

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ProPEd – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALINHAVO DE NARRATIVAS: PRÁTICAS CURRICULARES COTIDIANAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS



GRAÇA REGINA FRANCO DA SILVA REIS

RIO DE JANEIRO

ABRIL- 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FICHA CATALOGRÁFICA

REIS, Graça Regina Franco da Silva

Alinhavo de narrativas: práticas curriculares cotidianas e formação de professoras, 127 f. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, abril, 2008. Inclui referências bibliográficas.

1. Educação – Dissertação de Mestrado. 2. Estudos do cotidiano. 3. Formação de Professoras. 4. Narrativas 5. Práticas pedagógicas.

GRAÇA REGINA FRANCO DA SILVA REIS

**ALINHAMENTO DE NARRATIVAS: PRÁTICAS CURRICULARES
COTIDIANAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Inês Barbosa de Oliveira

RIO DE JANEIRO

ABRIL – 2009

GRAÇA REGINA FRANCO DA SILVA REIS

**ALINHAVO DE NARRATIVAS: PRÁTICAS CURRICULARES
COTIDIANAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. UERJ

Banca Examinadora

Orientadora da Dissertação
Prof^a Dr^a Inês Barbosa de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr Dirceu Castilho Pacheco
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof Dr Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia

*Dedico este trabalho à minha mãe que já saiu de cena
e de quem herdei uma vontade enorme de lutar pelos
meus desejos.*

AGRADECIMENTOS

À Inês Barbosa de Oliveira, orientadora e amiga, por dividir os seus saberes sempre de forma tão democrática. Pelas aulas de segunda-feira, que proporcionam saberes, solidariedade e diálogos. Agradeço também pelo colo no momento mais solitário de elaboração deste trabalho, a sua fase final.

Às colegasamigascompanheiras Maria Lucia, Carla e Sandra, pela generosidade. Abriram para mim as portas de suas vidas, oferecendo-me um riquíssimo e apaixonante material que tornou possível este trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa *Redes de conhecimento e práticas emancipatórias no cotidiano escolar*, que por meio de diferentes *espaçostempos* de encontros enriqueceram as minhas reflexões.

À amiga Alê, sempre com a mão estendida e os ouvidos atentos.

Às amigas Luli, Regina e Denize pelas redes estabelecidas no grupo e fora dele.

Ao professor Dirceu Castilho Pacheco com quem compartilho o desejo da ousadia e da inovação nas tantas aulas dadas no Ensino Fundamental e que, hoje, para minha felicidade, é um dos membros da banca examinadora desta dissertação.

Ao professor Elizeu Clementino de Souza pela gentileza de compor a banca examinadora desta dissertação de mestrado.

Ao Paulo Sgarbi, professor que se tornou amigo pelo caminho, por insistir em quebrar as tantas certezas que eu tinha na época da minha graduação e que me apresentou a esse tal de cotidiano escolar.

Aos professores(as) do ProPEd/UERJ pela rede de saberes que tecem com seus(suas) alunos(as).

À Angélica, que de alguma forma me trouxe até aqui, pois um dia insistiu para que eu fizesse o vestibular.

Aos meus tantos alunos e alunas que me ensinam o ofício de ser professora todos os dias e que demonstram ter uma enorme paciência comigo.

Às Mulheres do Brownie, sempre dispostas a ouvir pacientemente o chororô das horas de desespero e mostrando que em meio à crise, sempre há lugar para diversão.

Aos sobrinhos(as) Talita, Úrsula, Yasmin, Victor, Ana Carolina e Serginho que, de uma forma ou de outra, e dentro do que lhes era possível, deram-me apoio.

Aos meus filhos Felipe e Rafael, por me amarem e por muitas vezes me puxarem de volta ao chão nos meus momentos de absoluta entrega ao trabalho, gritando: – Mãe, ainda precisamos de você.! E também pelo colo que já me deram muitas e muitas vezes.

À Helô e à Carla companheiras de coração dos meus meninos.

A todos os Franco Reis, Lopes Ribeiro e agregados pelas aventuras que vivemos e ainda viveremos juntos por esses caminhos da vida. Sua torcida significou muito para mim, em especial, Ana Lúcia, Guaraci, Mônica e Rita, o que seria de mim sem vocês?

Ao meu pai que a essa altura já virou criança, mas que, certamente, tem orgulho das minhas conquistas.

Ao Marcus, meu companheiro de 25 anos de percurso, que massageou muitas vezes minha alma que tremia de medo de não dar conta do serviço. Você é especialíssimo.

RESUMO

Esta dissertação pretende discutir a formação de professoras e a criação cotidiana de currículos por meio do estudo dos relatos de três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais as entrevistadas narram suas aprendizagens e práticas tecidas ao longo de suas vidas, como estudantes e como docentes. Pretende contribuir para o entendimento de que a formação de professoras é tecida em rede, com aprendizagens que vêm de diferentes *espaçotempos*, dentro e fora das escolas.

Para isso, traz um breve relato sobre a forma como a modernidade entende a construção de conhecimento, argumentando que essa forma de entendimento deixa de lado o singular, o pessoal, utilizando-se apenas do que é comum a todos e classificável como objeto de estudo. Procura mostrar que as histórias de vida ocupam lugar importante na busca de outras compreensões de mundo, sobre a educação.

Aponta os relatos pessoais como importantes documentos de pesquisa, entendendo com isso que as histórias de professoras devem ser colocadas no centro do trabalho de investigação *nosdoscom* os cotidianos, mostrando como cada uma (re)inventa diariamente as propostas curriculares.

Usa elementos da pesquisa (auto)biográfica como perspectiva metodológica, procurando pensar o cotidiano escolar a partir da experiência de sujeitos envolvidos em processos de *ensinoaprendizagem* e, por isso, trabalha com as memórias dessas professoras, entendendo-as como um potente elemento de compreensão dos processos de formação e de manifestação das identidades docentes. Procura, dessa forma, compreender quem são essas professoras, quais são os caminhos tecidos em sua formação e de que forma tecem currículos para além das normas curriculares formuladas pelas autoridades educacionais.

Palavras- chave:

NARRATIVAS – MEMÓRIAS – COTIDIANO ESCOLAR – FORMAÇÃO DE PROFESSORAS – PRÁTICAS CURRICULARES

ABSTRACT

This thesis intent to discuss the teacher education and everyday life practices on curricula creation through the study of reports of three teachers from the initial series of elementary school. On these reports the interviewees narrate their learning and practice built throughout their lives as students and teachers. Contributes to the understanding that the training of the elementary school teacher's is developed in a network, as of learning that came from different spaces and times within and outside school. Provides a brief report on how the modernity meant the construction of knowledge, arguing that this way of understanding leave out the unique, the staff, using only what is common to all and classifiable as object of study. Therefore, show that the life stories occupy important place in search of other understandings of the world on education. Indicates the importance of the interviews and personal trajectories to qualitative research, to understand how the stories of teachers should be placed in the center of the field work and on everyday life studies, how each invented the proposals daily curricula. Looking-for components of the auto-biography as a methodological perspective, the research looks through the experiences of individuals involved in processes of apprenticeship on the daily school, therefore works with the memories of teachers, considering them as a powerful element of understanding of procedures for training and demonstration of identities teachers. Demand, thus, to understand who are these teachers, what are the ways on they tissues their own reality and knowledge and that its training curricula as well as make the rules made by the educational curriculum.

Keuwords:

**NARRATIVES - MEMORIES – SCHOOL EVERYDAY LIFE - TEACHER
EDUCATION - CURRICULA PRACTICES**

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Boletim Maria Lucia – 1	21
Imagem 02 – Boletim Maria Lucia – 2	21
Imagem 03 – Maria Lucia contando história – 1	60
Imagem 04 – Maria Lucia contando história – 2	60
Imagem 05 – Sandra na “formatura” do 1º ano.....	61
Imagem 06 – Carla no projeto Salvador Dali – Baby Garden.....	61
Imagem 07 – Foto de escola – Maria Lucia	64
Imagem 08 – A turma de 1970 – Maria Lucia.....	65
Imagem 09 – Convite de formatura do Instituto de Educação - 1.....	66
Imagem 10 – Convite de formatura do Instituto de Educação - 2.....	66
Imagem 11 – Formatura.....	73
Imagem 12 – Amigas do Curso Normal	74
Imagem 13 – Convite de formatura – Júlia Kubitschek	75
Imagem 14 – Dia da formatura – Curso normal	82
Imagem 15 – Formatura de Psicologia.....	82
Imagem 16 – Banho de alegria – um passeio inesquecível	83
Imagem 17 – Com a turma na pista Claudio Coutinho	84
Imagem 18 – Bilhetinho de amor.....	85
Imagem 19 – Jogos cooperativos – aula de solidariedade 1	96
Imagem 20 – Jogos cooperativos – aula de solidariedade 2	96
Imagem 21 – Grades curriculares	98
Imagem 22 – Mural do Teste Assombroso.....	102
Imagem 23 – Festival de poesia	103
Imagem 24 – Medindo o tempo – aula de Matemática.....	107
Imagem 25 – Árvore de livros – CAp.....	116
Imagem 26 – A história original	118

SUMÁRIO

1. A CONSTRUÇÃO DE UM ENREDO OU SONHO A GENTE NÃO SONHA SOZINHO.....	13
1.1. REDES DE FORMAÇÃO: MINHA HISTÓRIA, UM BREVE RELATO DE FICÇÃO	15
1.2. O INÍCIO DA TESSITURA, AFINAL É PRECISO DIZER QUE PESQUISA É ESSA	19
1.3. O PRIMEIRO RELATO – A HISTÓRIA DE UM BOLETIM.	21
1.4. DOS PONTOS QUE ALINHAVAM O TECIDO: OS CAPÍTULOS DA PESQUISA	23
2. PESQUISANDO AS ESCOLAS NAS ESCOLAS: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	26
2.1. SOBRE PROMESSAS E METODOLOGIAS: A MODERNIDADE ESTÁ EM CENA	33
2.2. NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA	39
2.3. PESQUISA <i>NOS DOS COM</i> OS COTIDIANOS, QUE HISTÓRIA É ESSA?	40
2.4. PERCEBENDO A COMPLEXIDADE, OUTRA FORMA DE OLHAR O MUNDO	45
3. EM BUSCA DE SI: COTIDIANO ESCOLAR E SUAS POSSIBILIDADES NA VOZ DAS PROFESSORAS.....	50
3.1. POR QUE ESSAS VOZES SÃO IMPORTANTES PARA AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO?.....	58
3.2.. FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: O QUE ESTAS MENINAS PROFESSORAS TÊM A NOS CONTAR?.....	62
3.3.. PUXANDO UM FIO <i>DO TECIDO</i> OS CURSOS DE FORMAÇÃO.....	67
3.4. O SABER DA EXPERIÊNCIA: UM DIÁLOGO COM LARROSA	77
3.5. O SABER DA EXPERIÊNCIA ESTÁ NAS SALAS DE AULA?	80
3.6. O SUJEITO DA EXPERIÊNCIA E A SUA RELAÇÃO COM O OUTRO: UM DIÁLOGO COM SKLIAR	86
4. PRATICANDO CURRÍCULOS NO COTIDIANO: AS PRÁTICAS REESCREVENDO A HISTÓRIA DAS ESCOLAS.....	92
4.1. MERGULHANDO NO COTIDIANO DAS ESCOLAS: UM ENCONTRO COM PRÁTICAS MAIS SOLIDÁRIAS	94
4.2. AS GRADES CURRICULARES E A REBELDIA DO COTIDIANO	97
4.3. TECENDO SABERES: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS, ONDE ESTÁ?.....	100
4.4. PRATICANDO OS CURRÍCULOS DESEJADOS.....	104
4.5. ARTEFATOS ESCOLARES: USOS E PONTOS DE VISTA	108
4.6. UM BREVE DIÁLOGO	118
5. QUEM PARTE LEVA SAUDADE DE ALGUÉM: A HORA DO PONTO FINAL.....	120
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123

Para início de conversa

Ao pegar um capítulo da minha pesquisa, Alê¹ olhou para o título, leu e me perguntou:

- Onde eu já li esta expressão, *pesquisando as escolas nas escolas*?

Eu não soube responder. Fiquei, a princípio, agoniada com aquela possibilidade, será que eu havia plagiado este título de alguém? Pensei em mudá-lo, mas aí percebi que provavelmente isto aconteceria muito neste texto aqui escrito. A leitura de diferentes textos e autores, as discussões no grupo de pesquisa e nas outras redes que compõem a minha vida, tecem uma variedade de idéias e saberes na minha cabeça. Não sei quais de fato são meus, aliás, não acredito mesmo nisso. Então escolhi começar esta dissertação pedindo desculpas àqueles aos quais roubei descaradamente alguma fala ou idéia e incorporei como minha. Não sei fazer de outra maneira.

Meu primeiro pedido de desculpas, então, é dirigido à Alexandra Garcia, pois, juntas, descobrimos ser de sua autoria o título que deu início a esta discussão.

¹ Alexandra Garcia, colega do grupo de pesquisa.

A construção de um enredo ou sonho a gente não sonha sozinho

*A grande paixão²
Que foi inspiração
Do poeta é o enredo
Que emociona a velha-guarda
Lá na comissão de frente
Como a diretoria
Glória a quem trabalha o ano inteiro
Em mutirão
São escultores, são pintores, bordadeiras
São carpinteiros, vidraceiros, costureiras
Figurinista, desenhista e artesão
Gente empenhada em construir a ilusão
E que tem sonhos
Como a velha baiana
Que foi passista
Brincou em ala
Dizem que foi o grande amor de um mestre-sala
O sambista é um artista
E o nosso Tom é o diretor de harmonia
Os foliões são embalados
Pelo pessoal da bateria
Sonho de rei, de pirata e jardineira
Pra tudo se acabar na quarta-feira
Mas a quaresma lá no morro é colorida
Com fantasias já usadas na avenida
Que são cortinas, que são bandeiras
Razão pra vida tão real da quarta-feira
É por isso que eu canto.*

² Pra tudo se acabar na quarta-feira, música de Martinho da Vila.

E tudo teve início numa segunda-feira. O encontro do grupo e a leitura dos textos. Para discuti-los havia gente e onde há gente, há rede. Cada um com a sua que se encontrava com outras, formando novas redes. Gente cheia de idéias, pontos de vista, todos artistas, em mutirão, razão para a vida tão real das segundas-feiras.

Conto aqui nesta dissertação meu enredo, que nasceu de minha curiosidade, das discussões do grupo de pesquisa, das aulas que tive, das aulas que dei. Neste tecido enredado que fui alinhavando ao longo dessas tardes há um pouco de todos e de todas que tecem e teceram comigo os fios que compõem estas múltiplas redes. Nesse alinhavo tem também a Carla, a Maria Lucia e a Sandra, generosas colegas de profissão. Inês Barbosa de Oliveira, Nilda Alves, Paulo Sgarbi, Dirceu Pacheco, Elizeu Clementino de Souza, Marie-Christine Josso, Michel de Certeau, Boaventura de Sousa Santos, José Machado Pais, Carlos Skliar, Jorge Larrosa e tantos outros que emprestaram suas vozes e que serão encontrados por aqui, nas esquinas deste enredo.

Nesse momento saio para avenida, lembrando mais uma vez que tudo começou numa tarde de segunda-feira e que este enredo, assim como numa escola de samba, foi tecido em mutirão. São escultores, são pintores, bordadeiras, são carpinteiros, vidraceiros, costureiras, figurinista, desenhista e artesão, gente empenhada em pensar a educação.

Nesta hora, penso *Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim...*³, pois aprendi com Boaventura de Sousa Santos (2006a) *que todo conhecimento é auto-conhecimento*. Ele defende que os sentidos que atribuímos ao conhecimento estão enredados em nossas histórias. Nossas trajetórias de vida, crenças e valores, individuais e coletivos estão em tudo o que fazemos, não há como elaborarmos “descobertas” despidos de nós mesmos. Aquilo que buscamos através das pesquisas não pode ser separado de nós, o conhecimento é criação. Acredito com ele que não há outra possibilidade de produzir saber. Ele completa:

No paradigma emergente, o caráter auto-biográfico e auto-referencial da ciência é plenamente assumido. A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (SANTOS, 2006a, p. 85).

³ Clarice Lispector

Afirmo, então, que tudo o que vai estar escrito nesta dissertação está impregnado de mim. Por esse motivo, aqui segue um pouco da minha trajetória, contada por meio das verdades que escolhi, ou que se escolheram para serem narradas.

Redes de formação: minha história, um breve relato de ficção

Em meu *serestar*⁴ professora já fui muitas, mesmo sendo uma só, passei e passei pelas diferentes professoras que me habitam. Nesse movimento, teço e desteço (in)certezas recriando-me numa busca constante de ser professora.

Esse vaivém me envolve, me enreda e faz com que a cada dia, em cada turma eu seja, às vezes, outra. Busco me relacionar com aqueles e aquelas que habitam as salas de aula por onde passei e passo de maneira única, puxando fios que nos entrelacem e estabelecendo relações que façam diferença.

Assim, como a tecelã de Marina Colasanti, personagem de um livro infantil com o qual já trabalhei e adoro, que teceu seu destino e soube, com coragem, desfazer os seus fios para mudar a sua história, ser professora, para mim, é realizar este movimento todos os dias, tecendo a cada dia a história de cada turma, mas sendo capaz também de destecer as certezas e as generalizações que pouco espaço têm nas diferentes salas de aula.

Vou, então em busca dos caminhos da minha formação, numa tentativa de poder me reinventar sempre, buscando aprender pelos caminhos que se apresentam, pois aprendi com Deleuze (1988) que,

Aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um para o outro. Pode-se dizer que aprender, afinal das contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo Idéia Reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais (p.271).

Assim, como o rato no labirinto, caminho, entendendo que vivemos num mundo de interações, onde todos, com suas singularidades, estão interligados, seja em pequenos

⁴ No capítulo intitulado Pesquisando as escolas nas escolas: uma discussão sobre os caminhos metodológicos da pesquisa falarei sobre a opção de escrever as palavras desta forma.

ou grandes contextos. Cada fio é interligado a outros traçando múltiplos caminhos, não há como dizer qual fio é mais importante, pois um não existe fora dos outros.

Assim, que fatores foram importantes ou determinantes em minha escolha? O enredamento de todos eles seria a resposta mais verdadeira, pois um acontecimento leva a outro e todos juntos tornaram concreto o fato de que hoje sou professora, ou pelo menos me construo como tal a cada dia.

O que torna a minha história diferente de tantas outras? As singularidades que só a ela pertencem e que me fazem sujeito único num contexto plural e, também interligado nessas redes.

Histórias determinantes na minha formação são todas, penso eu, mas elegi algumas para ilustrar a história que quero contar.

Fiz o curso normal e até hoje, ao pensar na pessoa que eu era aos 16 anos, não sei explicar o porquê. Era ativa, contestadora em excesso e, de repente, me vi estudando em um colégio de freiras e estudando para ser professora, o que representava tudo de mais submisso que eu havia vivido até então. Pouco me lembro daqueles três anos. Apenas um professor marcou minha passagem por aquele espaço, o de filosofia do 2º ano do curso. Guardei as provas que fiz com ele há até pouco tempo atrás. Olhava aquele sujeito que tinha um nome tão especial, Índio, e uma enorme paixão pelo que fazia e sentia que com ele podia ousar, pensar, falar.

No meio do meu curso, fui para Rio das Ostras, meus pais se mudaram para lá, terminei meu curso normal e comecei a dar aulas em uma escola estadual⁵. Peguei uma turma de 3ª série e ainda não me sentia professora, mas, de alguma forma, não sei dizer qual, fui importante para aquelas crianças, pois quando as encontro hoje, pais e mães de família, sou abraçada e lembrada com carinho.

Resolvi, então, fazer faculdade de Pedagogia na Faculdade de Macaé e lá me encontrei⁶. Cursei até o 3º período e adorava aquele lugar. Fui do Diretório Acadêmico da faculdade logo no 2º semestre e amava estar ali, discutindo questões de Filosofia, Sociologia e Ética. Mas, com 21 anos, dois filhos pequenos e trabalhando o dia inteiro, não consegui continuar.

⁵ Era funcionária municipal cedida para o estado.

⁶ Era o ano de 1984.

Naquele espaço ou naquele momento, comecei a pensar em educação, em como fazer diferença ou fazer diferente. Sabia do que gostava: ler. E esse fio dentro da minha rede, me aproximou do caminho que segui depois.

Adoro ler. Descobri essa paixão quando criança e sempre entendi que os livros eram capazes de me levar a diferentes lugares. Através deles, estudo, descubro e posso me situar neste mundo ou ainda ser transportada para lugares que desconheço e que me encantam. Os livros foram e são tão importantes na minha formação que, por meio deles, pude entender desde cedo a diversidade humana. Quando comecei a dar aulas, carreguei comigo essa paixão e fiz contato com a literatura infantil, que se tornou um eixo importante do meu trabalho.

Leio com meus alunos sempre! Lemos sozinhos, em grupo, em voz alta, silenciosamente. Cada livro sugere discussões diferentes e a possibilidade de escutar o que cada um tem a dizer sobre o lido, as formas pelas quais resignificam o texto de acordo com os fios de suas redes. Nesse caminho, vejo a possibilidade de enxergar cada um.

Logo compreendi que ninguém só ensina e ninguém só aprende, este processo se dá em caminhos que se cruzam. Paulo Freire (2001) diz:

Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe. (p. 27)

Essa foi uma aprendizagem transformadora. Portanto, importante conquista para a minha formação, pois a partir deste aprender pude trocar conhecimentos com meus alunos de uma maneira democrática e, nesse processo, entendi que não sou detentora de um saber que é estático, que precisa ser ensinado para aqueles que, a princípio, nada sabem. Consigo compartilhar experiências, respeitar a individualidade de cada um e, assim, tecer junto com meus alunos saberes que consideramos relevantes em nosso cotidiano e, assim, ensinamos e aprendemos de forma mútua.

Trabalhei cinco anos na Prefeitura de Rio das Ostras, primeiro como professora e depois como auxiliar de coordenação de um projeto pedagógico desenvolvido para que as crianças saíssem da escola e passassem o resto da tarde desenvolvendo outras atividades. Havia almoço, estudo dirigido, teatro e esportes.

Em 1990, voltei para o Rio de Janeiro, meu companheiro veio trabalhar aqui e eu o acompanhei. Foi assim que em 1991, fui convidada a fazer parte do grupo de trabalho do colégio Baby Garden, instituição de ensino particular situada na cidade do Rio de Janeiro, escola onde trabalhei por 17 anos. Esse espaço faz parte da minha história em todos os sentidos que isso possa ter.

Lá trabalhei envolvendo meus sentidos, emoções, sentimentos, intuições, saberes e fazeres. O que mais me encantava naquele espaço era a autonomia que tínhamos em sala de aula, aquele espaço era nosso e, nele, eu e meus alunos podíamos estabelecer nossas regras e criar espaços de aprender da forma que mais tivéssemos vontade. Ali me encontrei e, a cada ano que passou, me engajei mais no objetivo da instituição. Percorri caminhos diferentes, sou inquieta o bastante para isso. Fui professora de 4ª série, de 3ª série, fui professora da sala de leitura e supervisora pedagógica do 1º ao 9º ano durante quatro anos.

Em 2001, fiz o vestibular para pedagogia na UERJ e, em 2002, iniciei o curso chamado de Pedagogia II⁷. Essa foi a primeira vez em que ouvi falar de coisas como escola real, cotidiano, fazeres entre outras marcas dos pesquisadores nosdoscotidianos. Estava aí o que eu queria, as muitas transgressões realizadas em minha sala de aula encontravam eco, respaldo teórico naquilo em que eu acreditava. Não saí mais deste espaço acadêmico e em 2006, fui aprovada para o mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Esses caminhos enredados me trouxeram até aqui.

