fundamental para mim e, creio, para este trabalho como um todo. Desse modo, se – para você que ora lê este trabalho – as reflexões aqui realizadas a respeito das identidades do professor (ou do pesquisador-participante) ou até mesmo o *design* desta pesquisa gerarem novas questões e/ou incentivarem o surgimento de novos trabalhos, este trabalho terá valido – ainda mais – a pena. Afinal de contas, vale mais quando se pode compartilhar.

⁴¹ De “auto-narrativa” (Telles, 1998), cf. seção 1.1 deste volume.