Também em 2006, fui aprovada no concurso para professora do Colégio de Aplicação da UFRJ. Tomei posse em junho de 2007 e hoje busco, junto a essa instituição de ensino, um sentimento de pertencimento que somente o tempo e o estabelecimento de relações com ela e seus sujeitos serão capazes de me trazer. Há dois anos trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental.

Ao pensar o passado e rememorar minha formação, nas redes que a constituíram e, é claro, constituem ainda, posso dizer que ela não tem nada de linear e que os processos de formação acadêmicos aconteceram de forma inversa em minha vida. Só voltei a cursar a Universidade aos trinta e sete anos, perto da minha aposentadoria.

⁷ Antigo CPM, Curso de Professores do Município na Faculdade de Educação da UERJ, matriz da Habilitação em Magistério das Séries Iniciais.

Minha formação foi sendo tecida com a minha prática e com as minhas trocas. É nesta formação que aposto, cheia de múltiplos caminhos e teias que me levam a pensar e a transformar minha prática cotidiana, mas que também, pela necessidade que sentia de compreender e buscar outros diálogos a partir dessa prática, me levaram de volta às carteiras como *alunaprofessora*.

Gostaria de deixar claro, nesse momento, que nada disso que conto aqui pode e nem deve ser visto como verdade única e absoluta. Essa é apenas uma das verdades possíveis entre as tantas leituras possíveis das coisas vividas por mim. Arrisco a dizer aqui que esta é apenas uma história de ficção e que se embalada por outro momento, seria outra a história aqui descrita.

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de perigo (BENJAMIN, 1993, p. 224).

O início da tessitura, afinal é preciso dizer que pesquisa é essa

Ao entrar em contato com as idéias de alguns estudiosos do cotidiano como Nilda Alves, Carlos Eduardo Ferrazo, Inês Barbosa de Oliveira, Paulo Sgarbi, Dirceu Castilho Pacheco, Michel de Certeau e José Machado Pais, entre outros, comecei a perceber que eu poderia deslocar o olhar que tinha em relação à escola. Que ali havia muito a ser mostrado e que eu poderia contribuir de alguma maneira para mostrar um pouco da complexidade daquele *espaçotempo*.

Comecei a pesquisar as escolas a partir das práticas, minhas e de outras colegas de profissão, que via emergir em muitas salas de aula. Práticas essas que não estavam em consonância com aquilo que o discurso midiático vinha apontando. Via empenho, dedicação, posturas políticas comprometidas e compromisso com a aprendizagem daqueles e daquelas que habitam o universo escolar.

O que me interessou como possibilidade de pesquisa, foi ouvir professoras, dialogar com elas e com as *suasminhas* práticas, pensando as possibilidades emancipatórias (SANTOS, 1996) contidas no cotidiano, no entendimento de que o mundo não é feito só de dominação e do que os dominantes permitem perceber. Entendendo que é preciso desinvisibilizar (SANTOS, 2004) práticas, proporcionando integração entre as vozes, para podermos encontrar formas de luta contra a

subalternidade e para que essas não permaneçam fechadas em si mesmas e possam ser multiplicadas.

Meu desejo é criar aqui um espaço de interlocução entre diferentes vozes, para que elas se integrem, pondo-as em diálogo e ampliando as possibilidades de ação dos seus sujeitos.

Meu encontro com as professoras que narram aqui suas vidas com tanta generosidade, possibilitando a realização desta pesquisa, não aconteceu por acaso. Trabalhamos todas na mesma escola por um determinado tempo de nossas vidas.

O nosso lugar de encontro foi o Colégio Baby Garden. Todas nós trabalhamos lá em algum momento da vida, nem sempre ao mesmo tempo. O período em que houve de fato um entrelaçamento entre nossas idéias, foi nos anos de 1999 e 2000. Nessa época, Maria Lucia, Carla e Sandra montaram um projeto para a Classe de Alfabetização utilizando músicas, histórias e brincadeiras infantis. Eu acompanhei o projeto no segundo ano de sua organização, quando Maria Lucia tomou posse no Colégio de Aplicação da UFRJ, saindo então do colégio Baby Garden.

Hoje, cada uma exerce sua profissão em espaços bastante diferenciados, escola pública municipal, escola privada e escola pública federal. Entendo que essa diversidade de práticas e de lugares onde elas se dão, pode proporcionar um espaço de interlocução importante para o entendimento do que é a profissão. Como cada uma percebe seus espaços de trabalho, que redes integram os seus fazeres pedagógicos, que relações tecem com os outros das escolas em que trabalham, de que forma se relacionam com os currículos escolares, como se constituem professoras e como se relacionam com este *serestar* da profissão, são algumas questões que trago para esta investigação.

Neste enredamento entre suas vozes e suas práticas, me incluo, numa tentativa de transformar esta dissertação num espaço de diálogos, memórias e tessitura de uma rede entre nossas vozes e as dos muitos autores que trago aqui para dialogar conosco.

Busco *narrar a vida e literaturizar a ciência* (ALVES, 2008, p.43), optando por escrever esta dissertação em primeira pessoa, certa de que a minha história de vida é indissociável do contexto que estudo e que por isso, não há como pensar qualquer questão fora de mim mesma e das leituras que faço do meu “objeto”. Assim, nos confundimos, ele e eu. Com Ferrazo penso que em vez de perguntar *que significa essa atitude? Que quer dizer este cartaz? Que significa este texto? Qual o sentido dessa*

fala? Devemos perguntar que leituras “eu” faço dessa atitude, cartaz, texto ou fala?
(FERRAÇO, 2003, p.160)

O primeiro relato - a história de um boletim.

Este boletim corresponde à 1ª série, eu acho. Eu sei que eu já estava alfabetizada. Pelo ano, deve ser 1ª série. Eu tinha 6 anos. Eu ia fazer 7 em maio.

Você já viu um boletim igual a este?

Só que o importante aí não eram as notas, o que me marcou é que esta professora me olhava diferente, me lembro do olhar dela. Eu não me lembro de um conteúdo, mas eu lembro da minha lapiseira, do meu estojo, me lembro das minhas ponteyras, dos meus cadernos, e me lembro dela. Não lembro dela dando aula, mas lembro do sorriso dela, eu me lembro dela. Que coisa engraçada, né? Isso era nota de prova, eu tirava 10 mesmo, ou pelo menos eu acho. Mas eu via nos olhos dela que ela gostava de mim. Um espetáculo isso, né, tirar 10 em conduta e asseio!?!? Eu acho que isso faz toda diferença na vida da gente, então, penso sempre nisso quando estou preparando minhas aulas e quando convivo com meus alunos. O olhar com que os outros nos olham será marcante para a nossa vida sempre.

Assinatura do pai ou responsável: _____

COLÉGIO JOÃO LIRA
 SOB INSPEÇÃO FEDERAL
 RUA VISCONDE DE SANTA ISABEL, 34
 TELEFONE 38-4299
 RIO DE JANEIRO — E. da Guanabara

PROPRIEDADE E DIREÇÃO
 — D O —
 Dr. Leônidas Alves Lorentz

BOLETIM DE NOTAS

CURSO *Primário*
 ALUNO *Mariana Luciana*
B. dos Santos

SÉRIE *1ª* TURMA *21*

MATRÍCULA N.º _____ ORDEM N.º _____

1962

Fevereiro _____
 Março _____
 Abril _____
 Maio _____
 Junho _____
 Julho _____
 Agosto _____
 Setembro _____
 Outubro _____
 Novembro _____
 Observações: _____

“ Maria Luciana ”

DISCIPLINAS	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	M A I O	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	EXAMES
<i>Português</i>			100	100	100	100	100	100	100	100	100
<i>Matemática</i>			100	100	100	100	100	100	100	100	100
<i>Reforço Geral</i>			100	100	100	100	100	100	100	100	100
<i>Música</i>			100	100	100	100	100	100	100	100	100
<i>Conduta</i>			100	100	100	100	100	100	100	100	100
<i>Assio</i>			100	100	100	100	100	100	100	100	100

uso do uniforme é obrigatório.
 Exige-se como agasalho casaco de malha azul-marinho.
 Este boletim, sempre expedido sem rasuras, é entregue ao aluno até ao dia 10 de cada mês para ser assinado pelo responsável, devendo ser devolvido 4 8 horas depois.
 Para ser amigo de si mesmo o aluno deverá ser pontual, educado na rua no pátio e na sala de aula, cumpridor dos seus deveres, estudioso e consciencioso; sempre das suas obrigações.

Boletim – Maria Lucia - 1

Boletim – Maria Lucia - 2

Ao ler esta história contada para mim pela professora Maria Lucia⁸ posso perceber que ela procura trazer para a sua prática aquilo que considerou importante em

⁸ As professoras desta pesquisa serão devidamente apresentadas um pouco mais na frente.

sua vida de aluna. Tece sua identidade, trazendo para o seu fazer cotidiano, memórias da sua história de criança, discente que já foi. Esse é um fio da formação de Maria Lucia, professora que não tem seu nome relacionado às grandes pesquisas realizadas no campo da educação. É uma professora anônima, dentre muitas e, talvez, seja mais um número nos discursos que mostram diariamente que a “escola vai mal”, “a escola do meu tempo era melhor”, “os professores estão desmotivados”, “os alunos de hoje não querem nada”.

Através dela, de Sandra e de Carla, e com elas, procuro trazer a complexidade da formação de uma professora, discutindo os diferentes *espaçostempos* em que essa formação se tece. Por meio de suas histórias, narradas por elas, da forma como elas a enxergam, com os diferentes fios que integram suas redes, procuro evidenciar as redes de *aprenderensinar* que vêm sendo tecidas nos *espaçostempos* escolares, procurando compreender os processos de formação desses sujeitos e os usos cotidianos que fazem da sua convivência com tudo aquilo que os cerca nas escolas; suas relações com outros sujeitos, com os currículos e com os artefatos escolares.

Percebi nessas narrativas, traços sutis de resistência à hegemonia do conhecimento. As táticas (CERTEAU, 1994) das quais se utilizam para dar conta das práticas curriculares, que Maria Lucia denomina currículo desejado, algo que está para além da sua formulação, que é tecido na prática, no diálogo.

Considerarei o que foi dito e também o como foi dito. Sentada aqui, na frente desse computador, ouvindo mais uma vez cada narrativa a fim de transcrevê-las, me peguei rindo, vivendo com elas algumas das histórias contadas. Ao contar uma história, o sujeito não usa só a sua voz, há o olhar, o movimento do corpo, a imitação de vozes e de trejeitos. Esse foi um processo muito enriquecedor para mim. Tenho pena de não poder expor essas outras formas de “dizer” usadas pelas professoras desta pesquisa, pelo simples fato da escrita ser limite à possibilidade de expressá-las com fidelidade.

Tentei romper com as formas de pesquisa pautadas nos ditames da ciência moderna, buscando trabalhar com a idéia de que, ao produzir modelos abstratos de representação do real, não consigo considerar a complexidade e a multiplicidade das realidades das escolas. No entanto, percebo também os limites desta forma de pesquisa, preciso respeitar as informações e a inferência que faço a partir das pistas e indícios (GINSBURG, 1989) do que as narrativas me contam. *Dessa forma, deixaremos de praticar a mera confirmação de idéias preexistentes, tornando verdade aquilo que*

gostaríamos que fosse, aquilo que nossas hipóteses iniciais previam que encontraríamos (OLIVEIRA, 2008, p. 142).

Das discussões com o uso de artefatos, das histórias de vida, das narrativas das práticas, emergem informações sobre a vida nas escolas, o fazer cotidiano, os sujeitos e seus processos de *ensinaraprender* e de formação. Aprendendo com o real, podemos pensar em formas de intervenção mais consistentes e mais competentes em relação às escolas. As *pistasentrevistas* nesta pesquisa são indícios e, portanto, devem ser tratadas com tal.

O caminho que faço em direção a essa busca de compreensão desses indícios é que trago nesta dissertação. Por meio dos relatos de três professoras das séries iniciais de Educação Básica, teço um diálogo entre suas narrativas - que falam de formação, currículos, uso de artefatos – e autores e autoras que discutem educação a partir do cotidiano escolar, aproximando-se mais do real do que aqueles que se limitam às análises estruturais.

Dos pontos que alinhavam o tecido: os capítulos da pesquisa

No primeiro capítulo, *Pesquisando as escolas nas escolas: uma discussão sobre os caminhos metodológicos da pesquisa*, assumo o cotidiano como centralidade.

Num breve diálogo com Nilda Alves, refaço o caminho metodológico defendido por ela como uma das múltiplas possibilidades de pesquisarmos os cotidianos. Defendo a forma que encontrei para escrever e o uso dos suportes imagéticos utilizados nesta pesquisa. Mergulho buscando entender as promessas da modernidade e a função que ela atribui à escola. Dialogo com Boaventura de Sousa Santos, buscando aporte em suas discussões sobre a produção da ciência na modernidade.

Em seguida, aponto minha escrita em direção aos estudos *nosdoscom* os cotidianos, às possibilidades que entrevejo ao pesquisar assumindo o cotidiano como centralidade. Uma aproximação real das práticas, das histórias de formação, dos usos que cada professora faz das regras e dos seus *saberesvalores*, mostrando que esta leitura nos possibilita *encararpensar* a complexidade que constitui os *espaçostempos* das escolas.

Mesmo percebendo a impossibilidade de apreensão do que de fato se passa no real, podemos começar a entender o que se passa na realidade cotidiana. Buscando aquilo tudo que é considerado irrelevante quando se pretende pesquisar as

generalizações, podemos trançar redes de sentidos que nos façam mais próximos do que de fato acontece nas escolas e suas salas de aula.

Meu segundo capítulo trata da questão das narrativas, da importância de trazer as vozes das professoras para as pesquisas, vozes que narram sobre o que é considerado resíduo nas grandes “pesquisas” quantitativas. Apresento “oficialmente” as três professoras que participam desta pesquisa e teço com Josso, um diálogo sobre as buscas que encontramos em suas narrativas. Oliveira completa:

Se as pesquisas qualitativas em geral e, particularmente, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos trabalham com relatos de experiências, histórias de vida, e outras técnicas semelhantes, isso se dá porque acreditamos, com Morin (1995), que o todo está na parte do mesmo modo que a parte está no todo e que o ser humano é único, sendo, portanto, impossível dissociar o “sapiens do demens”. (OLIVEIRA, 2005, p.63)

Discuto, a partir dos relatos com que tive contato, as redes de formação. Percebo que há nas histórias contadas uma multiplicidade de *espaçostempos* onde a formação se dá. Detenho-me nos *espaçostempos* dos cursos de formação e das práticas, realizando uma pequena discussão com Larrosa e Skliar sobre o saber da informação, o saber da experiência e a relação desses sujeitos com os outros das escolas, outros que são os alunos e alunas que dialogam com a experiência e a prática das professoras pesquisadas.

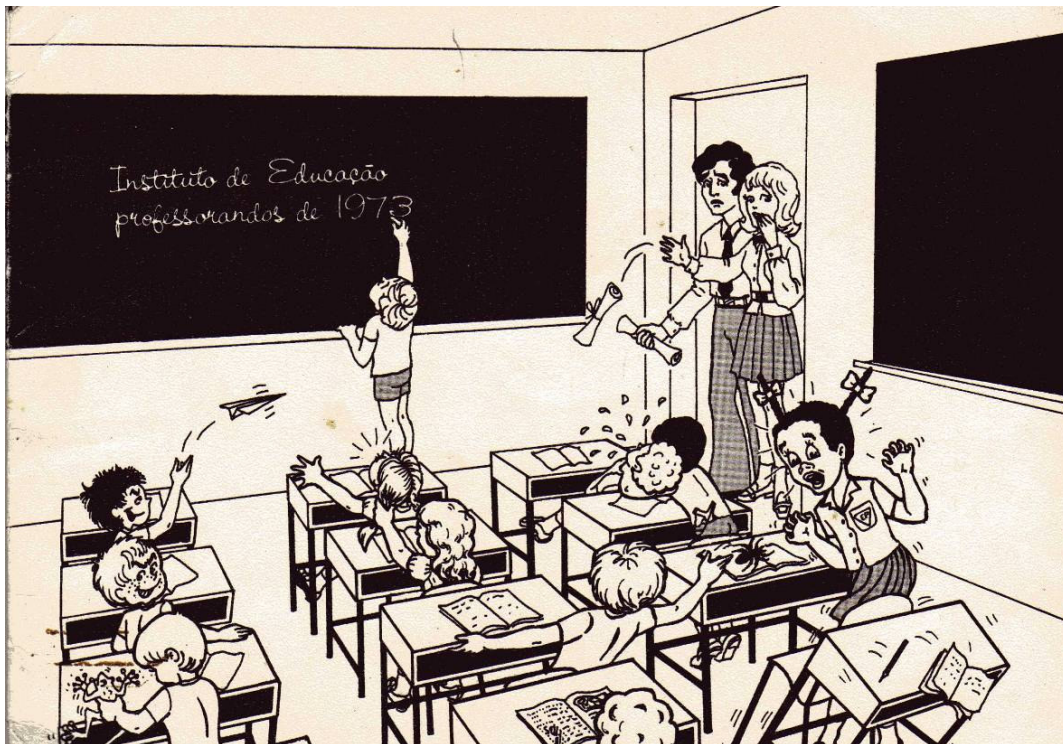
No terceiro capítulo, meu diálogo se dá com os usos (CERTEAU, 1994) que cada professora faz dos currículos na tessitura da sua prática e as possibilidades que encontramos imbricadas nessas práticas. Uma busca por outros caminhos que tragam aprendizagens e saberes mais solidários para os *espaçostempos* escolares. Como cada uma caminha, de que forma suas histórias de vida estão presentes nas suas salas de aula, como lidam com o conhecimento e o saber que não está nos textos curriculares – papéis oficiais das escolas - mas está nas salas, na voz de nossos alunos e nossas alunas. Em seguida, faço uma breve discussão que, inicialmente, não fazia parte desta pesquisa⁹ sobre três artefatos pedagógicos: o quadro-negro, o livro didático e os livros de literatura infantil. Busco a história desses objetos, tentando entender as diferenças entre a proposta para o seu uso e o uso que de fato é feito pelas professoras da pesquisa nos *espaçostempos* das suas aulas, por entender que é uma discussão importante.

Termino esta conversa inicial com Antonio Porchia (*apud* LARROSA, 2001), pois entendo que uma dissertação é formada de palavras, não contei quantas foram usadas aqui. Sei que foram muitas e que as escrevi porque esse é o meu possível nesse

⁹ Falarei especificamente disto na discussão inicial do referido capítulo.

momento. Tentarei não levá-las tão a sério quando, no futuro, olhar para trás e perceber que estou em outro lugar e que desse outro lugar minha visão é outra. Assim, muito provavelmente as minhas palavras o serão também. Por isso, esclareço, *O que dizem as palavras não dura. Duram as palavras. Porque as palavras são sempre as mesmas e o que dizem não é nunca o mesmo* (PORCHIA, apud LARROSA, 2001, p.290).

Pesquisando as escolas nas escolas: uma discussão sobre os caminhos metodológicos da pesquisa



*Os cotidianos pulsam muito mais fortemente do que qualquer análise que façamos
“com” eles (FERRAÇO, 2003, p.173).*

As narrativas das *professoraspraticantes*¹⁰ aqui representadas pelas três professoras *envolvidas enredadas* nesta pesquisa são o eixo norteador do trabalho. A partir do que *ouvisentivivi*, busco trançar um diálogo entre suas histórias me utilizando de um aporte teórico-metodológico que vem sendo tecido por pesquisadores e pesquisadoras *nosdoscom* os cotidianos¹¹, numa tentativa de olhar o que esta vida ordinária deixada de lado pelas grandes pesquisas em educação tem a nos contar. Meu interesse é pensar os anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da narrativa dessas professoras. Meu diálogo com elas perpassa o campo da formação e das práticas, investigando como se utilizam das normas e produtos – neste caso, os currículos e alguns artefatos escolares – no cotidiano das escolas.

Assim, trago aqui essas três praticantes anônimas e teço suas histórias a partir de mim, pois assumo com Delory-Momberger (2008) que o leitor-leitora desta pesquisa não está numa relação imediata, direta, com as professoras. Sua relação se dará através do que delas há em mim, num *jogo de inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto unânime e identicamente decodificável, mas algo que está em jogo entre alguém e mim, e entre mim e mim mesmo* (p.59).

A fim de tecer esta pesquisa, utilizo-me da formulação de Alves (2008)¹², onde a autora identifica cinco aspectos centrais à pesquisa *nosdoscom* os cotidianos. São eles: o sentimento do mundo, virar de ponta cabeça, beber em todas as fontes, narrar a vida e literaturizar a ciência e *ecce femina*. Em seguida, passo a *apresentá-los* um a a um.

O sentimento do mundo

Trabalhar a minha pesquisa utilizando-me desse primeiro aspecto significa não poder mais ver o mundo do *alto ou de longe*. Para isso, o olhar para o meu “objeto” não deve estar afastado e sim, mergulhado nele, compreendendo que não há aí nenhuma garantia de que tudo o que verei será real, pois poderei iludir-me em relação a ele. Nesse sentido, coloco aí a impossibilidade de olhar a escola do alto ou de longe. Percebo a

¹⁰ Praticantes - termo usado por Certeau (1994) e do qual me apropriei para me referir às professoras desta pesquisa e também a todas aquelas que estão nas salas de aula, praticando educação. A este termo, entrelaço a palavra professora.

¹¹ Que chamarei de cotidianistas, usando como referência Inês Barbosa de Oliveira, Nilda Alves, Dirceu Castilho Pacheco, Paulo Sgarbi entre tantos outros pesquisadores *nosdoscom* com os cotidianos.

¹² Em texto publicado no ano de 2001 e reeditado em 2008, Nilda Alves apresenta quatro aspectos que julga serem necessários para se começar a compreender a complexidade da vida cotidiana. São eles: o sentimento do mundo, virar de ponta cabeça, beber em todas as fontes e narrar a vida e literaturizar a ciência. Mais tarde, apresenta um quinto movimento, que a seu ver havia sido deixado de fora, o *ecce femina*. O texto em que apresenta este quinto movimento intitula-se: *Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos*.

necessidade de estar mergulhada no seu cotidiano, observando como cada sujeito se utiliza dos saberes e convivências, como cada um tece sua rede de viveres cotidianos a partir daquilo a que tem acesso no espaço escolar.

...percebo que só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar. É preciso questionar e “entender” o cheiro que vem da cozinha, porque isso terá a ver com o trabalho das professoras e as condições reais de aprender dos alunos. É preciso “comer” um sanduíche feito mais de doze horas antes, “ouvir” e “participar” de conversas entre moças e rapazes para entender alguns “problemas” do noturno e “sentir” o porquê dos alunos o frequentarem, e cada vez mais. Torna-se necessário, se quero trabalhar com o cotidiano escolar, entrar nas salas de baixo desse prédio e sentir a falta de luz o cheiro de mofo. O que deve sentir uma professora que ano após ano é escolhida para dar aula em uma dessas salas? Viver com (conviver) essas questões, esses cheiros, esses gostos, esses sons, essa luminosidade ou obscuridade, com os sentimentos que aí são vividos, não é fácil. Mas é possível realmente compreender o que se passa sem isto? Se continuo somente “olhando do alto”, como os que têm poder, vou compreendê-lo muito limitadamente, é preciso reconhecer. (id. p. 20-21)

Trabalhando dessa forma, permito-me olhar para os outros que encontro sem o olhar contaminado que predetermina quais as cores, os cheiros, os saberes, as formas são possíveis, aguço os meus sentidos e de alguma forma busco desvendar as lógicas cotidianas desses outros, estabelecendo relações entre eu e eles, procurando entrever o que acontece nos *espaçostempos* cotidianos.

Ao incorporar o *sentimento do mundo* ao meu espaço de pesquisa, devo estar atenta ao embate que se porá como desafio, a tensão entre o que entendo como outra forma de olhar o mundo e os valores e preconceitos estruturados em mim.

Virar de ponta cabeça

Aqui a teoria é entendida como limite e não como verdade que funciona como ponto de partida para a “construção de uma nova verdade”. Este outro olhar para as teorias impossibilita pensá-las como verdades absolutas a serem confirmadas ou substituídas por novas verdades. Pais (2003) nos fala que *os conceitos e teorias devem entender-se como instrumentos metodológicos de investigação ao serviço da capacidade criadora de quem pesquisa* (p. 31).

Seu limite está em que devemos vê-las não como hipóteses a serem confirmadas, mas sim como limite, entendendo que é possível iniciarmos uma pesquisa sem idéias e conceitos formulados previamente. As verdades pré-concebidas muitas vezes funcionam como antolhos que não nos permitem olhar a criatividade cotidiana, a busca de soluções para o enfrentamento das questões que se apresentam no dia-a-dia das tantas salas de aula.

Alves nos fala sobre nos lançarmos *no mergulho sem a bóia* (ALVES, 2008, p. p.26), sem as certezas pré-concebidas, o que nos deixa num lugar de pura instabilidade e insegurança, porque é o fato que provoca a insegurança mas que ao mesmo tempo nos possibilita aguçar o olhar, percebendo as redes de relações que se tecem nos diversos *espaçotempos*.

Buscar pensar as escolas e as práticas cotidianas que nelas se desenvolvem sem as “bóias” que o pensamento disciplinarizado e hierarquizado que a modernidade nos oferece exigirá uma ruptura com saberes prévios a respeito das escolas e do que pensamos já saber delas e sobre elas.

Beber em todas as fontes

O que pode ser aceito como fonte de conhecimento? O pensamento ocidental moderno nos ensinou que a multiplicidade de formas de ver não cabe no que é concebido como ciência. Neste caso não há como olhar as diferenças a não ser como algo que está para além do que é normatizado e dominante.

Como pesquisar o que há para além dessa norma, para além do quantificável e do previsível a não ser por meio do reconhecimento das múltiplas fontes e possibilidades que se apresentam cotidianamente? Sentir, ouvir, olhar, percebendo tudo o que se apresenta como fonte, trará outra possibilidade de entendimento a respeito do que está nas escolas.

Perceber o que está além da repetição, além das semelhanças entre as aulas, os conteúdos e as práticas docentes; as singularidades dos modos de fazer, requer outras formas de ver, que nos contarão dos usos e dos significados dos cadernos, dos cartazes, dos currículos, dos murais. Tudo o que acontece nas escolas, nas salas de aula tem uma história e para investigá-la, a fim de tecer uma aproximação com o real, é necessário beber em todas as fontes.

Para além daquilo que pode ser grupado e contado (no sentido de numerado), como antes aprendemos, vai interessar aquilo que é “contado” (pela voz que diz) pela memória: o caso acontecido que parece único (e que por isto o é) a quem o “conta”; o documento (caderno de planejamento, caderno de aluno, prova ou exercício dado ou feito etc.) raro porque guardado quando tantos iguais foram jogados fora porque “não eram importantes” e sobre o qual se “conta” uma história diferente, dependendo do trecho que se considera; a fotografia que emociona, a cada vez que é olhada, e sobre a qual se “contam” tantas histórias, dos que nela aparecem ou estão ausentes e da situação que mostra ou daquela que nos “faz lembrar” (ALVES, 2008, p.28).

Narrar a vida e literaturizar a ciência

Buscar outra forma de “escrita” que não a do “paradigma dominante” se torna necessário para a formulação do que foi “aprendido” a partir daquilo que foi apresentado até aqui. Talvez encontremos mais perguntas do que respostas, mas é preciso enfrentar o desafio de outro modo de dizer este outro modo de fazer. O enredamento tecido com os tantos fios puxados na pesquisa farão com que se *diga* e depois *desdiga* (id. p.31) muito do que se disse, tornando inviável as conclusões definitivas, daí se entender a provisoriedade das mesmas.

Como contar o que aprendi? No caso específico desta pesquisa, utilizarei os relatos das narrativas das professoras envolvidas. Assim, tentarei dar conta de mostrar alguma coisa da escola que não está escrita nos documentos oficiais, nem nos discursos oficiais, mas sim estampado no discurso daquelas que *praticamviverem* os cotidianos das escolas. Relatare o que está inscrito na memória dessas praticantes, ouvir os seus relatos e buscar através deles chegar ao que as pesquisas generalizantes da área da educação ‘classificaram’ como os ‘restos’, o irrelevante, o que não é científico. Na memória não há como haver cientificidade. Não há linearidade de fatos na narrativa, já que um fio puxa outro que puxa outro e esses vão se trançando e entrelaçando num movimento sempre horizontal, construindo pontes de ligação entre as reminiscências, modificando-as.

Pensando outras formas de escrita que dêem conta ou que pelo menos me ajudem a **registrar** minhas investigações, tenho cuidado, nem sempre com sucesso, com a escolha das palavras e expressões que uso, buscando não ser generalista ou afirmativa demais, evitando dar a impressão de que existe uma verdade única e universal que deve ser seguida. Pensando que as palavras nem sempre dão conta do que

gostaria de dizer, teço palavras, assim como outros(as) cotidianistas, numa tentativa de reforçar o sentido do que quero dizer, ou ainda, outras vezes, numa tentativa de mostrar que processos considerados antagônicos, dicotômicos, na verdade se completam. Esse é o caso da palavra *ensinaraprender*, pois aprendi que não há nada de dicotômico nesse processo, e que não há ensinar onde não há aprender. Sgarbi (apud SUSSEKIND VERÍSSIMO, 2007) diz que este é o ‘princípio da juntabilidade’ das palavras *quando duas ou mais palavras ao serem unidas na escrita (FERRAÇO, 2003) assumem significado diferente daqueles que tinham quando separadas* (p.25).

Nessa busca por outras formas de dizer, utilizo também as imagens, não para tomá-las como evidências, mas como uma realidade intrincada e, portanto, não desagregada de outras formas de expressão e de entendimento do real. O uso de imagens permite preservar a complexidade do meio social e de sua história, uma vez que há imagens que as expressam enquanto a maioria dos textos não conseguem ou não querem.

... um dos motivos porque o uso do material imagético é metodologicamente importante na pesquisa no/do cotidiano reside, exatamente, no fato, de ele conduzir às múltiplas realidades captadas pelas imagens, não traduzidas em textos, sejam eles discursos e propostas oficiais ou de outros tipos. As imagens são portadoras de possibilidades de compreensão ampliada do que é e do que pode ser a prática pedagógica real, escamoteada e tornada invisível a “olho nu” pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos neste contexto. (OLIVEIRA, 2003, p. 90)

Calado (1994) atribui à imagem dois poderes. O primeiro é o de convencer, pois é tomada como evidência. O segundo é o de comover, pois *prende o olhar, desperta o prazer, desencadeia a evocação*. A esses dois poderes tenho a ousadia de adicionar um terceiro, que muito me interessa, o de olhar o presente e sonhar o futuro, pois a fotografia é capaz de “contar” histórias sobre momentos que o texto, nem sempre, tem o poder de registrar.

É a riqueza da imagem que me atrai com sua linguagem possuidora de vários códigos. Uma imagem pode estar cercada de informações sobre como e onde ela se deu, mas ela também revela outras *informaçõesversõesemoções* nas leituras que os sujeitos fazem dela.

A polissemia da imagem deixa margens para a incorporação do *paradigma indiciário* de Ginzburg, (1989) que propõe a caça às pistas como indícios que permitem alcançar as identidades da cena investigada.

Capturar uma imagem, um momento, quantas vezes nos deparamos com esta fala? Será possível essa captura? Que domínio podemos ter sobre uma imagem? Calado (op.cit.) dá uma pista sobre esta questão ao dizer:

Agarrar a imagem não é fácil. Multifacetada e polivalente – concreta e abstrata, icônica e racionalizada, eficaz e mágica, estética e denotativa, funcional e incontrolável – ela escapa às visões analíticas, Às grelhas quantificadoras, à matematização. (p.19-20)

Ecce femina

O quinto e último elemento proposto por Alves (2008), ao processo de construção de metodologias para as pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos refere-se aos praticantes.

Como deixar de fora os praticantes, ou mais especialmente as praticantes dessa pesquisa, aquelas que nos contam a respeito do que de fato acontece nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

São elas que, muito generosamente, abrem as portas das suas salas de aula, que permitem a observação de suas práticas, que contam suas histórias de vida, de formação, seus casos de escola, suas relações com seus alunos(as), que burlam o que está instituído, que usam de diferentes maneiras o que lhes é apresentado nos *espaçostempos* escolares, sejam objetos materiais ou idéias e/ou imposições. São elas que tornam-se diretoras, coordenadoras, alunas, parceiras, “sujeitos de pesquisa”.

Alves completa: ... *o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes, como as chama Certeau (1994) porque as vê em atos, o tempo todo* (2008, p. 46).

É dando esse mergulho de ponta cabeça, tentando beber em todas as fontes, que espero perceber os múltiplos que estão nos sujeitos, a fim de ampliar a visibilidade do que acontece no cotidiano das escolas e de suas tantas salas de aula, atribuindo sentido ao que não é “percebido”, trazendo à tona possibilidades que encontram-se invisibilizadas pelas grandes pesquisas de educação. É esta a minha busca, ou talvez possa dizer, o meu atrevimento. Não há aqui nenhuma certeza de que isto possa proporcionar outras possibilidades de ação, mas acredito que isso é bom, a incerteza

cotidiana a respeito do que dá certo e do que não dá, com quem dá certo e com quem não dá. Na voz de Sgarbi (2008):

Sem nenhum sentido de sentença conclusiva ou prescritiva, entendo que uma epistemologia do cotidiano deve pautar-se por um espaçotempo de contradição, ou melhor, um espaçotempo em que as contradições não sejam resolvidas por decretos-lei – desta ou daquela ciência da ciência – ou por argumento de autoridade, mas sim que sejam compreendidas e que possam ser resolvidas [se for o caso] a partir de negociações de sentido [alerta que nos faz Certeau]¹³ em que o processo de comunicação assuma uma função de encontro entre diferentes, e não de beligerância em que uma idéia tem, necessariamente, que se sobrepor à outra (p. 166).

Sobre promessas e metodologias: a modernidade está em cena

Não posso negar, nasci sob a marca da modernidade e por mais que não queira encontro-me repleta de modos de pensar que estão marcados pela lógica moderna. Mesmo assim caminho, e nesse caminhar sinto necessidade de justificar a minha escolha a partir do que entendo como uma incompletude, um vácuo deixado pela modernidade. Assim, pergunto: o que o pensamento ocidental moderno deixou de fora? O que produziu a ruptura entre o que era desejado na ou pela modernidade e o que de fato aconteceu? Qual foi e ainda é o lugar da escola neste contexto social?

Deste modo, me debruço sobre o pensamento científico moderno, a fim de caminhar tecendo uma rota inicial, pondo em questão o ideário dominante que, sustentado pelas dicotomias e pelas hierarquias, enxerga os processos formais de aprendizagem dissociados dos processos cotidianos.

... só a partir da modernidade é possível transcender a modernidade. Se é verdade que a modernidade não pode fornecer a solução para excessos e défices por que é responsável, não é menos verdade que só ela permite desejá-la. De facto, podemos encontrar na modernidade tudo o que é necessário para formular uma solução, tudo menos uma solução. (SANTOS, 2005, p. 74-75).

Entre os séculos XV e XVI, no surgimento do que chamamos mundo moderno, o homem busca romper os limites de tempo e espaço. Esse processo procura substituir o mundo “velho” por um mundo considerado “novo”. O homem rompe com as verdades medievais, surgindo assim um novo olhar para o céu, para a natureza e para o próprio

¹³ Grifo dos autores

homem. Essa revolução se dá em todos os campos: na ciência, no mundo do trabalho e nas formas de organização da sociedade.

Nessa época, Francis Bacon revoluciona o mundo dizendo: “o homem pode saber”, separando o que é de Deus do que é do homem. A partir daí, as coisas ditas “divinas” ficam separadas das coisas do homem.

Um modelo de racionalidade constitui-se a partir desta revolução, desenvolvendo-se nos séculos seguintes basicamente no campo das ciências naturais. O êxito desse modelo permite a consolidação de um conceito único do que é considerado ciência, construído com base especialmente na quantificação de dados. Esse modelo de racionalidade tornou-se determinante e fundou as bases da unicidade metodológica da ciência moderna, tornando-se assim, um conceito global.

Sendo global, essa nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, a partir do momento em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não estejam pautadas por suas regras metodológicas. Os procedimentos básicos para a construção da ciência são a seleção, a organização, a classificação e a transformação de tudo em dados quantitativos. Assim, há uma opção clara por tudo aquilo que se possa controlar e quantificar, criando a idéia de que quaisquer outros dados são irrelevantes para a pesquisa científica.

Conhecer passa a significar quantificar, o rigor científico se dá de acordo com o rigor das medições. O que não pode ser quantificado passa a ser desqualificado.

... a quantificação e sua ciência derivada, a estatística, acompanhadas da necessidade de generalização que encontra na idéia de universalidade a sua mais perfeita expressão, baniram do mundo das idéias os aspectos singulares e qualitativos do real, não controláveis através dos estudos que buscam regularidades que possam ser retraduzidas em “leis” (OLIVEIRA, 2003, p.49).

Esse processo alarga o campo científico, mas também abandona o aprender que se dá cotidianamente, pois neste processo tudo o que não pode ser quantificado deixa de ser considerado conhecimento. Assim se dá um processo de desqualificação do senso comum e dos estudos humanísticos. De um lado, encontraremos os conhecimentos reconhecidos e usados nas ciências, também chamados de “verdadeiros”, anteriores ou basais; e, do outro, os entendidos como periféricos, superáveis, as chamadas crendices ou senso comum (ALVES, 2000a)

Há a distinção entre sujeito e objeto e entre natureza e sociedade. O mundo é reduzido a leis de causa e efeito, a quantificações matemáticas, deixando de fora a sua complexidade, *é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato* (SANTOS, 2006a, p. 53). O homem é consagrado como sujeito do conhecimento, mas é expulso enquanto sujeito empírico.

Na antropologia, a distância empírica entre o sujeito e o objecto era enorme. O sujeito era o antropólogo, o europeu “civilizado”, o objecto era o povo “primitivo” ou “selvagem”. Neste caso, a distinção, empírica e epistemológica, entre o sujeito e o objeto era tão gritante que a distância teve de ser encurtada através do uso de metodologias que obrigavam a uma maior intimidade com o objecto, nomeadamente o trabalho de campo etnográfico e a observação participante. Na sociologia, pelo contrário, era pequena ou mesmo nula a distância empírica entre o sujeito e o objecto: eram cientistas “civilizados” a estudar os seus concidadãos. Neste caso, a distinção epistemológica obrigou a que esta distância fosse aumentada através do uso de metodologias de distanciamento: por exemplo, os métodos quantitativos, o inquérito sociológico, a análise documental e a entrevista estruturada (SANTOS, 2005, p.82).

Apenas no século XIX podemos ver a emergência das ciências sociais. Estas emergem abrindo-se em duas vertentes. A primeira consiste na aplicação de todos os princípios epistemológicos relacionados aos estudos das ciências naturais às ciências sociais, considerando estes princípios como os únicos válidos. Nesta vertente, acredita-se que é possível estudar os fenômenos sociais da mesma maneira com que se estuda os fenômenos naturais, reconhecendo que no caso das ciências sociais o conhecimento a que se chega é menos rigoroso, mas não se percebe diferença qualitativa entre o processo científico que preside as duas ciências. Ao reduzir os fenômenos sociais ao status dos fenômenos naturais, é necessário observá-los e mensurá-los, observando apenas algumas de suas dimensões, reduzindo-os.

Assim, as pesquisas relacionadas às escolas procuram as causas do que denominam fracasso escolar não nas subjetividades dos sujeitos ou mesmo nas redes que os entrelaçam e compõem, mas sim em características externas como o meio familiar, o grau de instrução da família, a situação econômica dos sujeitos, criando assim estereótipos generalizantes do tipo: “Luisinho não vai bem na escola porque sua família não tem instrução e, assim não pode apoiá-lo”, ou ainda, “Beth vem de uma família de baixa renda o que é determinante para o seu fracasso na escola, pois precisa ajudar sua mãe realizando tarefas domésticas”.

Ernest Nagel (apud SANTOS, 2006a) aponta os obstáculos da aplicação do método das ciências naturais nas ciências sociais e busca apontar para oposição entre ciências naturais e ciências sociais, demonstrando que esta oposição não é tão linear quanto parece e que os obstáculos podem ser superados. A idéia central em sua discussão é a de que há um atraso sim nas ciências sociais, mas que esse pode ser superado com o uso do tempo e do dinheiro.

Eis alguns dos principais obstáculos: as ciências sociais não dispõem de teorias explicativas que lhes permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada; as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; os fenômenos sociais são de natureza subjectiva e como tal não se deixam captar pela objectividade do comportamento; as ciências sociais não objectivas porque o cientista social não pode libertar-se, no acto de observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática e cientista (p. 36).

A segunda vertente reivindica para as ciências sociais um estatuto epistemológico e metodológico próprios, alegando que os obstáculos apontados acima são intransponíveis e que as ações humanas são subjetivas, não podendo ser descritos ou explicados de acordo com características exteriores e mensuráveis. Esta vertente defende que as ciências sociais serão sempre ciências subjetivas e portanto não quantificáveis ou mensuráveis, pois o que será determinante dos fenômenos sociais são os sentidos dados às ações pelos sujeitos.

Nesse caso, os métodos de investigação a serem utilizados deverão ser qualitativos em vez de quantitativos, a fim de obter um conhecimento mais subjetivo, descritivo e compreensivo. É importante salientar aqui, que mesmo reconhecendo que esta segunda vertente busca um outro olhar para as ciências sociais que não aquele dado às ciências naturais, os dois modelos partilham as dicotomias próprias do pensamento ocidental moderno. Há a distinção entre natureza e ser humano, natureza e cultura, ser humano e animal.

Vimos até aqui que o projeto da modernidade entende o conhecimento como construção. É preciso observar, formular uma hipótese, experimentar, concluir e generalizar, para assim construir um “novo” conhecimento a partir de outro, como numa

escala de crescimento. Uma verdade se sobrepõe a outra verdade construída e assim sucessivamente.

Alves (2000a) denomina essa forma de “construção” de conhecimento de “grafia em árvore”, para se chegar às flores, folhas e frutos, aqueles/as que nos permitem respirar, poetizar e comer, é preciso primeiro passar pelo tronco, *caminho obrigatório, único, linear e hierarquizado* (p.113). A partir dessa idéia, a modernidade nos ensina que está melhor quem chega ao topo, quem sabe mais e só a esses é “dado” o direito de comer, respirar e poetizar.

A “construção”¹⁴ do conhecimento escolar, especialmente nos dois últimos séculos, coerente com todo o processo como se pensava e se construía a sociedade, desenvolve-se dentro da grafia de árvore (ALVES, 2000), permitindo a organização de estruturas sociais hierarquizadoras e fragmentadoras, tais como: a seleção (dos mais e dos menos “aptos”; a hierarquização (dos que “podem” mais e são “superiores” aos que podem “menos” e ocupam lugar inferior); a disciplinarização (com as disciplinas teóricas sempre entendidas como as mais importantes e as práticas sociais ignoradas ou secundarizadas como espaço tempo de criação de conhecimentos); a normalização (permitindo o surgimento dos normais e dos anormais, que deveriam ser excluídos dos processos comuns e colocados em lugares especiais); a grupalização (a sociedade passa a ser vista como grupos isolados de pessoas, tais como: os homens, as mulheres, os homossexuais; as crianças, os jovens, os adultos e os velhos; os que sabem e os que não sabem; os que trabalham com as mãos e os que trabalham com a cabeça). Nessa forma de pensar a sociedade, os processos e as relações são superados pela necessidade de estruturação dessa hierarquização e separação (ALVES, 2002, p.13-14).

A modernidade trouxe a promessa do conhecimento para todos como forma de se atingir um estado de igualdade entre os sujeitos, a idéia é que todos podem chegar ao topo da árvore. Para isso, há a escola¹⁵ moderna, instituição que tem marcadamente o objetivo de *guardartransmitir* os princípios e conhecimentos produzidos pela sociedade. A ordem, a disciplina dos corpos e do pensar “garantem” a esse espaço um desenvolvimento pretensamente harmonioso..

O sistema educativo moderno é moldado, então, a partir da idéia de que o conhecimento científico é o único. Sua eficácia é pautada num modo hegemônico de

¹⁴ Construção vai grafada em itálico para informar que é o autodenominado processo moderno de criação do conhecimento na ciência, que se opõe ao processo de criação de conhecimento no cotidiano, que é a tessitura (nota da autora).

¹⁵ Nesse momento da escrita, optei por usar o termo “a escola”, no singular por entender que é essa escola que o cientificismo crê existir.

racionalidade e na transformação material da realidade em dados teóricos. Desse modo, sua estrutura tem como base as disciplinas teóricas, pois entende-se que à teoria cabe um papel central na explicação do mundo e a prática é aquela que vem depois. Isto nos é *mostrado pela própria maneira como essa relação é enunciada teoria/prática e não prática/teoria, quando sabemos que a dialética nos faria dizer prática/teoria/prática* (Alves, 2000a p. 112). A hierarquia de determinados saberes é notadamente reconhecido.

Nas sociedades capitalistas, são facilmente percebidos esses processos de hierarquização. Há hierarquia nas relações de trabalho, nas relações sociais, nas relações entre saberes e entre culturas, dando origem a relações que inferiorizam ou não reconhecem como válidos, conhecimentos e modos de estar no mundo de alguns sujeitos e grupos sociais. Santos (1995) identifica essas relações como relações de troca desigual, que no caso dos conhecimentos produz epistemicídios e, do ponto de vista cultural, configura o etnocentrismo. O único modo de conhecer o mundo considerado válido é o conhecimento científico. Nesse sentido, tudo o que não se provar ou não se originar de bases científicas é automaticamente desconsiderado. Essa forma de olhar o mundo provoca o epistemicídio, pois torna inexistentes epistemologicamente outras formas de conhecer.

Com relação às culturas e modos de estar no mundo, na medida em que só os padrões da burguesia européia branca são reconhecidos como legítimos, cria-se o conceito de inferioridade. O reconhecimento mútuo da validade cultural dos “outros” de cada cultura seria o caminho para superação dessa troca desigual.

Os processos apontados acima por meio do pensamento de Boaventura de Sousa Santos precisam ser levados em consideração quando pensamos a modernidade, suas promessas e as esperanças nela postas.

Precisamos, para isso, lançar mão de uma outra perspectiva epistemológica, que supere as dicotomias hierarquizantes e reduções ordenadoras que caracterizam o pensamento moderno e que levaram à desqualificação dos conhecimentos não-científicos, dos fazeres que deles derivam e dos sujeitos que deles se servem, reforçando e legitimando processos de exclusão social. (OLIVEIRA, 2003, p. 53)

No meio do caminho tinha uma pedra¹⁶

No meio do caminho da modernidade há pedras. Há gente, há redes de subjetividades, há diferenças e diferentes. Nem tudo acontece como previsto. O século das descobertas científicas é também o século das guerras, da desordem. O homem não conta com a desobediência do homem. As coisas saem do lugar. Os problemas sociais e políticos não podem ser resolvidos por meio da técnica, com neutralidade. Há a ciência, a ordem, o senso comum, o caos, assim, tudo junto e ao mesmo tempo, (FERRAÇO, 2007) sem espaços para redução a dicotomias.

A escola moderna não se concretiza apenas da forma prevista pelo modelo. Olha-se para a escola esperando que preserve a “cultura” (branca, eurocêntrica), que incuta valores (católicos, cristãos, brancos) no sentido de aprimorá-los, que mantenha a ordem, que cumpra seus “currículos” imóveis, de forma que todos que por ela passem, possam ter acesso a esses saberes e valores mantendo a sociedade homogênea. No entanto, a escola nos mostra duas faces, há a imagem oficial, construída por um discurso dominante e há aquela que vemos cotidianamente, que tece múltiplas relações entre os sujeitos, os saberes, as culturas, revelando *nossos comprometimentos, enquanto sujeitos irremediavelmente ligados em suas redes, bem como apresenta as possibilidades da revelação desse envolvimento e, fundamentalmente, demonstra o oportuno desvelamento de muitas de nossas contradições* (VICTORIO FILHO, 2002).

A partir do meio do século XX, três movimentos de ordem e potencialidades diferenciadas (ALVES, 2000a) ganham força e vêm questionar a forma de se construir conhecimento como grafia de árvore. A discussão que trago sobre eles diz respeito à escola, espaço por mim pesquisado.

O primeiro deles discute a divisão de conhecimento que se estabeleceu na modernidade e que se faz presente na escola, por meio da organização das grades curriculares e do aprisionamento do fazer pedagógico nelas, que têm em papel central algumas disciplinas tradicionalmente entendidas como importantes. Esse movimento entende que o conhecimento se dá por meio de *pontes e fusões* (id, p.115) e não aprisionado em grades.

¹⁶ Carlos Drummond de Andrade em *Revista de Antropofagia*, 1928 .

O segundo movimento substitui a idéia de que a construção do conhecimento se dá somente por um único caminho, vertical, como na grafia em árvore, mostrando que ele pode se dar de forma horizontal, e não linear, dando a idéia de rede ou de rizoma, nos quais os fios são ligados uns aos outros e a prática é colocada no mesmo plano da teoria e não mais abaixo dela, pois fica claro que ela traz conhecimentos não “tecidos” na teoria.

O terceiro movimento se dá com a noção de subjetividade, que se expressa em sujeitos *individuais e coletivos* (id. p.116). Uns e outros se desenvolvem e desenvolvem conhecimentos em redes, não como consumidores passivos, mas sim fazendo uso (Certeau, 1994) daquilo que é criado pela ciência e pela técnica, no papel de criadores. Esses usos colocam os sujeitos num lugar para além da passividade e da disciplina. Assim, as formas de *pensarfazerusar*, trazem o cotidiano para o centro das discussões teóricas, procurando nele e por meio dele respostas para problemas concretos que necessitam de resoluções.

Segundo Santos (1996),

O fato de um modelo de aplicação técnica da ciência continuar até hoje a subjazer ao sistema educativo só é compreensível por inércia ou por má fé, ou por ambas: pela inércia da cultura oficial e das burocracias educativas, pela má fé da institucionalidade capitalista que utiliza o modelo de aplicação técnica para ocultar o caráter político e social da desordem que instaura (p.20).

Dessa forma, reafirmo que em meu *serestar* professora, quero ter o direito de conviver com as diferenças sem pensá-las como algo que desqualifica os sujeitos. A vida pulsa para além das normas, regulamentos e fracionamentos e tudo indica que ela não faz *todo dia tudo sempre igual* como canta Chico Buarque, pois a vida cotidiana tem nos mostrado que *não é apenas lugar de repetição e de reprodução de uma “estrutura social” abstrata que, além de explicar toda a realidade, a determinaria, como supõem, ainda hoje, alguns* (OLIVEIRA, 2001a, p.43).

Pesquisa *nosdosc*om os cotidianos, que história é essa?

Para além daquilo que à ciência é permitido organizar e definir em função de estruturas e permanências, há uma vida cotidiana. Há maneiras de fazer, de utilizar o que está posto historicamente que são tecidas em redes reais (OLIVEIRA, 2001a) e que

não são mera repetição das estruturas nas quais se inscrevem. Entendo, com isso, que a tessitura das redes das práticas sociais se dá através dos usos que os praticantes (Certeau, 1994) inserem na vida de todo dia.

O grupo de praticantes que trago nessa pesquisa é formado por professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Meu objetivo é ouvir suas vozes, colocando-as em interlocução, umas com as outras, entendendo que suas histórias e práticas carregam saberes e que estes saberes podem dialogar com outros. A rede criada nessa busca de interseções poderá trazer outras formas de pensarmos e estarmos nas escolas, percebendo que a criatividade e a pluralidade inseridas por essas praticantes modificam as *regras e as relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos* (OLIVEIRA, 2001a, p. 44).

Nos estudos relacionados à educação, muitos pesquisadores têm se utilizado apenas de categorias abstratas, o que talvez possa impossibilitar um estudo confiável de práticas escolares complexas e mais próximas do real. Essas categorias abstratas são obtidas através da reprodução de uma estrutura social abstrata, que pretende explicar a realidade, determinando-a. Assim, essas pesquisas se referem sempre à escola, assim, no singular, deixando de fora a pluralidade e a diversidade das diferentes realidades que estão presentes em cada escola, ou ainda em cada sala de aula.

Por esse motivo, pesquisar as escolas como entidades únicas dificulta o entendimento do que acontece nelas cotidianamente. É necessário pensá-las no plural, tentando *traduzir* (SANTOS, 2006b) as múltiplas escolas que encontramos no interior de cada prédio destinado a ser um espaço escolar e encontrando nessas escolas espaços e discursos singulares que nos permitam pensar num diálogo mais justo na luta contra a subalternidade.

Quantas vezes vivemos situações em que buscamos apoio em verdades genéricas que não conseguem dar conta da especificidade de cada turma e de cada sujeito que a integra? Muitas vezes, ao depararmos com um(a) aluno(a) que não consegue aprender aquilo que nos propusemos a “ensinar”, buscamos compreendê-lo(a) utilizando pesquisas já realizadas, encaixando-o(a) em lugares preestabelecidos e, muitas vezes, criando rótulos predeterminados. Buscamos dados para compreender o seu processo, mas procuramos em outros lugares que não no próprio sujeito. Transformamos esse sujeito em objeto e damos a ele classificações que já foram feitas anteriormente a partir

de outros sujeitos que também foram transformados em objetos. Assim, reproduzimos uma série de discursos nas escolas numa tentativa de dar conta do que acontece em nossas salas de aula.

Em vez de pensarmos a escola, no singular, é importante pensarmos as escolas, assim, no plural, no entendimento de que não há possibilidade de se pesquisar esse *espaçotempo* tão complexo tentando reduzi-lo a um objeto único. Tentar compreender as escolas com seus alunos(as), professores(as) e problemas reais significa, então, compreender as múltiplas e diversas realidades que fogem à organização social e curricular, freqüentemente negligenciados por sua *irrelevância científica* (OLIVEIRA, 2001a).

Podemos pensar que há uma *multiplicidade de vias* (PAIS, 2003, p.45) possíveis que podem nos ajudar a compreender o que se passa dentro das muitas salas de aula, das múltiplas escolas, nos levando a uma pluralidade de hipóteses. Não há irrelevância científica, há muitos pontos de vista e diferentes formas de olharmos o mundo que nos cerca. No lugar da certeza, há a dúvida, o descompromisso com dogmas que apenas engessam nosso olhar. A vida cotidiana não se encaixa na rigidez dos modelos, na imobilidade das fórmulas ou nos quadros teórico-conceituais que pretendem objetivar e imobilizar os aspectos flexíveis da vida social. É necessário, para isso, que nosso olhar para a vida cotidiana seja outro e esteja direcionado para além do que é repetição ou rotina. Pensando com Pais (id)

As raízes etimológicas de rotina apontam para outro campo semântico, associado à idéia de rota (caminho), do latim via, rupta, donde derivam as expressões “rotura” ou “ruptura”: acto ou efeito de romper ou interromper; corte, rompimento, fractura (p.29).

É nesse outro olhar que caminha da rotina para a ruptura que aposto, um olhar investigador, que nesse caminhar em direção a uma ruptura, perceba detalhes e olhe para os outros como legítimos outros (MATURANA, 1999), entendendo que há ali mais do que podemos perceber, a princípio, com nossos olhares generalizantes e generalizadores. Um olhar que perceba para além da regularidade, entendendo que na vida cotidiana não há promessas de continuidade e nem de ordem.

Essa ruptura com velhos olhares foge às metodologias clássicas de pesquisa, porque inclui *sujeitos reais*, deixando de lado a estrutura social que os iguala e os padroniza (OLIVEIRA, 2001a, p. 43).

Pesquisar o cotidiano, no cotidiano e com o cotidiano, é uma mudança de paradigma que não abandona o objeto de estudo, mas o humaniza, o que faz toda a diferença. O diálogo com o sujeito é fundamental, e não mais o distanciamento que antes julgava-se “necessário”. O que há de novo é que agora todos são sujeitos no processo, há o sujeito que pesquisa e o sujeito pesquisado. Há aí um entrelaçamento de subjetividades, a consciência da impossibilidade do distanciamento.

Então, me pergunto: como pensar as escolas, seus saberes e currículos de fora das escolas, olhando do alto e de cima? Em meu entendimento não há possibilidade de se pesquisar as escolas sem um mergulho, tornando-se desta forma impossível pesquisar **sobre** as escolas, de fora delas. Isso porque acredito que não é possível captar a sua complexidade estando de longe, separada dela. A pesquisa só faz sentido se for produzida no cotidiano, partindo do cotidiano e com o cotidiano. Ferraço (2003) nos diz:

Ao nos assumirmos como nosso próprio objeto de estudo, se coloca para nós a impossibilidade de se pesquisar ou de se falar “sobre” os cotidianos das escolas. Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação (p.160).

E completa:

De modo geral, uma metodologia de análise a priori nega a possibilidade do “com”, do “fazer junto”. Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer. Possível, mas não passam de previsões, como as do tempo... (id., p.162)

Assim me proponho a dar um mergulho, no entendimento de que as teorias pensadas até hoje só poderão dar conta do meu estudo até um determinado lugar e que daí para a frente, meus sentidos precisam estar aguçados, utilizando-me de lógicas diferentes daquelas pensadas pelos pensamentos totalizantes e comuns na modernidade, pois para pesquisar o cotidiano, no cotidiano, é necessário entender que aí há multiplicidade, provisoriedade, dinamismo e imprevisibilidade (OLIVEIRA, 2003).

Então, os estudos *nosdoscom* os cotidianos vêm elaborando um conhecimento específico *nasdas* escolas. As pesquisas são feitas numa busca de *narrarcontarrelatar* o que se vive na escola todo dia.

Certeau (1994) diz que o cotidiano é uma invenção, algo que está sendo inventado a cada momento por seus praticantes, isto é, podemos pensá-lo como algo fluido, repleto de possibilidades e de movimento. Não há, assim, como nos conformarmos com as explicações sobre uma escola homogênea e homogeneizante. Podemos pensá-la a partir de outro lugar, de onde podemos perceber práticas heterogêneas que a permeiam e se entrecruzam, retirando desse *espaçotempo* essa idéia de homogeneidade.

A fim de pensar as escolas a partir de outro lugar, é necessário, então, reeducar os sentidos, reaprender a perceber o mundo, muitas vezes tendo que desaprender o que era certeza, tecendo outras (não necessariamente novas) formas de compreender os processos complexos que habitam essa cotidianidade.

Num diálogo com Ginzburg (1989), entendo que as práticas cotidianas nos oferecem *pistas* e *indícios* que podem se apresentar como possibilidades de compreensão e formas alternativas de ação para “olharmos” o cotidiano de outro lugar. Decifrando pistas: comportamentos, gestos, falas, escritos e imagens que produzem professoras, alunos(as) e outros sujeitos dessas redes que formam as escolas e suas salas de aula, temos outras possibilidades de captar as realidades que, a priori, nem consideraríamos.

Ginzburg apresenta o paradigma indiciário como alternativa metodológica que emerge enquanto outra possibilidade de pensarmos as ciências humanas. Essa alternativa consiste na interpretação sobre os *resíduos*, sobre os *dados marginais considerados reveladores* (id, p. 143 e 149), o que só podemos pensar como possível se reeducarmos nossos sentidos, a fim de que possamos perceber aquilo que em outras pesquisas seria considerado negligenciável. Nesse sentido, é importante reafirmar a importância da aproximação do pesquisador e seu objeto. Sobre isso o autor afirma. *A tendência a apagar os traços individuais de um objeto é diretamente proporcional à distância emocional do observador* (id. p. 163).

A tomada de consciência de que há uma impossibilidade de apreensão do que de fato se passa no real torna-se *condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no cotidiano* (PAIS, 1993, p. 108) Portanto, buscar interpretar *resíduos* e *dados marginais*, aquilo tudo que é considerado irrelevante quando se pretende

pesquisar o generalizável, pode nos ajudar a trançar redes de sentidos que nos façam mais próximos daquilo que acontece nas escolas e suas salas de aula.

Oliveira (2003) nos alerta, então, sobre a necessidade de entendermos que muitas teorias construídas na educação negam a existência de um cotidiano, ou melhor dos cotidianos, como algo diferente daquilo que a estrutura previu. Por isso devemos olhá-las como limites e não como verdades, pois,

aquilo que acreditamos já saber em relação a qualquer assunto dificulta nossa percepção de elementos que nos são desconhecidos, levando-nos a fechar as portas para aqueles que não se encaixem em nossas crenças anteriores. As certezas são, desse ponto de vista, inimigas da aprendizagem (OLIVEIRA, 2003, p. 71-72).

Podemos, então, pensar que idéias pré-concebidas criam o que a autora denomina *nós cegos* que impossibilitam a articulação de saberes, tirando da pesquisa possibilidades de perceber o real tal como ele se apresenta. Maturana (1999) se refere a esses *nós cegos* como *antolhos* que nos ajudam a permanecer cegos frente a outras possibilidades que os cotidianos apresentam. Seguindo a lógica desse pensamento, a autora recorre a Von Foerster (apud OLIVEIRA, 2007) que inverte uma máxima conhecida dizendo que é necessário *crer para ver*, o que nos possibilita pensar uma determinada realidade a partir do que nela é transgressão em relação ao que já é conhecido por nós. A autora desenvolve a idéia de que há em cada um de nós uma *cegueira epistemológica* associada à parcialidade de nossa visão. Ela defende que *somos sempre parcialmente cegos e não o sabemos* (p.56), o que não nos permite *verperceberentender* outras formas de compreensão do mundo nem outros valores. Só *vemospercebemosentendemos* aquilo que reconhecemos culturalmente. Por isso, reafirma a importância de se produzir conhecimento coletivamente, pois *a cegueira de uns pode ser minimizada pela capacidade de “ver” do outro* (p.56).

Inspirando-me nessas miudezas e fazendo com elas uma identificação, busco compreender e pesquisar os cotidianos percebendo-os como *espaçostempos* complexos carregados de permanência e singularidades.

Percebendo a complexidade, outra forma de olhar o mundo

Quando falamos na complexidade desses *espaçotempos* que são as escolas, estamos falando de algo para além de um pensamento generalizante e linear, algo que problematiza e inquieta os modos de ver, sentir e estar no mundo.

A palavra complexidade expressa a ideia de qualidade do que é complexo e no dicionário¹⁷ encontramos: 1. Que abrange ou encerra muitos elementos ou partes. 2. Observável sob diferentes aspectos. 3. Confuso, complicado, intrincado. 4. Grupo ou conjunto de circunstâncias que têm qualquer ligação ou nexos entre si. Ao ler estas definições, podemos perceber que o pensamento complexo é alguma coisa que congrega elementos que constituem o todo. O todo, então, é uma unidade complexa e não se reduz à mera soma das partes, é mais do que isto, pois cada parte apresenta suas especificidades que se interligam e se modificam quando entram em contato umas com as outras. Assim, modificam-se as partes e o todo.

Morin (1996) afirma que o reconhecimento da complexidade implica em assumir que *o processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz. (p. 182)*. Isto porque *a complexidade não é só um fenômeno empírico (...) é também um problema conceitual e lógico que confunde as demarcações e as fronteiras bem nítidas dos conceitos como “produtor” e “produto”, “causa” e “efeito”, “um” e “múltiplo” (idem, p. 183)*.

O autor (1985, p. 14, apud PETRAGLIA, 1995) assim define o pensamento complexo:

É a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo o pensamento co-determinam sempre o objecto de conhecimento. É isto que eu defino como pensamento complexo (p.46).

Morin opõe-se ao pensamento linear, reducionista e disjuntivo, propondo um pensamento que une todos os aspectos presentes no universo. Considera a incerteza e as contradições como parte da vida e da condição humana. Aponta a necessidade de rompermos com a ideia de um saber composto de partes que não se completam e nem se interligam. Em seu pensamento há a ideia de que nenhum saber é completo em si, cada um só tem sentido nas redes que se tecem com os demais em diferentes circunstâncias.

¹⁷ Dicionário Aurélio

Sugere a transdisciplinaridade como a maneira de se romper os limites entre as disciplinas que fragmentam o saber e a visão de educadores e alunos.

O paradigma da complexidade deve ser entendido como desafio e luta contra a mutilação, *na medida em que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento* (Morin, 1996, p. 176-177) e não como resposta e nem completude.

Pensar as escolas em sua complexidade, então, seria pensá-las como totalidades, repletas de partes que se interligam e que ganham significado na teia que as une e os modifica. Não há como olhar para ela, de dentro dela a partir de um pensamento que isola e aprisiona, determinando limites, ao que deve ser olhado. Precisamos olhá-las como *espaçostempos* complexos, lugar onde a vida circula em abundância, onde relações de saberes são tecidas independentemente do que é predeterminado pelos currículos. *Espaçotempo* de rede, onde tudo acontece sem a previsibilidade que o modelo pensa existir. Essa forma de pensar as escolas só será possível se incorporarmos os acontecimentos e saberes cotidianos que circulam por esse espaço.

Assim, vou tecendo a minha teia, enredando as escolas, suas praticantes e as pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, com a tranqüilidade de quem percebe que não há uma verdade a encontrar e que as verdades nas quais um dia acreditei podem ser, hoje, substituídas, não por novas verdades definitivas, mas por outros argumentos e pontos de vista.

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias podem ser úteis em algum lugar, num determinado momento. Mas descobri que é impossível viver sem uma apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista. No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca. Num retrospecto de muitos anos de ensaios publicados e idéias proferidas em vários lugares, em tantas ocasiões diferentes, uma coisa me impressiona por sua consistência. Para que um ponto de vista seja útil, temos de assumi-lo totalmente e defendê-lo até a morte. Mas, ao mesmo tempo, uma voz interior nos sussurra: "Não o leve muito a sério. Mantenha-o firmemente, abandone-o sem constrangimento" (BROOK, 1995, p. 15).

Deixo aqui, então, um presente, uma história onde há a coragem de destecer os desejos e verdades que não nos servem mais. E caminhando com coragem em direção à defesa do meu ponto de vista, mas sabendo que posso deslocá-lo ou mesmo abandoná-lo no percurso da minha vida, passo à segunda parte desta pesquisa.

A moça Tecelã¹⁸

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor de luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos de algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para o outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias. Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comida. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranqüila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao seu lado. Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo apumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando na sua vida.

Aquela noite, deitada contra o ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque, descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

- Uma casa melhor é necessária. - disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente. – Para que ter casa, se podemos ter palácio? – perguntou. Sem querer resposta, imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

¹⁸ História de Marina Colasanti que já contei em sala de aula, muitas, muitas e muitas vezes.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

- É para que ninguém saiba do tapete.- disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: - Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos! Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando(a) veloz de um lado para o outro, começou a desfazer o seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando(a) devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

Em busca de si: cotidiano escolar e suas possibilidades na voz das professoras



As narrativas conferem sentido ao mundo. Tudo o que existe e tudo o que passa pela experiência sensível, ou tudo o que se deseja, se teme, se crê e se sonha, é expresso pela linguagem e dotado de um significado. (PESAVENTO; 2006; p.31)

As histórias e relatos trazidos por professoras¹⁹, que eu aprendi com Certeau (1994) a chamar de *praticantes*, têm surgido como uma busca de alternativas para a produção de outros conhecimentos sobre professoras e suas práticas.

E como pensarmos nessas práticas a não ser pela voz de suas praticantes? É preciso ouvir o que elas têm a dizer. Essa pode ser uma maneira de burlar o que está instituído, aproximando-nos do que acontece cotidianamente nas muitas salas de aula.

O trabalho **com**²⁰ as memórias surge como um potente elemento de compreensão dos processos de formação e de manifestação das identidades docentes. Assim, ampliando nossa compreensão sobre quem são essas professoras, podemos contribuir com o desenvolvimento do campo nos processos de formação docentes e dos estudos curriculares, no que se refere aos *currículos reais*, praticados por *professoras reais* nas *escolas reais* para além das normas curriculares formuladas pelas autoridades educacionais (OLIVEIRA, 2003, p. 80) e tantos outros entendimentos relacionados ao que acontece nas escolas.

Ao trazer a fala de sujeitos praticantes, seja através da observação de suas práticas ou da sua voz, percebo que há possibilidade de maior interação entre subjetividades próprias dos sujeitos pesquisados e as dos sujeitos que pesquisam. É isso o que me interessa como possibilidade de olhar as práticas que acontecem cotidianamente, uma aproximação, uma espécie de mergulho que me permita perceber minúcias e detalhes. Percebo com Ginzburg (1989) que é importante olhar o universo micro, local, investigando os contextos através de pistas, indícios, marcas, sinais que nem sempre são perceptíveis imediatamente. Indícios que informam o não dito, os processos ocultos. Pistas que nos permitem escutar o silêncio, percebendo o quanto das relações não é dito. Sinais a que o investigador deve estar atento para a compreensão de uma história complexa. Na percepção dos detalhes estão os indícios aos quais devemos estar atentos.

¹⁹ A palavra professora, assim no feminino, será utilizada neste texto primeiro porque as três praticantes pesquisadas são todas do sexo feminino e segundo porque nos meus quase 25 anos de passagem pelo Ensino Fundamental não encontrei nenhum professor do sexo masculino dando aulas nas turmas dos anos iniciais, o universo com o qual dialogo neste momento.

²⁰ As palavras e seus sentidos ganham muita importância numa perspectiva cotidianista, então vejo a importância de ressaltar que a minha pesquisa não é **sobre** professoras, mas sim realizada com as professoras.

Mergulhando na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados produzidos e comunicados nas relações, nossos olhos e ouvidos devem estar atentos aos silêncios e códigos produzidos.

Entender o que sujeitos praticantes “aprenderam” nas inúmeras experiências que tiveram ao longo da vida, o que levou cada uma à escolha desta profissão, de que forma se relacionam com o mundo e com as práticas escolares: relação professora/aluno (a), papel da professora na escola e na sociedade, entre outros elementos que delas fazem parte. Perceber o quanto das muitas ações cotidianas não são planejadas, mas são as marcas daquilo que aprenderam/aprendemos no mundo: gestos, modos de vestir, formas de falar e as muitas respostas que têm/temos e que nem sabem/sabíamos saber.

Assim, no caso do sujeito da docência, cada um de nós, antes de termos o direito legal de sermos professores/professoras, que muitas vezes nem mesmo é adquirido em nosso país, “aprendemos o ofício” nas inúmeras “aulas” assistidas e compartilhadas durante toda a trajetória que nos levou a “escolher a profissão”, em múltiplos contextos cotidianos (ALVES, 2000b, p.10).

Como cada uma se faz professora tem a ver com a sua convivência no mundo e com as redes e saberes tecidos com as diferentes aprendizagens em todos os *espaçostempos* que constituem relações. Dessa forma, percebemos por meio de rememoração, como as identidades são formadas e modificadas em rede. Assim como Hall (2005), penso na identidade do sujeito pós-moderno *formada e transformada continuamente* (p.13). Um espaço sem fronteiras demarcadas, que permite uma movimentação entre tudo o que somos e que nos constitui.

Então, não devemos pensar que existe a possibilidade de sermos professoras independentemente da forma como compomos nossas subjetividades. De acordo com Santos (1995) :

Somos um arquipélago de subjetividades que se combina diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas. Somos de manhã cedo privilegiadamente membros de família, durante o dia de trabalho somos classe, lemos o jornal como indivíduos e assistimos ao jogo de futebol da equipe nacional como nação. Nunca somos uma subjetividade em exclusivo, mas atribuímos a cada uma delas, consoante as condições, o privilégio de organizar a combinação com as demais. À medida que desaparece o coletivismo grupal, desenvolve-se, cada vez mais, o coletivismo da subjetividade. (p.107)

Em diferentes momentos, algumas “ilhas” desse arquipélago parecem maiores, mas jamais se separam, interagindo sempre. Esses movimentos marcam momentos e também fases de nossas vidas que são constituídas de diferentes “ilhas”, onde as múltiplas facetas do eu se encontram marcando o que se pode chamar de nossos tempos históricos, aqueles que fazem com que uma determinada “ilha” se torne maior em um dado momento, de acordo com o que está sendo mais importante na escrita de nossa história naquele instante de nossa vida.

As abordagens que tomam como perspectiva explorar aspectos das redes de subjetividades de professores e professoras buscam romper com os métodos convencionais de investigação, contribuindo para a superação da racionalidade técnica que engessa as práticas cotidianas em modelos empobrecidos.

Ao registrar aqui as histórias de algumas professoras trazendo seus relatos de vida, busco entender um pouco como se dão as redes de formação docente e as práticas e alternativas curriculares que circulam dentro das escolas, no entendimento de que aí há uma possibilidade de captar um pouco da complexidade das redes de *saberesfazeresvalores* tecidas nesses espaços.

Por outro lado, sabemos que o registro da memória permite ao sujeito reconstruir os seus caminhos, reinventando o que viveu no passado, hoje, no presente, possibilitando um intercâmbio com o que está por vir. A distância do fato vivido possibilita uma reinvenção das memórias. Podemos dizer que a memória se aproveita das ocasiões produzindo uma outra memória daquilo que buscamos rememorar. Vista assim, a memória pode ser entendida como reorganizadora de ações e espaços.

No exercício de rememorar não há compromisso com o tempo cronológico, a linearidade dos fatos não importa. Cada narradora vive um tempo diferente. *É um tempo dentro do tempo. É o tempo da intensidade, da significação do vivido.* (JESUS, 2000, p.22)

A memória é viva e assim como uma tecelã que a cada ponto tece um pedaço do todo que será o seu tecido, a memória é tecida ponto a ponto, formando uma história. Nem sempre essa história será idêntica ao real, aliás, nunca será, pois ao recontá-la somos outros sujeitos, não mais aqueles do momento vivido. No exercício de narrar, as

lembranças nos transbordam, *pois o pensamento parece uma coisa à toa, mas como é que a gente voa quando começa a pensar*²¹.

As narrativas são palavras e as palavras não são os fatos, *a vida narrada não é a vida* (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.95). É importante termos sempre em mente esse fato que apesar de parecer tão simples, é difícil levarmos em conta, em função do realismo aparente que a linguagem nos apresenta. (id.). As narrativas que registro neste texto, portanto, são o (re)viver de cada uma das professoras desta pesquisa no momento da entrevista. Provavelmente suas narrativas serão outras amanhã, não há problema, pois o meu interesse é perceber a complexidade que envolve suas formações e as suas experiências curriculares cotidianas, estudando a elaboração que elas fazem de suas subjetividades e das suas vivências. Suas histórias *estão e estarão* sempre vivas e em movimento, enquanto forem sendo *escritas e faladas e ouvidas*.

Nilda Alves propõe que *ao compor sua história o/a professor/professora tem a necessidade de tecer um passado com o qual possa conviver* (2000b, p. 13), dando assim um sentido à sua busca como profissional.

Trago aqui, então, um relato que muito chamou a minha atenção pela forma como Maria Lucia²² expõe sua memória de sala de aula, nesse momento tão próximo de sua aposentadoria. Ela fala sobre o que lhe vem à mente ao se referir a uma sala de aula.

Ser professora é o que eu sei ser. Isso está me fazendo um mal esse ano!!! Quando eu falo em me aposentar, penso, “tudo bem, vou dar aula particular” aí eu lembro que nunca mais vou ter uma turma e fico apavorada, tenho medo, penso, “como vou ficar sem rir?” Porque quando eu penso em turma eu não lembro do conteúdo em si eu penso em rir, em brincadeira, isso me alimenta. Eles acabam até com o meu mau-humor e eu sou muito mal-humorada. Penso em prova, em outras coisas também, mas... a alegria vem na frente. Eu posso até estar doente, entro em sala e um aluno fala uma bobagem que me faz rir e aí eu nem lembro se estava com a pressão alt. As, as crianças são extremamente felizes, fazem umas besteiradas. Parece que eles descobrem quando você está naqueles dias ruins. Eu não estou lidando bem com isso, essa coisa de aposentar. Como é que vai ser isso?

A arte de lembrar remete Maria Lucia à recriação da sua memória, *redesenhando para si mesma o universo de suas vivências* (OLIVEIRA, 2003, p.79). Assim, ela articula diferentes *espaçotempos* com suas lembranças, possibilitando uma narrativa

²¹ Música de Lupicínio Rodrigues

²² Professora que fez parte da pesquisa e que apresentarei em maiores detalhes mais a frente nesse texto.

das suas experiências. Sua memória articula o passado com o presente, criando outros *espaçotempos* de vivências. Souza (2006) completa:

Tempo, memória e esquecimento. Uma trilogia para pensar a arte de lembrar, para estruturar um olhar sobre si, para revelar-se. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador (p. 102-103).

Segundo Josso (2004), as narrativas evidenciam buscas: *a busca da felicidade, a busca de si e de nós, a busca de conhecimento ou busca do “real” e a busca de sentido* (p. 88). Estas nem sempre conscientes, mas tecidas nos diferentes relatos, de forma desordenada, combinando-se sob diferentes circunstâncias.

Nessa busca por um lugar a atingir, assim pode ser visto o que chamamos de felicidade, procuramos *deslocamentos para preservarmos os nossos territórios de felicidade já conquistados* (p. 90), pois a nossa acumulação de experiências nos mostra a fragilidade e a inconstância de busca. Na voz de Maria Lucia (o relato feito anteriormente) se torna evidente como ela o faz em sua profissão. Ela não rememora momentos tristes ou difíceis, tece uma narrativa somente com lembranças felizes. Talvez a proximidade da aposentadoria tenha sido fundamental para esse relato, ou não, talvez Maria Lucia tenha sempre se lembrado de sua sala de aula assim. Não pretendo engessar seu relato dentro de categorias, apenas constatar ali a presença dessa busca.

A busca de si é também a busca de nós. Narramos nossas histórias junto com os outros que nos acompanham: família, amigos, colegas de profissão, militantes do partido, do sindicato. Portanto, é na busca que se dá de maneira individual e coletiva, inseparável do olhar que o outro tem a respeito de quem somos ou buscamos ser. Machado Pais em entrevista à Revista Lusófona de Educação diz:

...a afirmação do eu não significa apenas um conhecimento de si próprio mas um reconhecimento de si por parte dos outros. São os outros que falam de mim sem que eu o saiba, que me objectivam encerrando-me numa imagem que é mais real do que a realidade de quem sou (apud TAVARES, 2006).

Na procura incansável do *saber-amar, do saber-pensar, do saber-fazer ou do saber-ser sociocultural* (JOSSO, 2004,p. 97), está a busca de conhecimento ou busca do

“real”, que se dá no cotidiano, em diferentes *espaçotempos*. Com Oliveira (2001b) entendi que aprendemos muitas coisas desde que nascemos sem saber de onde essas aprendizagens vêm. Isso acontece na vida cotidiana de maneira desordenada e a partir de diversas experiências. Esses aprenderes formam o que sabemos e pensamos sobre diferentes temas, contribuindo para nossas ações. Essas são as aprendizagens que vão nos transformar naquilo que somos.

Quando alguma informação chega até nós, precisa entrar em contato, dialogar com nossas redes de subjetividades, para se tornar um novo conhecimento. Isso só é possível se este for incorporado às nossas redes, trançando-se em nossas experiências, valores e conhecimentos anteriores.

Ao contrário do que o saber científico hegemônico preconiza, aprendemos de forma não controlada, esse é um movimento que não pode ser determinado, não há como dizer como, quanto ou quando um sujeito irá aprender. Esse movimento se repete nas escolas. Por mais que se prescreva, nos currículos, o que deve ser aprendido, todos os envolvidos no processo de *aprenderensinar*, *aprendem-ensinam* de maneira não linear e de forma diferente uns dos outros, pois cada um possui uma história única e irá incorporar novos conhecimentos de acordo com suas vivências e as redes que venha a tecer. Isso é o que permite que todos estejam no mundo como sujeitos e que *ensinemaprendam* coletivamente.

Aprendemos, mas também ensinamos, com os contatos que mantemos nos diferentes espaços em que convivemos e pelo simples fato de estarmos no mundo. Santos (2000) nos fala sobre a existência de seis *espaçotempos* estruturais nas sociedades capitalistas contemporâneas. São eles: o espaço doméstico, o da produção, o do mercado, o da comunidade, o da cidadania e o mundial. Nesses espaços se dão processos reais de *ensinoaprendizagem* de forma dinâmica e ininterrupta. Através das relações que estabelecemos neles e com eles, formamos nossas redes de subjetividades individuais e coletivas.

Assim, buscamos conhecimento, tecendo aprendizagens no campo do “real”, em rede e de forma coletiva.

Quanto à busca que se faz por um sentido, opto por dialogar com o que Josso denomina como segunda possibilidade. Nesse caso, percebo nas narrativas um encontro de significações e de orientações para as ações dos sujeitos, centrado em aspectos mais

internos ou das suas relações com o mundo. Trago, então, um trecho de um relato de Sandra²³, onde marcadamente percebemos essa busca de sentido.

Gostaria de destacar a educação como transformadora. Uma educação que atua na minha trajetória desde o início e que me deu muitos olhares, valores, concepções e conquistas de vida e para a vida.

Acredito nesta educação, uma educação que constrói, reconstrói e modifica.

Foi através dela que me senti verdadeiramente humana e é através dela que podemos interagir, participar, colaborar e trocar aprendizagens essenciais e necessárias para todos nós, como cidadãos que compartilham o mesmo papel de existência na humanidade.

Ou ainda,

O meu maior desejo é participar de projetos que prestem serviços para a comunidade, talvez uma alfabetização para adultos... Algo que seja capaz de acrescentar e transformar, é o que acredito ser verdadeiramente a educação. Tenho muitos sonhos.

Percebo que as narrativas das experiências vividas estão marcadas por diferentes buscas: busca por uma formação, que está enredada na busca pelo conhecimento, que faz parte da busca pela felicidade, tecida no seu projeto de vida, que por sua vez está enredado na busca de si que não é solitária, e que por sua vez está enredada no sentido que busca dar a tudo o que vive.

Poderia começar o parágrafo anterior de novo, de trás para a frente, do meio para trás, de um lado para o outro, não faria diferença, porque o que importa nessa discussão é que todos esses movimentos estão imbricados uns nos outros, formando um tecido complexo que não pode ser dividido em compartimentos estanques com fronteiras rígidas e imutáveis.

Assim, encontramos trançadas nas vozes das *meninas*²⁴ suas buscas. Não pretendo qualificar cada uma dando a elas títulos ou lugares predeterminados. Apenas aponto que elas estão aí, presentes, fazendo parte das *suas* vidas.

²³ Professora que fez parte da pesquisa e que apresentarei em maiores detalhes mais a frente nesse texto.

²⁴ A cada contato que tenho com cada uma das professoras desta pesquisa, vejo-as mais e mais como as meninas que foram e são ainda, cheias de sonhos e expectativas em relação ao que escolheram como profissão.

Por que essas vozes são importantes para as pesquisas em educação?

Assumindo-me “cotidianista”, pesquisadora *nosdoscom* os cotidianos, procuro neste espaço dialogar com as praticantes que se encontram nos *espaçostempos* escolares, na crença de que é no campo da experiência que se dá o entrelaçamento *prácticateoriaprática* e que o diálogo nesse campo, pode trazer um enriquecimento para as pesquisas na área educacional, fazendo um movimento diferente do que está posto, de forma a enriquecer, complementar os conhecimentos produzidos, mas não de opor ou dicotomizar. Assim, procuro trazer para este trabalho a discussão sobre a importância das histórias de vida e de formação profissional de praticantes para o melhor entendimento do que efetivamente acontece nas escolas e nas tantas salas de aula das escolas brasileiras.

Uso elementos da pesquisa (auto)biográfica²⁵ como perspectiva metodológica, procurando pensar o **cotidiano** escolar a partir da experiência de sujeitos envolvidos em processos de *ensinoaprendizagem*.

Trago aqui as palavras de três personagens, três praticantes, docentes, autoras de tantas práticas que fazem acontecer as escolas cotidianamente e que permanecem silenciadas, esquecidas pela mídia e pelas pesquisas quantitativas em educação. Assim como elas há muitas outras professoras anônimas, seus nomes não fazem parte das “grandes pesquisas”, não há métodos com seus nomes, nem escolas, nem livros editados sobre o seu saber escolar, mas estão ali, diariamente, reinventando as escolas, os saberes. É delas que tomo emprestadas as narrativas, tentando entender sua formação e o olhar que têm sobre suas práticas. Pacheco (2008) entende que a vida dessas professoras de *vida comum que agem nos cotidianos das salas de aula (p.51)*, não se constituem como “campo” de interesse para muitos(as) pesquisadores(as) em função do que ele denomina como *dupla discriminação (p.51)*.

A primeira discriminação se refere ao fato de que há uma crença generalizada de que a essas professoras cabe apenas a “função” de reproduzir as propostas oficiais formuladas nas “altas” instâncias do poder ou mesmo por educadores(as) consagrados(as). Em função desse fato, não há para essas *professoraspraticantescotidianas* um lugar na história.

²⁵ No primeiro momento utilizo a história oral e no segundo, a análise temática.

A segunda discriminação tem a ver com os saberes tecidos na prática que “ocupam”, nos discursos das pesquisas hegemônicas, um lugar de menor importância em relação à teoria, *numa clara alusão a dicotomia teoria-prática, conhecimento senso comum ou saber-fazer, consagrada pelo pensamento moderno (p.51).*

Esta personagem banal, por assim dizer, tido como um indivíduo sem nenhum prestígio, reputação ou relevante contribuição à educação, não pode possuir o direito à imortalidade, aqui pensada no sentido metafórico do reconhecimento, do respeito e dignidade que deveria ser atribuída ao seu saberfazer – aos seus conhecimentos, à sua produção, pois que se naturaliza a noção de que a ela cabe a reprodução e de que nada de original está presente em suas práticas e/ou nos múltiplos registros dispersos e fragmentados que compõem seu arquivo pessoal. Assim, estão condenados/as ao silêncio, ao esquecimento de suas histórias de vida e formação (p.52).

Com Pacheco, indo na contramão desse discurso discriminatório, acredito que no lugar da memória de cada praticante trazida até esta pesquisa estão explicitadas as práticas cotidianas, lugar de acontecimento de saberes e de redes trançadas nos múltiplos *espaçostempos* das escolas reais. Por isso fui buscar os seus relatos e procuro, por meio deles uma aproximação daquilo que é tecido de forma complexa e aleatória sem a preocupação de desvelar verdades únicas e definitivas. Minha pesquisa se dá numa expectativa de poder trazer algumas evidências de redes de *aprenderensinar* que vêm sendo tecidas nos *espaçostempos* escolares, procurando compreender os processos de formação desses sujeitos e os usos cotidianos que fazem da sua convivência com tudo aquilo que os cerca nas escolas; suas relações com outros sujeitos, com os currículos e com os objetos escolares.

Trabalhei de duas maneiras na hora de colher os relatos. Num primeiro momento, pedi que escrevessem seus memoriais pensando a sua formação. Depois de ler esse material, comecei a me reunir com as *meninasprofessoras*²⁶ e ouvir e gravar os relatos de suas práticas. A partir desse momento, comecei a reunir, também, um acervo de imagens que elas foram trazendo para os encontros. Esses, sem dúvida, foram os melhores momentos da elaboração desta pesquisa, não só os encontros, mas também os momentos em que transcrevi cada um deles, pois lembrava-me do que não está fazendo parte do corpo deste texto: os olhares, as vozes, os trejeitos que acompanham cada narrativa.

²⁶ Esta é a sensação que ficou em mim.

Em função disso, trago para este texto os relatos sem interrupção ou análise de cada um. Optei por fazer uma discussão onde cada autor que puxo para dentro do texto possa interagir muito diretamente com a fala de cada uma. Espero com isso, estar interferindo o menos possível na relação entre cada leitor, Sandra, Carla e Maria Lucia.

Trago, então, neste momento, uma pequena apresentação de cada uma dessas professoras. Alguns podem perguntar, mas somente agora? Afinal algumas vozes já apareceram nesta pesquisa! Reitero, como cotidianista que sou: **a linearidade não aparece como fator determinante nesta pesquisa.**

Inicialmente apresento,

Maria Lucia Brandão, professora formada pelo Instituto de Educação, está em sala de aula há 34 anos, divididos entre o colégio Baby Garden, no bairro da Tijuca. Rio de Janeiro e o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, situado no bairro da Lagoa Rodrigo de Freitas, zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Maria Lúcia deu entrada em seu pedido de aposentadoria, tendo, então o ano de 2008, sido o seu último ano completo na escola, pois deverá estar como professora de turma somente até o final do primeiro semestre de 2009.

Seguem aqui duas imagens de Maria Lucia no ano de 2008, contando histórias para as suas turmas.



Maria Lucia contando história - 1



Maria Lucia contando história - 2

Nesse momento, trago,

Sandra Maria Rocha de Arruda, professora da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e do Colégio Baby Garden, onde atua desde o ano de 1991, sua primeira experiência de sala de aula.

Está há quinze anos, dentre os dezoito de sala de aula, em classes de alfabetização, tanto na escola municipal onde atua, quanto no Colégio Baby Garden.



Sandra na “formatura” do 1º ano

E por fim apresento,

Carla Cristina dos Santos De Faria. É professora de uma escola da rede particular de ensino da cidade do Rio de Janeiro²⁷. Terminou seu curso de formação de professoras– antigo curso Normal– em 1990 no colégio Julia Kubitschek²⁸. Atuou em diferentes turmas, não só de Ensino Fundamental, como também de Educação Infantil.



Carla no projeto Salvador Dali – Baby Garden

²⁷ O nome da escola onde trabalha não será posto neste texto a pedido da professora.

²⁸ Ela e Sandra fizeram seus cursos de formação de professores na mesma escola, no mesmo ano, mas em turmas diferentes, fato que só vim a descobrir por conta do convite de formatura.

Formação de professoras – o que estas *meninas professoras* têm a contar?

Ser professora, fazer-se professora, constituir-se professora. São muitas as formas de falarmos dessa formação. Mas como ela se dá? Que instrumentos são necessários para que alguém possa formar-se professora?

No dicionário²⁹ encontrei algumas definições para a palavra formar, tais como: *criar, dando forma; dar certa configuração a; fabricar, fazer, tomar o aspecto, a forma de; concluir o curso de uma faculdade; educar-se; instruir-se*. Estas muitas definições nos ajudam a pensar que o tema formação de professoras deve ser visto de múltiplos jeitos e lugares, abordando diferentes maneiras de formar-se professora.

Alves (2002, p.18) afirma que a formação de professoras precisa ser compreendida segundo múltiplos contextos: *da formação acadêmica, das propostas oficiais, das práticas pedagógicas cotidianas, das culturas vividas e das pesquisas em educação*.

O contexto da *formação acadêmica*, acontece nos diferentes cursos existentes, e o das *propostas oficiais*, não deve ser confundido com o contexto da formação acadêmica, já que as propostas oficiais são ‘percebidas’ de maneiras diferentes em cada *espaçotempo*.

Podemos pensar nos usos (Certeau, 1994) que cada um faz daquilo que lhe é imposto. Assim, podemos entender que cada curso de formação acadêmica se apropria de forma diferente das chamadas propostas oficiais de formação, ou melhor, cada professor³⁰ dos cursos de formação se apropria de formas diferenciadas daquilo que as propostas oficiais impõem.

O contexto das *práticas pedagógicas cotidianas*, espaço onde cada profissional aprende por meio da experiência das suas tantas salas de aula. Nesse caminho, Sandra nos diz: – *me descobri professora sendo professora*.

O espaço do coletivo, das articulações e convivência e também do contato com as tecnologias, Alves denomina de *contexto das culturas vividas*. Podemos voltar a

²⁹ Dicionário Koogan / Houaiss da Editora Delta.

³⁰ Neste caso, utilizo o masculino como espaço de neutralidade, já que o número de profissionais dos cursos de formação não se reduz apenas a um grupo feminino.

Josso e ao que ela denomina como busca de si e de nós, espaço dos encontros, das trocas. Para esse diálogo trançado aqui, convido Pacheco (2004) que diz:

Conversas entre professores/as sobre suas experiências cotidianas nas salas de aula, incluindo, sem grandes formalidades, algumas declarações catárticas, ocorrem nos diferentes espaçotempos da escola. Essas conversas, que ocorrem entre uma e outra aula, na hora do recreio, da entrada ou da saída, demonstram que o aprender e o ensinar são partes de um mesmo processo, que não exclui o professorado; ao contrário, amplia e ressignifica seus saberes construindo e orientando sua formação, tecida pelas e nas redes de relações/interações vivenciadas no cotidiano (p. 44).

Cada professora, não importa quanta experiência tenha, traz consigo a sua história e o seu fazer em sala de aula e, de alguma forma, contribui na formação da outra. Entendo que a relação *prácticateoriaprática* preside a formação dessa rede de *saberesfazeres*, fonte dos relatos, das vivências e buscas de soluções narradas pelas professoras. Nesse processo todas as redes se enriquecem.

A metáfora da rede implica pensar, desde um ponto de vista epistemológico, na possibilidade de interação de diversidades, isto é, em buscar as formas de articulação entre o local e o global, entre o particular e o universal, entre a formação realizada coletivamente pelos professores de uma mesma escola e programas mais amplos, inclusive aquela propiciada pelos cursos de formação. (MANHÃES, 2001, p. 71)

E, por fim, o contexto *das pesquisas em educação*, que em alguns casos, vêm buscando uma aproximação do que é produzido nas academias com o fazer pedagógico cotidiano. Aponto aqui a importância do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na área de cotidiano escolar.³¹

Para Alves, reconhecer essa multiplicidade de contextos é que poderá nos permitir compreender as muitas possibilidades encerradas no ato de formar professoras, entendendo ainda que esses contextos são tecidos conjuntamente, não como *espaçotempos* estanques e separados, mas combinando-se em múltiplas circunstâncias, trançados como uma grande rede.

Passo aqui a um relato de Maria Lucia, no qual podemos perceber claramente a diversidade dos *espaçotempos* de formação.

³¹ Outras universidades vêm também realizando estudos nesse sentido. Minha escolha em apontar a UERJ se dá pelo fato de ser o meu local de pesquisa neste momento.

Para falar porque eu fui fazer normal eu tenho que falar da minha 5ª série. Naquela época tinha admissão e tinha concurso pra Aplicação³², Pedro II, Instituto de Educação, etc. Acontece que a minha família era de 1º lugar, 1º lugar de Instituto, de Colégio Militar. A gente fazia um tal de curso Grajaú que era admissão, lá tinha prova toda sexta-feira, imagina, prova toda sexta-feira pra criança de 10 anos! E de acordo com a sua nota você ficava nas turmas A, B, pela manhã ou C e D à tarde. Mudavam você de turma ou até mesmo de horário durante a semana, dependendo da sua nota. Minha mãe não admitia que a gente saísse da turma A, tinha que ser aquela turma o ano inteiro.



Foto de escola – Maria Lucia

Aí o diretor do tal curso cismou que eu ia tirar 1º lugar no concurso, cismou, que estava garantido que eu era o primeiro lugar do concurso para o Instituto de Educação. Para meu azar, na véspera do concurso eu estava na porta de casa esperando o Delson (meu tio que me levava para a escola e para o curso) quando o diretor passou e falou para a minha mãe: – Deixa que eu levo a Brandão! – vê só, ele só me chamava pelo sobrenome.

Aí, no carro, ele começou a me dizer, nunca me esqueço, que era pra eu não ficar nervosa que era só fazer a prova com calma no dia seguinte que eu ia tirar o primeiro lugar.

Ele dizia:

– Olha, eu quero lhe falar que estou aguardando para ver o seu nome no jornal no resultado do Instituto

Sabe o que aconteceu? No dia seguinte amanheci com cinco tersóis, a minha vista não abria, eu não abria o olho, o meu organismo arranhou uma maneira de eu não conseguir ler. Meu medo era tanto de fazer a prova e não conseguir que eu apareci com cinco tersóis, eu não enxergava.

³² As escolas apontadas acima: Colégios de Aplicação (UERJ e UFRJ), Colégio Militar, Pedro II e Instituto de Educação, todas situadas na cidade do Rio de Janeiro, eram reconhecidas, na época citada por Maria Lucia, como escolas de excelência. O acesso se dava por meio de provas, semelhantes a mini vestibulares.

Aí, claro, eu não passei, tirei 40, 50, sei lá, eu não consegui ler o texto!!!!. Em Matemática, que a prova foi depois, tirei 82, lembro até hoje da nota, mas Português que eu era até mais forte, eu não passei. Tudo bem, foi aquela decepção familiar, isso percorreu a minha vida toda. As minhas grandes amigas foram pra escola Paulo de Frontin, meu grupo de amizade até hoje.



Colégio Est. Paulo de Frontin 1970

A turma de 1970 – Maria Lucia

Eu fui também, mas quando eu acabei o Paulo de Frontin³³ eu resolvi por conta própria fazer prova pro Instituto. A única coisa que eu não queria ser na vida era professora, eu queria ser arquiteta, mas eu fiquei com essa história na minha vida, na minha família, eu não passei no Instituto.

*Eu comecei a estudar sozinha. Eu queria passar e poder falar:
– Passei, mas não quero ir.*

Avisei a minha mãe que tinha feito a inscrição.

Bem, naquela época fazer a prova do Instituto era “tudo”, era difícilimo!!! Tinha um negócio de colocar santo na roupa, eu fui fazer a prova cheia de santo dentro da roupa que a minha mãe colocou. Tinha vendedor de santo na porta. Eu só sei que eu fiz a prova nervosa, mas tão sem compromisso... Resultado, eu que era boa aluna, na primeira e na segunda prova eu fiquei em segundo lugar. Eu fiquei numa alegria tão grande, eu não esperava passar lá na frente. Mas na terceira prova que era de História e de Geografia, que eu sou péssima até hoje, eu fui lá para o trigésimo lugar. Alguma coisa assim.

Mas tudo bem, eu passei. Eu nem liguei para isso de passar em trigésimo lugar, eu queria era passar, fiquei numa alegria tão grande!!! E então, pensei “devo ser uma boa aluna, vou fazer esse negócio aí”.

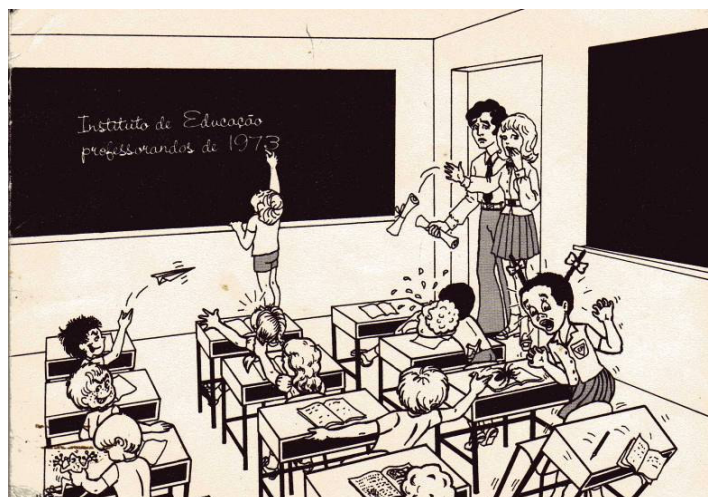
Só que eu não aprendi nada no Curso Normal, eu aprendi a gostar de literatura e algumas técnicas de arte, tive professoras fracas, sem brilho, não lembro de nenhuma professora de estágio olhando um planejamento comigo, nada!!!! Eu lembro que os professores eram fracos. Acho que dei

³³ Término do 4º ano ginasial.

azar, foi um tempo confuso no Instituto, muita reforma, muita didática. E olha que eu gosto de didática, eu gosto de um livro de didática.

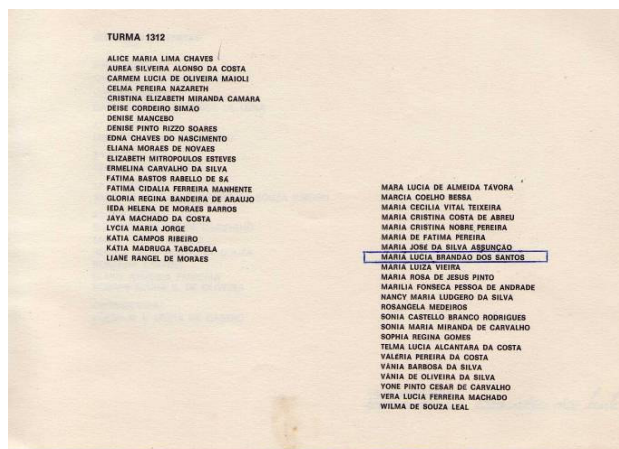
Eu só passei por lá, eu digo que o Instituto só serviu para tirar um pouco do meu hábito de estudo, eu perdi muito desse hábito no Instituto. Não sei também se a forma como passei lá influenciou, eu não ia ser professora, né?

Eu ia ser ARQUITETA!! Também tem isso, a importância que eu deixei de dar, o que eu deixei de ver.



Convite de formatura do Instituto de Educação - 1

Você sabe do que eu gostava, além das matérias que já mencionei? Do estágio. Eu adorava o estágio!!! Minhas colegas reclamavam, diziam que achavam aquilo “um saco”, mas eu adorava!!! Ficava lá assistindo àquelas professoras dando aula e achava maravilhoso!!! Meu normal só valeu pelo estágio. Aí fui fisgada!!!



Convite de formatura do Instituto de Educação - 2

Fiz meu estágio , no 3º ano, como iria me casar em breve, resolvi trabalhar. Procurei, então, uma escola. Meio expediente e, além disso, auxiliando a diretora, que tinha a sua turma. A escola era diferente de tudo que eu já vira.

A diretora era diferente de tudo que eu esperava de uma diretora-professora. Era jornalista, historiadora... Começava a conversar com as crianças sobre um assunto e ia construindo elos para o mundo todo. Seu quadro era desorganizado, mas a organização de um assunto ali exposto era admirável. Ela era uma pessoa enorme, mas se emocionava como uma criança. Falava de música, de arte, de alegria, de tristeza, da vida... Era extremamente lógica, sem ser enfadonha. Descobri, então, que meu Curso Normal se iniciava ali. Aquilo era instigante.

A Carmem³⁴ me dava um livro e falava assim:

– Maria Lucia, este é um manual de leitura, vai pra salinha de leitura, você tem 10 minutos pra ler este pedaço do manual de leitura e dar uma aula.

Parecia que Hitler estava falando comigo.

Vou te falar, eu aprendi de verdade a dar uma aula de leitura de tanto ler aqueles passos de leitura. Eu lia mil vezes, estudava, ela fazia isso a toda hora. Eu achava que aquela mulher era uma enciclopédia, ela começava uma aula de leitura que falava de um rio e acabava na África, o quadro dela ia se enchendo, tinha desenho, esquema, caminhos, escrita, aquilo era uma enciclopédia. Eu não podia passar vergonha, então estudava igual a uma louca.

Bem, naquele momento da história posso afirmar que uma arquiteta ficou para trás e começou a surgir uma PROFESSORA.

No ano seguinte, ela me deu um presente: confiou-me a sua turma.

Ainda fiz a faculdade de arquitetura até a metade, mais ou menos, mas acabei abandonando tudo e fazendo o curso de Pedagogia. Não houve jeito. Trinta e quatro anos de sala de aula... Congressos, seminários, cursos, aperfeiçoamento, anos de supervisão, leitura, leitura, leitura... achando, às vezes, que tudo sei, já que nada me parece muito novidade, mas outras vezes achando que nada sei, pois tudo parece precisar ser desvendado.

Maria Lucia vai buscar sua entrada no curso Normal do Instituto de Educação lá na sua infância, na sua não entrada no primeiro ano do antigo Curso Ginásial. Tece sua história nos dizendo o tempo inteiro que esta não era a sua escolha.

Puxando um fio do tecido, os cursos de formação

É interessante observar que, nos dias atuais, muito se discute a formação de professoras. Essas discussões vão ao encontro do discurso que explicita a idéia de que a

³⁴ Diretora da escola onde Maria Lucia foi estagiária, que era, também professora da turma em que ela estava estagiando.

problemática da educação escolar da contemporaneidade está ligada à má formação dessas profissionais³⁵, mais especificamente aos cursos de formação de professoras. Vamos aqui caminhar tentando olhar esses cursos, discutindo a importância da relação *prácticateoriaprática* defendida por muitos pesquisadores e pesquisadoras do cotidiano das escolas. Maria Lucia diz:

Trinta e quatro anos de sala de aula... Congressos, seminários, cursos, aperfeiçoamento, anos de supervisão, leitura, leitura, leitura... achando, às vezes, que tudo sei, já que nada me parece muito novidade, mas outras vezes achando que nada sei, pois tudo parece precisar ser desvendado.

A formação docente esteve calcada durante muitos anos na idéia do “dom”, acreditava-se, ou fazia-se crer, que a professora já nascia professora. As noções relacionadas à vocação e ao sacerdócio estavam impressas na profissão de professora. Outra idéia historicamente presente é a do magistério como profissão feminina e o discurso da resignação e da dedicação fazem parte do imaginário que envolve os cursos de formação de professoras.³⁶

Percebo que essa idéia, persiste em diferentes discursos até hoje. Carla inicia assim sua narrativa e repete muito em nossas conversas: – *Eu não quis ser professora. Eu sabia que tinha nascido professora, só precisava estudar para ganhar a licença para dar aulas.*

A partir da década de 1970, *o discurso vai explicitar a idéia da identidade profissional de professor como construção*, afirma Cardoso (2003, p. 30). A partir daí, então, os cursos de formação vão começar a “preparar” professoras, “ensinando-lhes” técnicas que organizam suas salas de aula. O centro do processo de ensino deixa de ser o sujeito e passa a ser a técnica. Reorganiza-se o processo educativo no sentido de torná-lo objetivo e operacional. As escolas burocratizam-se. Dissemina-se o uso das máquinas de ensinar, testes de múltipla-escolha, do tele-ensino e múltiplos recursos

³⁵ O entendimento das escolas como *espaçostempos* complexos, enredados por múltiplas teias que não se tecem necessariamente ali “dentro”, nos leva a perceber que esta problemática está para além dos cursos de formação e da má formação destas profissionais.

³⁶ Como não é objetivo dessa pesquisa aprofundar o que era estudado nos cursos de formação nessa época, trago apenas para esse espaço o resultado da minha curiosidade ao sair perguntando para algumas normalistas daquela época o que elas estudaram em seus cursos. Descobri que o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, por exemplo, se preocupava com a “formação geral”, humanista, numa busca de implementação das reformas pedagógicas propostas pelo ideário da Escola Nova.

audiovisuais. A didática passa a ter um papel central no processo de formação das professoras.

Para essa tendência, o importante era bem planejar os objetivos – que deveriam ser comportamentais, em uma visão behaviorista, desenvolvidos nos três domínios da taxionomia de Bloom [...] O importante era, também, saber fazer boas provas objetivas, nas quais se pudessem obter bons scores de fidedignidade (ALVES, 1998, p. 21).

O ensino da técnica se torna assim, fundamental nos cursos e formação. Maria Lucia registra,

Eu detestei o Instituto, foram os piores três anos da escola pra mim. Eu não gostei de nada. Tinha muita didática, que coisa chata. No ano que eu passei pro Normal foi o ano de uma reforma educacional, a Lei 5692/71, eu tinha muita didática, acho que umas 18. Tinha didática de Educação Física, de higiene, didática disso, daquilo. Eu detestava aquilo tudo, eu não tinha nem mais caderno! Eu só fazia anotações das aulas de Literatura e realizava os trabalhos de Artes Plásticas, A professora dessa disciplina mostrava meus trabalhos para os outros, para mostrar como era a técnica. Eu não lembro de ver um material concreto³⁷, nunca fui apresentada a um material concreto. Eu não lembro de ouvir uma história na aula de didática da literatura infantil. Olha isso, aula de didática da higiene, quer pior do que isso?

Neste contexto, a professora tem seu espaço de atuação bastante reduzido, a figura do técnico ganha espaço, pois entende-se que a formulação e o desenvolvimento dos currículos devem ficar a seu cargo, assim como a supervisão e a administração o ensino.

A partir dos anos 80 há uma ruptura (como estudiosa do cotidiano entendo que não se dá por decreto, ou imposição dos estudiosos da área) na tendência acadêmica que está presente na forma de pensar essa formação.

Evidenciam-se concepções que destacam a necessidade de um profissional com consciência crítica, que poderia interferir e transformar a escola, a educação e a sociedade. Há uma busca de superação da hierarquia entre professoras e especialistas, no sentido da recuperação da autonomia docente. Há uma tentativa de democratização das relações de poder da escola e para a construção de novos projetos coletivos.

As teorias críticas do currículo ganham força com o pensamento de Louis Althusser, seguido por outros autores como Henry Giroux, e Michael Apple. Começa-se a pesquisar o *espaçotempo* da escola como algo que espelha a sociedade e as relações

³⁷ Maria Lucia traz em sua fala sua história marcadamente tecnicista.

sociais do trabalho, com funções reprodutoras. Entende-se que há uma ligação entre educação e ideologia. As críticas a essa escola, entendida como espaço de reprodução, são apoiadas no pensamento de Marx, Bourdieu e Passeron, que caminham pensando o conceito de “reprodução”, mas em direções diferentes.

As teorias pós-críticas trazem para o campo da discussão *uma teorização que se baseia em formas textuais e discursivas de análise* (SILVA, 1999, p. 145). Discute-se o currículo multiculturalista, as relações de gênero, o currículo como narrativa étnica e racial, o fim das metanarrativas: o pós-modernismo, o pós-estruturalismo. Emergem os estudos culturais que entendem que *todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural* (id, p. 139). Há, então, uma *diminuição das fronteiras* (p. 139) do que é entendido como conhecimento acadêmico, conhecimento cotidiano e conhecimento da cultura de massa.

Na voz de Corazza (2002),

Nas teorias pós-críticas dos estudos culturais, feministas, ecológicos, étnicos, pós-colonialistas, pós-marxistas – que formulam e expressam os problemas sociais contemporâneos –, os/as/ educadores/as buscaram uma fonte problematizadora para trabalhar, com seus/suas alunos/as, a insatisfação com o mundo moderno, que todos/as ajudamos a produzir (p. 61).

Mais recentemente, a necessidade de uma abordagem reflexiva em relação à idéia de formação das professoras é introduzida nos cursos. Surgem as pesquisas que indicam a necessidade de formar professoras críticas, reflexivas, pesquisadoras de sua própria prática. O cotidiano escolar ganha espaço nas pesquisas de educação.

O século XXI chega em meio às críticas aos modelos de racionalidade hegemônicos na contemporaneidade. Cursos de formação buscam caminhos diferentes dos já percorridos numa tentativa de entender o que Cardoso (2003, p.11) vai denominar de *crise de confiança no conhecimento profissional, aquele conhecimento considerado necessário para o exercício de uma profissão, portanto socializado nos cursos de formação e nas práticas cotidianas dos diferentes profissionais*.

Apesar dessas muitas críticas encontramos nos cursos de formação atuais, grades curriculares com disciplinas que são “transmitidas” de maneira descontextualizada, pois “ensinam-se” as disciplinas relacionadas à teoria, depois as disciplinas relacionadas à prática e, por último, a aluna realiza seu estágio, geralmente isolado das disciplinas

teóricas, pois este é entendido como “momento de treinamento” para a ação de “ser” professor.

Assim, ao assumir uma sala de aula, as professoras percebem o nível de distanciamento entre os saberes “adquiridos” na sua formação e a sua prática, pois os questionamentos surgidos na prática não podem ser compreendidos a partir daquela teoria estudada de forma isolada lá atrás. Começa aí um conflito marcado pela ausência de diálogo entre teoria e prática. *Os dilemas se transformam em perplexidade paralisando o movimento.* (ESTEBAN, ZACCUR, 2002, p. 20)

A dicotomia e a hierarquia criadas pela racionalidade moderna entre o saber acadêmico-científico e o saber docente, têm privilegiado a teoria em detrimento da prática. Essa maneira de olhar o mundo tem levado ao entendimento de que há os que pensam e os que executam, estando a professora de Educação Básica no lugar daqueles que não produzem conhecimento, apenas executam o que foi pensado por outros. Os cursos de formação se propõem a formar profissionais de educação de acordo com esse modelo preestabelecido, numa relação de *transmissãorecepção* de um conhecimento já produzido anteriormente, deixando de lado a relação *prácticateoriaprática* fundamental no processo de formação de professoras. É preciso que percebamos essa relação como um movimento permanente e não como alguma coisa que passe da teoria para a prática. A prática sinaliza as questões e a teoria pode propor alternativas para o desenvolvimento de novas práticas. A prática pode, então, ser entendida como ponto de partida, cada professora pode ser uma pesquisadora do seu próprio cotidiano, com as especificidades de sua sala de aula.

O que vemos em muitos dos discursos relacionados à formação de professoras é que esta formação vem sendo pensada apenas em torno de dois contextos: o dos cursos de formação, ensino médio e/ou universitário e o da atualização permanente dos profissionais de educação, chamado de formação continuada.³⁸

³⁸ A Formação Continuada, termo utilizado na declaração de Genebra, em 1996, documento elaborado por educadores. (Perrenoud, 2000), tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação. A formação continuada *deve constituir-se um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador.* Fonte: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0850042428659.doc>, versão em HTML, p.1-2).

Alguns desses cursos de atualização, que fazem parte do contexto da formação continuada³⁹, se apresentam com o objetivo de *reciclar*, o que, segundo Oliveira⁴⁰ *só se faz com lixo e professoras*. Uma das alegações feitas para que seja necessário “reciclar” professoras é a de que isso é preciso para evitar a repetição, o *todo dia ela faz tudo sempre igual*⁴¹, como se o cotidiano pudesse ser pensado apenas pela ótica dos conteúdos.

Na realidade do dia-a-dia, nunca repetimos as mesmas coisas que fazemos, do mesmo jeito. Historicamente, aprendemos que relevante no nosso fazer é o “quê”, que pode ser medido, quantificado, regulamentado e controlado, e não o “como” que varia de modo mais ou menos anárquico e caótico, não sendo, portanto, passível de análise quantitativa, nem de controle normativo, nem mesmo de regulamentações precisas, apesar das muitas tentativas nesse sentido que foram desenvolvidas ao longo da história (OLIVEIRA, 2003, p.51).

O que não está inserido no discurso de que as professoras fazem tudo sempre igual é o fato de que ninguém, mesmo que queira, conseguirá dar a mesma aula duas vezes, pois no cotidiano, há o *como*, a *forma*, aquilo que é singular. Como podemos pensar que há possibilidade de darmos a mesma aula duas vezes?

Propostas de mudança vêm sendo apresentadas pelas secretarias de educação: novas metodologias e novos currículos são propostos e aí começam as distribuições de culpa para justificar os resultados, nem sempre considerados positivos: as professoras são apontadas como resistentes às mudanças e os teóricos apresentados como aqueles que não estão dentro das salas de aula e que, por isso, são incapazes de apresentar propostas que ajudem as professoras a enfrentar suas realidades.

Muito esforço, muitos profissionais envolvidos, muito financiamento, mas... de resultados nem sempre avaliados de forma positiva por seus idealizadores, realizadores e participantes. Costuma instalar-se um círculo vicioso de culpabilização: os idealizadores acusam os realizadores de não ter captado a filosofia da proposta; ambos acusam os participantes de serem resistentes às inovações e/ou de não ter base teórica suficiente para captar o proposto; os participantes reagem afirmando que o conteúdo não correspondeu às suas expectativas, que as propostas e/ou os conteúdos

³⁹ Há um grupo que denomina de formação em serviço, alegando que os conteúdos desta formação surgem das próprias “situações” do cotidiano do trabalho docente os quais são levantados, sistematizados e planejados pelo coletivo da instituição escolar.

⁴⁰Fala do III Seminário Internacional “As redes de conhecimento e a tecnologia: professores/professoras: textos, imagens e sons”, realizado na Universidade do Rio de Janeiro, no ano de 2005.

⁴¹ Música de Chico Buarque já citada nesta pesquisa.

apresentados e/ou discutidos não lhes servem para enfrentar suas realidades. (ALVES, AZEVEDO, 2004, p. 9)

Nesse jogo de enfrentamento encontramos outros grupos que assistem e participam do processo: pais, mães, alunos, alunas, imprensa, que, ao se referirem ao processo, acusam “a escola” de incompetente.

Inúmeras são as pesquisas no campo da educação que apontam caminhos; novos métodos, propostas curriculares diferenciadas, mas a maioria por meio de generalizações, deixando de lado as especificidades. É preciso pensar que as realidades são muitas; diferentes escolas, diferentes salas de aulas, diferentes fazeres e saberes.

A prática docente não pode ser vista como algo dado e homogêneo. Ela se realiza em situações específicas nas relações sujeito-sujeito, sujeito-escola. Então como é possível pensar que os cursos de formação podem fornecer às *moçassprofessoraspraticantesdadocência*, conhecimentos capazes de responder e dar conta de um universo amplo e diverso como os *espaçostempos* escolares?

As escolas reais com seus alunos, alunas, professores e professoras reais (OLIVEIRA, 2003, op. cit.), exigem que os teóricos da educação levem para suas pesquisas o cotidiano das salas de aula. Cada professora, com seu fazer pedagógico, é fundamental na busca de soluções. Essas singularidades não podem estar de fora das teses em educação. As vozes, as práticas e as experiências das tantas professoras podem contribuir para um outro entendimento do que efetivamente acontece no interior das escolas.

É inegável que as tantas práticas exercidas nas diferentes salas de aula reescrevem o que é proposto oficialmente. As inovações trazidas pela vivência de cada professora são novas práticas que configuram o processo *ensinoaprendizagem* dos alunos nas diferentes salas de aula.

Assim, trago nesse momento da pesquisa, a voz de Sandra, pensando a sua formação. Podemos perceber que a história trançada entre *prácticateoriaprática* está sendo fundamental no que ela chama de sua “identidade de atuação”.

Sou filha mais nova de pais com formação até o primeiro segmento do Ensino Fundamental que vieram para o Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida. Minha mãe, de Minas Gerais, verbalizava que a sua satisfação e desejo era que todas as filhas, já que éramos três, concluíssem o Ensino Médio. Isso para ela já bastava. Meu pai, de



Formatura

Pernambuco, não demonstrava sonhos e desejos pela nossa formação acadêmica.

Éramos três irmãs ávidas por aprender e conhecer mais, por isso, aproveitamos o “incentivo” para concluir a formação até o Ensino Médio. Todas nós estudamos em escola pública. Minhas irmãs se formaram também em universidades públicas. Uma delas na UERJ (Estatística) e outra na UFRJ (Química). Eu, por desejo da minha mãe que achava importante realizar o Ensino Médio com um curso profissionalizante, no caso a formação de professores, ingressei no curso Normal do Júlia Kubitschek.

Fui sempre compromissada e empenhada em realizar o melhor.

Muito tímida, me destacava pelo bom rendimento (destaque de toda a escola no Curso Normal), tendo inclusive alguns professores (de Química, de Física) que tentaram me convencer a largar o curso normal e ir para o CEFET que estava em grande destaque na época.

Apesar da escolha inicial quanto à minha carreira profissional ter partido da minha mãe, me destaquei no curso e fui convidada pela professora de Didática Geral para fazer estágio no colégio onde ela era supervisora, um colégio particular na Tijuca, que logo depois me contratou.



Amigas do Curso Normal

Na verdade, é muito complicado escolher tão cedo uma profissão para a sua vida. Fui impulsionada pelo desejo da minha mãe em ter, pelo menos, uma das filhas professora. E assim, me descobri professora sendo professora.

Nesse novo universo, trabalhando em uma escola que trabalhava com uma sobrecarga de projetos e o compromisso de realizá-los com eficiência tendo que adequar o tempo sempre curto com o cumprimento dos conteúdos programáticos, me dediquei exclusivamente a ela. E toda a sua dinâmica “exigia” isso. Principalmente para mim, que estava começando.

Sou professora desde 1991, além dos dois anos de estágio. Meu início foi difícil, como todo início, a insegurança gera atitudes de constantes ensaios e erros. Foi assim, como uma aprendizagem, (o que não deixa de ser) experimentando, levantando hipóteses, que me apropriei de uma identidade de atuação. Estou mais solta, mais segura, feliz!



Convite de formatura - Júlia Kubitschek

Hoje tenho maturidade para perceber meus erros e acertos, defeitos e qualidades, por isso posso falar com propriedade que me considero boa professora. Porque consigo respeitar e perceber o caminhar de cada aprendiz, consigo aflorar o que há de melhor e tento desenvolver suas competências, transformando-os em protagonistas do processo. Consigo entendê-los e tenho segurança no trabalho que realizo. O conhecimento te traz isso. Mas tenho muito, muito o que aprender ainda. Com as crianças, com os seres humanos de uma forma geral.

Já tive momentos de desmotivação pela desvalorização profissional e até desejo de mudar. Mas quando me encontrava vibrando com uma descoberta de um aluno, me emocionando com textos, palestras, vídeos sobre educação, concluía que nasci para ser professora.

Mas mesmo com tudo isso que eu estou te dizendo, sei que a valorização do meu trabalho nunca é explícita. Percebo que sou valorizada pela forma como me “tratam”, na maneira como se dirigem a mim. Na escola particular, ser valorizada é sinônimo de sobrecarga de trabalho, delegações de maiores tarefas, sendo vista, muitas vezes, como uma “punição”. Acredito que tomam essa postura na certeza de que o trabalho vai ser bem realizado, gerando o resultado que desejam. A valorização na rede pública é explícita, se você é boa é valorizada e pronto. Talvez na minha concepção, a valorização do trabalho esteja diretamente ligada ao local de trabalho, à instituição em si.

Tornei-me mãe cedo, fato que adiou mais ainda os planos de ingressar na universidade.

Nesse período me tornei também professora concursada da rede municipal de ensino, me casei, me divorciei e casei novamente. Hoje tenho três filhos e trabalho em uma escola da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e

permaneço na mesma escola particular onde iniciei o meu trabalho em 1991.

Em 2006, senti o desejo e a necessidade de ingressar na universidade, por mim e pelo próprio mercado de trabalho. Percebi que não só a experiência seria necessária para conquistar novos caminhos. Precisava também de uma formação.

Sendo assim, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Veiga de Almeida, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Depois, migrei para a licenciatura com o objetivo de sair com uma formação mais completa, tendo um acréscimo na sua conclusão de mais seis meses.

Para mim, voltar a estudar abriu um leque de novas possibilidades e conhecimentos, gerando maior segurança em mergulhar mais e mais em novas descobertas. Estou totalmente apaixonada pelos estudos.

Hoje percebo mudanças nas relações pedagógicas, o professor precisa estar sempre atualizado para conseguir acompanhar esse novo aluno que está em sua sala de aula. Com as mudanças nas relações familiares, a escola e o professor têm o compromisso de educar em todos os sentidos. Esse papel está sendo delegado para a escola pela nova sociedade que se constrói. Por causa disso, acredito que devemos estudar sempre, não só nos cursos que fazemos, mas estudar cada aluno e cada turma, na tentativa de buscar soluções que nos ajudem a pensar o que eu estou chamando de nova sociedade.

Assim, Sandra caminha em sua busca. No meu entendimento, não importa o que ela encontrará, o que importa é o movimento de busca que tece um bordado inteiro de possibilidades. Rancière (2004) vem ao meu encontro e de Sandra falando a respeito de desejo e busca.

Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda aquilo que é preciso encontrar. Mas encontra alguma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece. O essencial é essa contínua vigilância, essa atenção que jamais se relaxa sem que venha a se instalar a desrazão (...). O mestre é aquele que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente. (p. 57)

As histórias aqui contadas, as vozes aqui narradas, os diálogos aqui tecidos, fazem parte de uma colcha de patchwork que venho alinhavando ponto por ponto.

Um bordado coletivo, uma colcha de retalhos, uma rede de pescador. Cada ponto, cada tecido, cada linha é importante nesse alinhavo. Assim, está sendo tecido este texto coletivo, porque um galo sozinho não tece uma manhã, como nos indica João Cabral de Melo Neto (1986).

TECENDO A MANHÃ

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

O saber da experiência: um diálogo com Larrosa

O que venho investigando e propondo ao longo desta pesquisa é podermos pensar os processos de formação e de práticas que envolvem as professoras aqui representadas, compreendendo-os como processos complexos e que envolvem múltiplos *espaçostempos*.

Os caminhos que cada professora vem narrando até aqui são desenhados por inúmeras redes, formadas por diferentes tempos, espaços, modos de olhar o mundo, experiências, que por sua vez vão tecendo os sujeitos, seus sentimentos, valores e idéias.

Neste diálogo que venho alinhavando, através das histórias de vida dos sujeitos pesquisados, percebo a formação de um tecido que pode nos ajudar a compreender quem somos nós, professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; o que fazemos, o que sabemos, o que sentimos e o que contamos. Essa rede envolve outras redes e esta tessitura vai revelando os modos de ser, *as táticas, as circunstâncias e as ocasiões* (CERTEAU, 1994) utilizadas pelos sujeitos para definir quem são.

Cada uma vai contando suas histórias e através delas busco encontros com autores e autoras que possam me ajudar a dialogar com cada pedaço de vida narrada.

Assim, ao ler esse trecho do relato de Sandra, busquei ajuda no texto de Larrosa para compreender o saber que Sandra chama de experiência.

Ela diz:

Percebi que não só a experiência seria necessária para conquistar novos caminhos. Precisava também de uma formação. Na última LDB⁴², havia um artigo que dizia que até 2010, as professoras de primeiro segmento do Ensino Fundamental, teriam que ter nível superior, cursar uma faculdade de Pedagogia. Eu comecei a perceber que eu estava ficando para trás, isto é, eu, com tantos anos de experiência não tinha a mesma valorização que uma porção de meninas recém-formadas porque elas tinham faculdade e eu, não. Depois ficou esclarecido que isso não era verdade, mas aí, eu já estava na faculdade e já estava adorando.

Ou seja, tendo um curso de formação ela parece mais competente porque conhece mais teorias sobre educação. Há, portanto, um imaginário de que as aprendizagens por meio das experiências são *menoreseinferiores* às formais.

Volto, então, ao significado da expressão, *prácticateoriaprática*, que considero fundamental para o entendimento do que são esses saberes. É importante declarar aqui que ao falar sobre saberes da prática, estou me referindo a um saber tecido a partir dela e configurado no enredamento entre *fazerpensar*, pois compreendo que não há prática desvinculada de teoria, não há fazer sem pensar. Por isso, reafirmo que essa discussão emerge de idéias que se tecem e não que se opõem.

Nessa perspectiva, as professoras são produtoras de saberes específicos; saberes que dizem respeito ao ofício de ser professora. São sujeitos do conhecimento, dos saberes que envolvem a experiência advinda da sua própria ação.

Para além dessa discussão, que se passa no campo da prática e da sua relação com a teoria, Larrosa nos aponta um outro lugar para nos ajudar a pensar a educação, ele toma como eixo para a sua *análise a dialética entre as palavras “experiência/sentido”, a partir dos seus significados em diferentes contextos* (SOUZA, 2006, p.93).

No texto intitulado **Notas sobre a experiência e o saber de experiência** (2002), Larrosa caminha refletindo a respeito da diferença entre o saber da informação e o saber da experiência. Para isso, aponta questões e as esmiúça uma a uma. É um diálogo com essas informações que tranço agora. Não na ordem em que ele as apresenta. Dou-me ao direito de começar e caminhar pelos espaços na ordem em que eles surgem da minha rede de conhecimentos.

⁴² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Vivemos numa sociedade da informação, conectados ao mundo em tempo integral, mergulhados nas informações. Informações que deixam pouco espaço para que possamos experimentar⁴³ vivências. Como sujeitos da informação, sabemos muitas coisas, buscamos muita informação, mas vivemos poucas experiências. Dessa forma, deixamos que poucas coisas nos aconteçam, nos toquem. As informações apenas passam por nossa vida.

Se não percebermos que há algo entre a informação e a experiência, estaremos compactuando com o discurso hegemônico que nos impõe o conhecimento apenas como informação, determinando que aprender nada mais é do que processar informação.

Nessa perspectiva, a formação de professoras deve dar conta de preparar para a docência todas as *professoraspraticantes* somente com um aporte teórico, o aporte da informação, que vem seguido da necessidade de opinião. Nesse processo, é importante opinar⁴⁴ sobre aquilo que já se conhece, a informação recebida. Processo que se torna perverso, na medida em que somos forçados a opinar. No caso da educação, a opinião ocuparia, então, o lugar das provas, das medidas, das avaliações.

Pensando mais especificamente a formação de professoras, imagino que a lógica de funcionamento seja essa: a teoria (informação) é transmitida, os processos de avaliação (opinião) são postos em prática, os estágios (informação) e seus relatórios (opinião) são cumpridos e a professora, então, está apta a dar aulas em qualquer sala de aula de qualquer localidade, lidando com qualquer aluno(a), mesmo que o(a) aluno(a) apresentado pela informação seja um(a) aluno(a) idealizado(a).

Isso tudo envolvido pela velocidade dos acontecimentos, algo que também captura e leva embora a nossa possibilidade de experiência. A rapidez com que tudo se passa, reduzindo nossos estímulos a instantes fugazes, instantâneos e efêmeros. Nesse mundo da modernidade somos obsessivos pelas novidades, impedindo inclusive nossa memória, pois substituímos tudo com muita rapidez. Nesse sentido, somos consumidores vorazes de informações, notícias, novidades. Somos curiosos e eternamente insatisfeitos.

⁴³ Utilizo essa palavra, numa tentativa de aproximá-la da discussão de Larrosa, diferenciando-a da palavra experimentar.

⁴⁴ Opinião se opondo à idéia de saber. Para o autor o saber é algo que advém da experiência, do ato de experimentar, portanto opina-se quando se tem a informação, mas não se experiencia o processo.

Vemos tudo isso refletido em nossa vida acadêmica. Temos pressa e os aparatos que envolvem os tecidos educacionais parecem moldados para tornar impossível a experiência, há uma quantidade enorme de informações e de opiniões que precisam ser dadas. Currículos gigantes, avaliações, provas, cobranças, avaliações nacionais.

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a Universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola) mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre que aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem que seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2002 p. 23).

A experiência exige o encontro, o que Josso vai chamar de busca de si e de nós, algo que pode acontecer se nos permitirmos a troca de experiências. Há a necessidade de nos encontrarmos com o outro, no outro, através do olhar do outro. O saber da experiência se dá quando abrimos espaço para que algo *nos aconteça e nos toque* (Larrosa, id, p. 24).

O saber da experiência está nas salas de aula?

De acordo com o caminhar de Larrosa, não! Percebo que ele defende a questão da experiência num sentido mais amplo da vida do sujeito, talvez em oposição à idéia de que o trabalho é o formador privilegiado das identidades. No entanto, para o que interessa nesta dissertação, que é discutir como a professora se forma vivenciando, percebo na formulação de Larrosa uma grande contribuição. Sou desobediente e entendo que a professora aprende quando se deixa atravessar pela sua prática. Por isso teimarei em não concordar com ele. Vou ainda mais longe, num lugar onde provavelmente minhas mãos não alcançam quando uso as suas próprias palavras para trançar um diálogo que caminha num outro sentido.

Apropriando-me de uma frase da professora Nilda Alves, digo: ***Defendo e não estou sozinha*** que o saber da experiência, na profissão de professora, se tece no campo do trabalho. Vou de encontro ao *peçoal* que Larrosa define como *aparentemente progressista* (id. p.23), no campo educacional que gostaria de ver o espaço acadêmico

homologando formas de crédito para a experiência e para o saber da experiência tecido no trabalho. Vou de encontro ao que ele põe como impossibilidade, que seria encontrar o saber da experiência no campo do trabalho, para dizer que exatamente por encontrar muito do que ele diz nas salas de aula por onde *andoandeiandarei* é que acredito que lá está o saber da experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (id, p.24).

Em seguida trago Carla, professora que acredita no dom de ser professora. Nesse espaço, ela dialoga com a sua experiência de criança para nos contar sobre a sua profissão. Carrega na sua experiência possibilidades de tecer sensações com seus alunos(as), permitindo, ou melhor dizendo, criando possibilidades para que eles vejam, cheirem, toquem, sintam...

Ela nos conta...

Eu não quis ser professora. Eu sabia que tinha nascido professora, só precisava estudar para ganhar a licença para dar aulas e quando comecei a trabalhar, comecei a trazer à tona algumas lembranças de quando fui aluna. Lembro-me do meu primeiro colégio, era um colégio montessoriano, tudo ficou inesquecível: os joguinhos de madeira, as esteiras, as almofadas, os cheiros. Toda vez que trabalho com argila, lembro-me de um tanque cheio onde eu entrava descalça e pegava a quantidade que queria daquela massa, depois era só usar a imaginação e tudo era valorizado.

Fui aprendendo nessa escola o valor do que eu era capaz de fazer, até que com quatro anos e meio me alfabetizei. Minha família achou melhor eu mudar de escola e começar o Ensino Fundamental numa escola tradicional. Entrei para a Classe de Alfabetização e desde então, começou um novo momento para mim. Lembro-me de episódios em que eu tinha que “ficar quieta” em sala, enquanto o que eu mais queria mesmo era estar brincando com as crianças da minha idade. Fui crescendo e sempre correndo “atrás” das outras crianças.

Perdi o interesse pelo estudo e o que eu fazia era decorar para passar de ano, mudei de escola mais uma vez, estava indo para a terceira série. Fui para uma escola católica, minha família achava que ia dar jeito. Continuei correndo atrás de todos, decorando matéria, não entendendo o que realmente estava fazendo ali, mas enfim, sabia que tinha que estudar. Até

que na sétima série, fiquei reprovada em Matemática, não entendia o porquê era necessário decorar tantas fórmulas e fórmulas. Foi a melhor coisa que aconteceu no meu Ensino Fundamental, já não precisava decorar tanta coisa, acho que tinha amadurecido um pouco e entendia o que os



Dia da Formatura
Curso Normal

meus colegas falavam, entendia as brincadeiras e até fiquei mais sociável. Então, voltei a ter gosto pelo “estudo”, já estudava com prazer, estudava para aprender e esta mesma escola se tornava agradável para mim. Continuei estudando lá até completar o Ensino Médio.

Quando cheguei ao terceiro ano, resolvi ser professora. Fui estudar numa Escola de Formação de Professores, antigo “Curso Normal”.

Fiz estágios em Escolas Municipais, brincava com aquelas crianças como se fosse uma delas! Ia todo dia na escola, mesmo sem ser necessário para o meu estágio, me sentia bem...Ajudava a professora a rodar as folhas no mimeógrafo, achava que a minha

presença naquele momento era imprescindível, pois aquelas crianças precisavam das folhas mimeografadas, dos enfeites que eu fazia nos cadernos, das balas que levava, de um simples gesto de carinho. Era assim que eu me sentia, como uma professora realizada!

Consegui me formar e depois de tanto estágio, cismeiei que queria trabalhar com crianças especiais e então resolvi fazer Faculdade em Psicologia. Paralelo à faculdade, já estava trabalhando como professora na Educação Infantil, da rede particular de ensino. Isso aconteceu em 1992. E era incrível ver na prática algumas teorias. Fui me encantando cada vez mais por essa profissão, a de professora. Até que um dia me decepcionei com uma escola que se dizia ser “Escola Natural”.

Abandonei o colégio e fui ser psicóloga, trabalhei em recrutamento e seleção de diversos profissionais. Todo dia a mesma rotina, as mesmas dinâmicas, as mesmas avaliações, tudo a mesma coisa... Decidi voltar a ser professora, até que tive sorte! Entrei numa escola muito diferente de tudo que tinha “vivido” até aquele momento. Uma escola com profissionais alegres,



Formatura de Psicologia

dedicados, uma escola que realmente levava a educação a sério. Trabalhei lá até o início de 2008 e aprendi muito, mas precisei sair. Hoje, trabalho em uma escola muito tradicional, preciso do salário que me pagam, Trabalhei em muitas outras escolas também, precisava acrescentar o meu orçamento. Todas serviram para criar o meu “perfil” como professora. Sabia o que eu queria fazer e acreditava e em quê eu não acreditava. Todas as escolas que eu procurava se diziam “construtivistas”, ou melhor, diziam isto porque estava na moda, acho eu. Em todas elas eu ficava chateada, indignada, pois se eram realmente construtivistas, por que me colocavam para fazer sempre a mesma coisa? Por que eu tinha que usar aquelas folhas de exercícios preparadas por alguém que nem conhecia a minha turma? Por que eu tinha que ser como a professora tal? Por que minha turma tinha que ter o mesmo aprendizado da outra? Tive grandes problemas, pois continuava fazendo o que eu acreditava. Uma vez li em algum lugar algo que sempre levo comigo, fala mais ou menos assim; "A educação é uma coisa admirável. Mas é sempre bom lembrar, de tempos em tempos, que nada daquilo que realmente vale a pena saber pode ser ensinado" de Oscar Wilde. Então, depois de dezessete anos de formada, procuro ensinar o que realmente vale a pena, continuo brincando com os alunos, caprichando na forma de passar exercícios, na forma de escrever no quadro, na maneira carinhosa de falar com as crianças, acho que todo conteúdo programático deve ser lançado com muito estímulo, curiosidade, deve levar a criança a pensar, só assim, teremos o verdadeiro aprendizado.



Banho de alegria – um passeio inesquecível

Sou uma professora que procura ver o potencial de cada um, respeito e valorizo a individualidade e o trabalho em grupo. Gosto da possibilidade de mudar algo previamente planejado, gosto de desafios e acho que é isso que nos faz aprender e aprender cada vez mais. Depois de tantos desafios, tantos trabalhos, tantas vivências, continuo acreditando na verdadeira função do professor, a de fazer crianças cada vez mais felizes e estimuladas para a vida. É realmente o que acredito, em crianças FELIZES!



Com a turma na Pista Claudio Coutinho – Praia Vermelha

Carla relata que sua formação está vinculada ao que viveu em sua escolaridade, sua experiência de criança teceu a professora que está sendo hoje. Suas sensações de *criançaaluna* parecem ser determinantes para que possa proporcionar saberes

relacionados à experiência, ou, pelo menos, uma tentativa de fazer da escola um lugar da experiência.

Traz ainda outros indícios, ela fala sobre aprender coisas que valem a pena. Que coisas serão essas? Serão estes saberes da experiência? Será que esses outros saberes estão presentes na prática de Carla? Serão esses saberes que ela diz valerem à pena?

Percebo também em sua narrativa um dado referente às escolas que somente os sujeitos envolvidos nela podem perceber. Nesses *espaçostempos* circulam afetos, emoções e exacerbação de sentidos que se tornam parte dos sujeitos que ali circulam. Esses sentimentos, cheiros característicos e lembranças, vão estar guardados em suas memórias de uma forma significativa, muito mais do que os conteúdos

formais, porque dizem respeito à solidariedade, cumplicidade, mudanças de vida, de coisas positivas, ou não. Essas marcas da escola muito dificilmente serão removidas. Carla evidencia essa produção de saber que não está presente nos currículos nem nas avaliações ao contar das suas inesquecíveis experiências, como *tudo ficou inesquecível: os joguinhos de madeira, as esteiras, as almofadas, os cheiros....*



Bilhetinho de amor

Indo em busca de caminhos que me ajudem a tecer esse diálogo, encontro Souza (2006, p. 93) que diz, *o saber da experiência articula-se, numa relação dialética, entre o conhecimento e a vida humana. É um saber singular, subjetivo, pessoal, finito e particular ao indivíduo ou ao coletivo em seus acontecimentos.*

Entendo, então, que o saber da experiência está no caminho, no movimento, na busca de si e no diálogo que possibilitamos quando partimos para esta busca. Carla, no seu cuidado com o outro, abrindo possibilidades de diálogo, de escuta, de respeito ao silêncio, nos mostra ser um sujeito da experiência. Assim como provavelmente é muitas outras coisas também, pois o cotidiano nos mostra todos os dias: não somos uma subjetividade em particular, somos muitas. Com Santos (1995) vimos o arquipélago de

subjetividades que somos e que se combina diferentemente sob diferentes circunstâncias *pessoais coletivas*.

O sujeito da experiência e a sua relação com o outro: um diálogo com Skliar

Larrosa (2002) define o sujeito da experiência em função da sua passividade, não como oposição à atividade, mas uma passividade feita de *paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial* (p. 24)

Em nossos cursos de formação temos a informação de que devemos ser este sujeito da passividade. Devemos olhar, ouvir, ter atenção, paciência. Aprender com o outro e experimentar “sobre” ele e não “com” ele. Temos a informação, a teoria, mas não temos a experiência do outro, com o outro. Somente o outro, numa relação de alteridade, pode nos ajudar a sermos sujeitos da experiência. Vou chamar de *praticantesdocentesdaexperiência*, àquelas que diariamente, em suas salas de aula, exercitam a sua paixão, a sua paciência, a sua receptividade, a sua disponibilidade e a sua atenção.

E como essas *praticantesdocentesdaexperiência* lidam com o outro que é seu aluno ou sua aluna?

Tentando entender quem é esse outro e porque temos necessidade de nomeá-lo tranço um diálogo com Carlos Skliar.

Podemos perceber que o discurso da diversidade no pensamento moderno tem-se apoiado nas relações dicotômicas, nas concepções de alteridade que permitiram estabelecer as “razões” para a dominação e negação do outro.

Nessa categorização, esbarramos na produção de um “outro”, desqualificado. E isso é feito de forma cruel, pois não há aí uma desqualificação visível e explícita, mas algo que está implícito nas relações e hierarquizações. Nesse embate, não há possibilidade de diálogo, apenas a afirmação sutil de que na escola não há espaço para as diferenças. Nesse sentido, reforçamos a idéia de que o outro precisa ser enquadrado. Entra em cena a nossa necessidade de orientação dentro daquilo que conhecemos,

atribuindo ao desconhecido uma série de culpas que visam a justificar o “fracasso” do processo. Precisamos do outro para poder justificar o que somos e o que não somos. Em síntese:

O outro diferente funciona como depositário de todos os males, como o portador das falhas sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; a exclusão, do excluído ((DUSCHATZKY E SKLIAR, 2001, p. 119).

Nesse embate dicotômico, pensamos numa imagem do outro que é portador de uma marca identitária particular (ele é o violento, o pobre, o feio) e oposta a tudo o que somos. É um outro diferente e oposto. Essas imagens são concebidas o tempo inteiro, num processo de criação de novos outros que justifiquem o que somos.

Skliar (2005) traz para a discussão o que ele entende como diferença e obsessão pelos diferentes, acusando as escolas de se preocuparem apenas com esta obsessão, deixando de lado a discussão que deveria estar, de fato, nos currículos escolares, a diferença.

Ele diz:

Não temo em afirmar que a Educação em geral não se preocupa com as diferenças, senão com aquilo que poderíamos denominar como certa obsessão pelos “diferentes”, pelos “estranhos”, ou talvez em um outro sentido, pelos “anormais”

(...)

Os “diferentes” respondem a uma construção, uma invenção, quer dizer, são um reflexo de um longo processo que poderíamos chamar de “diferencialismo”, isto é, uma atitude – sem dúvida de tipo racista – de categorização, separação e de diminuição de alguns traços, de algumas marcas, de algumas identidades, de alguns sujeitos, em relação ao vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas.

As diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos do melhor e/ou pior, bem/mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc. São, simplesmente – porém não simplificarmente – diferenças (p. 52).

Nessa obsessão pelo outro, ficamos obstinados em apontar nossos dedos para aqueles que denominamos como os diferentes, mostrando porque são taxados como diferentes. Assim, se tornam oposição àquilo que chamamos de “normal”, e seus espaços são delimitados a priori. Ao nos posicionarmos desta forma, esperamos que o outro não perturbe nossas identidades. O outro torna-se assim a “coisa” a tolerar.

Como pensarmos, então, esse outro que é nosso aluno? Isto somente será possível se o olharmos entendendo suas práticas e seus modos de estar no mundo como legítimos.

Nem sempre fazemos isso. Vemos, hoje, uma enorme quantidade de crianças na escola, mas vemos também a exclusão daquele que agora não está mais do lado de fora, mas dentro do processo. Maria Lucia conta uma história,

Beto⁴⁵ freqüenta esta escola desde os seus cinco anos. Está fazendo o 5º ano pela segunda vez. Seus movimentos e atitudes demonstram muita raiva pelo que a escola representa em sua vida. Acho que aqui o seu saber de menino que sabe soltar pipa, andar de bicicleta, de moto... não tem espaço. Os saberes da escola não são para ele. Assim ele diz.

Gosta de ler, mas só consegue assumir que gosta quando é pego desarmado de seu discurso. Nesse momento é capaz de rir e de mostrar que é criança. Ele diz que a escola não é para ele, ou melhor, que aquela escola não é para ele. Este é o seu modo de dizer as coisas. Percebo que não sei lidar com ele e que não consigo puxá-lo para dentro. Luto comigo mesma, penso no meu próprio discurso. Minha prática e minha teoria não dão conta dele nesse momento.

Conselho de classe, coordenador, SOE, professoras, somos sete, ninguém se sente capaz. Não sei se aquela ou qualquer escola nesses moldes é para ele.

Ela desabafa,

Eu acabei o ano mal porque eu não consegui levar o Beto, era o meu último ano inteiro de trabalho. Ele rasgou o caderno de Matemática. Picar o caderno significou tirar aquilo da vida dele, ele não queria aquilo na vida dele. Eu tenho a sensação de que ele ficou com muita raiva de mim. Eu tinha uma sensação de perda. Isso nunca havia acontecido comigo, eu geralmente conquisto os meus alunos, sei respeitar cada um, olhar para eles enxergando que são pessoas diferentes. Eu não peço que ninguém seja igual a ninguém. Não sei o que aconteceu, mas acho que foi a maior derrota da minha vida. Eu não sei que expectativa ele tinha, é como se eu tivesse decepcionado ele, foi muito ruim.

Coisa horrível de dizer, mas aquela escola não era para ele. O CAP não era para ele, como não é para um monte de crianças, mas ao mesmo tempo as crianças capianas têm um quê que é específico do CAP, o vocabulário, a leitura, o entendimento das coisas do mundo. Ser do CAP toda a vida é muito determinante, tem a Oficina da Palavra, o trabalho da biblioteca. Parece uma coisa de cumplicidade entre eles e a biblioteca, como se aquilo não fosse da nossa alçada, uma cumplicidade assim bonita, é uma ida e vinda de livros o dia inteiro.

As crianças falam assim:

– Merilu⁴⁶, vou na biblioteca devolver um livro, tá?

É deles e da biblioteca, isso faz diferença no Português deles.

⁴⁵ Nome fictício.

⁴⁶ Forma com a professora Maria Lucia é reconhecida no Colégio de Aplicação.

Vemos muitos Betos e muitas Marias Lucias pelas escolas. Eles querendo sair, sentem que ali não é seu espaço, elas lutando para que eles fiquem, mas percebendo que suas vivências, os seus saberes e aquela escola não dão conta de lidar com esses alunos. O conflito de Maria Lucia é claramente exposto quando diz que esta escola que não é para todos, tem qualidades, atende a muitas crianças e, por isso, é uma escola em que ela acredita, mas também assume que sua experiência não é capaz de dar conta daquele menino, naquele momento.

Exclusão de dentro, Skliar (2005) chama esse processo de *inclusão excludente*. Tenho a sensação de que para os Betos, é dito diariamente que as escolas são só para alguns. Como se os saberes “importantes” do mundo devessem ser resguardados e que os deles não têm valor naquele espaço. Tenho a sensação de que o lugar dessas pessoas no mundo já está reservado e eles não precisam freqüentar uma escola, ou pelo menos, não precisam aprender o que esta se propõe a “ensinar”.

Apontadas como lugares da mesmidade e da linearidade pelos críticos, as escolas têm por função preservar a ordem e transmitir os saberes e valores hegemônicos. O saber das escolas é um saber que não permite que o mesmo e o outro estejam no mesmo espaço, é hierárquico. O outro só aparece nos currículos, nas datas comemorativas, no folclore ou em outro lugar de inferioridade. Esse outro, então, não tem lugar nas escolas? Que olhar está nos faltando para percebê-lo? Seria um olhar de criança? Olhar de quem vê tudo pela primeira vez? Olhar de aprender com tudo e com todos que se cruzam nesse espaço? Olhar do complexo, da perplexidade diante do que se vê e do que se ouve? Olhar de experiência?

Pensando as escolas, Skliar (2003, p.200) propõe uma pedagogia da perplexidade, uma pedagogia onde a ordem seja desordenada, onde os saberes possam começar do zero, ali, na discussão, onde os fins não justifiquem os meios, aliás, onde os meios é que sejam o lugar da aprendizagem, onde haja interlocução, diálogo, onde as diferenças sejam apenas diferenças e não obsessão, onde o outro não precise ser oposição, seja somente outro, uma pedagogia que leve a um futuro incerto.

Nesta (re)significação da pedagogia, percebo a emancipação social⁴⁷ como possível, não através de leis e decretos, mas sim através das práticas que muitas professoras incorporam ao seu cotidiano. Práticas que possibilitam o diálogo e que,

⁴⁷ A emancipação a que me refiro é aquela pensada pela perspectiva de Boaventura de Souza Santos.

mesmo não institucionalizadas, fazem parte de diferentes salas de aula e de diferentes escolas. Quantas professoras criam e proporcionam o encontro entre saberes em seus espaços de trabalho? Buscando desenvolver uma ação educativa mais efetiva, professoras reinventam cotidianamente os currículos escolares legitimando modos contra-hegemônicos de estar no mundo e de produção de práticas educativas. Dessa forma, inserem na estrutura *socialcurricular* pluralidade, modificando relações entre o poder instituído e a vida cotidiana.

Pensar as escolas a partir do outro e de suas práticas, levando em conta a diversidade de culturas presentes nas salas de aula e “permitindo”, “proporcionando” um diálogo mais horizontal entre elas pode ser um caminho possível para pensarmos um projeto de emancipação social.

Carla completa:

Não acredito que haja aluno difícil. O que há, somos nós professores (me incluo também) que não conseguimos trabalhar com as crianças que não respeitam as regras de jeito nenhum. Na verdade somos nós que queremos que ele se adapte. Afinal quem é difícil? Nós adultos ou ele criança?

Trago aqui um trecho do livro “A Casa da Madrinha” de Lygia Bojunga Nunes (1983, p.28). Uma metáfora da relação da escola⁴⁸ com o outro diferente que ali circula.

A sala do Curso Filtro era cor-de-rosa e tinha cheiro de pasta de dente – bom mesmo da gente ficar ali.

Pegaram o Pavão e escovaram bastante as penas dele. Pra puxar o brilho. E pra mostrar como tratavam ele bem. O Pavão adorou.

Na mesa, no chão, nas paredes, em toda parte tinha filtro. Grande, pequeno, de pé, de parede, de prateleira, de metal, de barro, de acrílico, tinha filtro bem antigo e tinha filtro bem pra frente. O Pavão ainda gostou mais do Curso: achou que tanto filtro só podia ser uma coleção pra brincar. Começou a examinar todos eles. Perguntaram:

–Qual que você quer pra você?

O Pavão se espantou: puxa vida, tudo tão bom e ainda por cima davam filtro?

Desconfiou.

–Mas pra quê que vocês querem me dar um filtro?

–Pra filtrar teu pensamento: pro teu pensamento ficar bem limpinho.

[...]

Não deixaram ele falar mais nada. Seguraram ele com força, abriram a cabeça dele, botaram o filtro bem na entrada do pensamento, puxaram pra cá e pra lá ajustando bem pra não entrar nenhuma idéia na cabeça do Pavão sem antes passar pelo filtro, e aí deixaram a torneira só um tiquinho aberta. Coisa à-toa, não dava pra quase nada.

⁴⁸ Neste caso entendo que essa escola é aquela citada no primeiro capítulo, que tem como objetivo *guardar/transmitir* os princípios e conhecimentos produzidos no que identificamos como mundo moderno.

Educar o olhar que lançamos à Educação, buscando as práticas, as histórias de vida que habitam o cotidiano escolar e relacioná-las a um contexto social mais amplo, pode nos ajudar a perceber o que muda, o que não é espaço de repetição. Podemos comparar essa busca a uma arqueologia das lembranças que habitam a memória e a busca do eu, do nós, dos sentidos do que fazemos, nós, professoras, reescrevendo essa história, a partir de um outro lugar, um pouco mais próximo do que acontece cotidianamente nas escolas.



Praticando currículos no cotidiano: as práticas reescrevendo a história das escolas



Parece que a escola do século XXI ainda se mantém como uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas. Ela não carece de vitalidade. Seu proplado anacronismo parece ser seu catalisador, como uma Fênix que renasce da modernidade não se

sustenta mais, ela se transmuta, se hibridiza em múltiplos cruzamentos e se reproduz nos infinitos discursos que sobre ela enunciam. Ela certamente não é de um único jeito, não toma uma só forma. Ela própria já começa a se reconhecer como território da diversidade, contorcionista da incerteza, prisioneira dos poderes que a dobram. Mas uma escola que fala a língua do seu tempo espaço poderia continuar fazendo a diferença no processo de socialização e educação dos humanos (COSTA, 2003, p.22).

Partindo da epígrafe, inicio este capítulo entendendo que nunca se perguntou tanto “sobre” as escolas. Diversos são os questionamentos. O que estão “produzindo”? Quem são os alunos-alunas que ali chegam? Como lidar com as diferenças que habitam seus espaços? Um tempo de perguntas e de busca por respostas.

Nessa direção, procuro refletir sobre a produção de conhecimentos que se tece nos *espaçotempos* escolares por meio de questionamentos que dão um sentido ao meu caminhar. Não tenho a pretensão de respondê-los definitivamente. Meu objetivo é caminhar em busca das descobertas possíveis no percurso. Nesse caminho encontro riqueza, criação, diversidade, invenção. Vejo a apropriação dos *espaçotempos* escolares nas práticas curriculares das professoras, evidenciando saberes diferentes imprevisíveis, imprevistos.

Percebo em minhas caminhadas, que nas escolas, espaços marcados pela diversidade, diferentes relações sociais e diferentes discursos se cruzam na vida cotidiana. A polissemia surge como um traço marcante nas relações e interações. Mas como tem se dado a convivência dos sujeitos da escola com as propostas que parecem atribuir legitimidade a um único conjunto de conhecimentos com significado único?

Meu interesse em particular é pensar o currículo e suas múltiplas possibilidades e usos. Não em função daquilo que está escrito nos documentos oficiais, refletindo sobre objetivos e conceitos, mas algo para além, o que OLIVEIRA (2003) denomina de currículos praticados, repleto dos múltiplos conhecimentos que circulam no cotidiano escolar, tecidos e expressos por cada sujeito do processo.

É com Certeau que vamos, mais uma vez, buscar a compreensão das formas de criação de alternativas curriculares, tentando evidenciar as "artes de fazer" daqueles a quem foi reservado o lugar da reprodução. (...) O cotidiano (...) aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais (OLIVEIRA, 2003, p. 68).

Em Sacristán (1995) encontro uma contribuição que me ajuda a pensar o que são esses currículos que ele chama de *currículos reais*, algo para além dos documentos nos quais temos escritos os objetivos e planos que devemos alcançar e seguir.

Uma análise refinada da realidade escolar e das práticas cotidianas torna claro que aquilo que os alunos aprendem no contexto escolar – e aquilo que deixam de aprender – é mais amplo que a acepção de currículo como especificação de temas e conteúdos de todo tipo. Isto é, o currículo real é mais amplo do que qualquer "documento" no qual se reflitam os objetivos e

planos que temos. Na situação escolar se aprendem mais coisas, dependendo da experiência de interação entre alunos e professores, ou entre os próprios (...) dependendo das atividades concretas desenvolvidas. Por isso se diz que o currículo real, na prática, é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongado que propõem - impõem - todo um sistema de comportamento e de valores, e não apenas de conteúdos de conhecimentos, a assimilar. Essa é a razão pela qual aquele primeiro significado de currículo como documento ou plano explícito se desloca para um outro, que considere a experiência real do aluno na situação de escolarização (Sacristán 1995, p.86, apud FERRAÇO, 2007, p.75).

Mergulhando no cotidiano das escolas: um encontro com práticas mais solidárias

Entendo, portanto, que o cotidiano é espaço privilegiado de produção de práticas curriculares e que os currículos avançam para muito além do que podemos compreender por meio dos textos que definem e explicam as propostas das escolas. Nesse sentido, é preciso buscar as marcas da vida de todo dia que são tecidas nas práticas e que dão vida às propostas curriculares.

Criando modos de caminhar, ler, produzir, falar e de *utilizar* as propostas curriculares preestabelecidas, as professoras tecem redes de ações que não são mera repetição de uma proposta curricular preestabelecida e explicada no abstrato. Assim, *inserem na estrutura social/curricular criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos* (BARBOSA, 2001, p.184).

Numa discussão sobre um possível projeto educativo emancipatório, Santos (1996) aponta a importância de se reconhecer o espaço da sala de aula como lugar que se assente *em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis* (p.18). Afirma que o saber não existe distante das práticas e dos diálogos e conflitos entre os diversos saberes.

Então, compreender concretamente essas múltiplas e complexas realidades das *escolas reais* nos coloca diante do desafio de mergulhar nos cotidianos, buscando neles outras marcas das professoras que, *em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares* (id.,p.186).

Isso significa dizer que, nas nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com

possibilidades que temos de implantá-las. Por sua vez, tais possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho (OLIVEIRA, 2003, p.82).

Assim, entendo que as propostas curriculares são contaminadas pelas formas de inserção social, história, crenças e valores das professoras que atuam nas salas de aula, transformando continuamente os currículos. Não há, dessa forma, como pensar em generalizações ou mesmo identificações entre as diferentes práticas, *ou seja, cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes (OLIVEIRA, 2003, p.82).*

A valorização das práticas e a discussão sobre valores e culturas que circulam nos *espaçotempos* das escolas podem nos encaminhar em direção a um diálogo mais horizontal entre as diversas culturas presentes nesse *espaçotempo*. A superação da dominação cultural que dá credibilidade a um único saber, a um único modo de estar no mundo é fundamental se quisermos pensar na busca por conhecimentos mais solidários e emancipatórios, onde o outro não seja objeto, mas alguém a ser reconhecido numa relação de alteridade.

Questões relacionadas ao convívio social são, então, incorporadas às propostas curriculares, possibilitando uma forma de compreensão do mundo mais ampliada (OLIVEIRA, 2006). Incorporadas a essas questões estão valores e crenças de professoras e alunos(as), tecendo, muitas vezes, saberes mais solidários, que nos levam a perceber as escolas e a sociedade como *espaçotempos* de possíveis práticas de caráter emancipatório e democrático.

Numa tentativa de ilustrar o que entendo por essa ampliação dos modos de compreensão do mundo, não vou me furtar a relatar aqui trechos de uma experiência vivida por Carla.

Na escola em que eu trabalhava, só tinham duas turmas no turno da tarde, uma turma de alfabetização e uma de segunda série. Nós, eu e a professora da C.A., resolvemos fazer com eles um projeto de jogos cooperativos. A idéia era a de unir as turmas. O bom dos jogos cooperativos é que eles jogam uns com os outros, ao invés de uns contra os outros. Nesse caso, crianças de diferentes idades se misturaram e trabalharam juntas.



Jogos Cooperativos – aula de solidariedade - 1

Eles fizeram várias atividades, esta da foto é da dança das cadeiras. A gente vai tirando as cadeiras, como na brincadeira original, mas ninguém sai do jogo e eles têm que dar um jeito de se ajudar para que ninguém fique sem sentar. Olha que interessante!!! Eles se juntaram e ninguém podia sair da posição, porque estavam ligados entre si pelo toque dos corpos, como se fossem um só.

Neste outro caso aqui, a idéia é basicamente a mesma. Eles têm que mudar de arco e procurar salvar quem ficou de fora. Ninguém pode sobrar sozinho.



Jogos Cooperativos – aula de solidariedade - 2

O interessante desses jogos é que a solução nunca é a que a gente espera. A gente imagina que vá acontecer de uma forma e eles buscam novas formas de fazer o que é proposto.

Quando eles não conseguiam resolver um problema, a gente parava o jogo e conversava com eles. Eles iam falando:

– Não deu certo porque fulano não fez a sua parte, ou eu não consegui fazer a minha..

A gente discutia sobre o que havia dado errado e aí, não era mais problema na etapa seguinte. Eles iam tentando descartar o que não dava certo. E iam buscando soluções.

Outra coisa boa desses jogos, eu acho, é que na sala eles podem começar a perceber que não tem um jeito certo de fazer as coisas, têm vários jeitos, eles podem ir tentando resolver as questões que aparecem de várias formas, que o bom está em tentar, não só em acertar e que nem sempre a solução está em fazer igual ao do outro. Ah, acho que dá pra olhar o mundo de outras formas, de jeitos que eles ainda não tinham olhado antes, sei lá.

Quantas outras aprendizagens foram acontecendo ao longo do processo? Quanto cada um aprendeu ou recolheu para si daquilo que estava estudando e descobrindo? Não podemos responder. Carla não “mediu” o conhecimento de cada um, não era este o seu objetivo. *Avaliar comportamento humano, por mais e melhores instrumentos que possamos utilizar, nem sempre é possível nem mensurável por meio de resultados imediatos e quantificáveis.* (LEITE, 2002, p. 116). No entanto, podemos dizer que a *experiência* pode ter modificado alguns, desejando que aquele processo de descobertas tenha tocado os seus sentidos e que um conhecimento mais solidário e questionador aflore em suas vidas.

Essa experiência é apenas uma dentre tantas formas de trabalho possíveis em busca de um currículo mais aberto, complexo e de relações entre saberes mais democráticas, ampliando as formas e possibilidades de ver e pensar o mundo, trazendo para dentro dessas formas de *viversentirestarolhar*, mais solidariedade. Assim, penso que agindo sobre as lógicas pretendidas, podemos revertê-las, criando espaços para aquilo que não está escrito, previsto, buscando com isso o desenvolvimento de um trabalho mais de acordo com nossas crenças e valores. Tecemos assim currículos para além das regras, como um conjunto de ações e maneiras de estarmos no mundo.

As grades curriculares e a rebeldia do cotidiano

As escolas na modernidade são organizadas de forma que a “construção” do conhecimento seja entendida como hierarquizada, num modelo de *grafia em árvore*. Vimos, no primeiro capítulo, que essa forma de organização permite que as escolas sigam estruturas sociais hierarquizadoras e fragmentadas em seus modelos. Entendidas

como instituições que têm a missão de salvaguardar os princípios do que conhecemos como modernidade, pretendem preparar *para* a autonomia e *para* a cidadania, num projeto que visa ao alcance de algo que está no futuro, assumindo a criança como tábula rasa e “projeto” de cidadão. Em seus modelos, pretendem enquadrar os modos de ser dos corpos e do pensar no paradigma moderno. No entanto, as escolas são, também, *espaçotempos* formados pela diversidade de sujeitos, pela complexidade das relações que se cruzam em seu interior e fora dele, o que as torna locais de troca, produção e disseminação de idéias, valores e conhecimentos não autorizados. As famílias, as histórias e trajetórias pessoais de alunos(as), professoras e de todos os outros que constituem esses *espaçotempos* se cruzam, tecendo subjetividades, produzindo conhecimentos que não estão nos textos curriculares oficiais.

Esses textos pretendem determinar o que deve ser *aprendidoestudadoensinado* em sala de aula e o que deve ser excluído. Uma frase repetida pelo professor Bessa⁴⁹ diz: *quem organiza o que devemos lembrar, também organiza o que devemos esquecer*. Achei que esta frase vinha ao encontro do que é proposto pela escritura dos currículos escolares, aproximando-os da idéia de “grades curriculares”, algo que pretende determinar e aprisionar o que deve ser *aprendidoestudadoensinado* nas salas de aula. A montagem de fotos abaixo é uma provocação. Tem a intenção de levar o leitor a atribuir significados múltiplos às “grades curriculares”. Acreditando na riqueza e na polissemia da imagem, dos significados a serem atribuídos às informações e emoções nela possivelmente presentes, opto por essa forma de expressão, pretendendo comover mais do que convencer.



Grades curriculares

⁴⁹ Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro da cadeira de Educação Indígena.

Essas grades, nas quais os conhecimentos são apresentados de modo fragmentado, se configuram, ou pretendem se configurar como formas de controle sobre aqueles que a elas *são* submetidos, nesse caso, alunos(as) e professoras. Nas palavras de Oliveira, referindo-se a Arroyo (BARBOSA, 2001),

A compreensão do Professor Arroyo a esse respeito nos remete à problemática da legitimidade dos saberes, na medida em que o palestrante nos alerta para o fato de que “as grades curriculares são, não só para que o conhecimento escolar permaneça na escola, mas também para que os saberes de fora não entrem na escola” (p.185).

Minha intenção neste texto não é a de desconsiderar essas grades da escola, do currículo, mas buscar desinvisibilizar formas e usos que permitem aos sujeitos da escola *pensar* fazer um saber mais solidário, criativo e participante, permitindo perceber a vida além da norma, superando ou minimizando a *cegueira epistemológica* (Oliveira, 2007) da qual nossa inserção na modernidade ocidental nos dotou. Assim, entendo que há o desejo da uniformização dos currículos, mas há também a rebeldia da vida cotidiana, diante das regras que tentam controlá-los, pois desobedientes que são, as professoras criam formas e modos de, taticamente, utilizarem desses “produtos”, dando a eles outras formas que fogem ao modelo.

A produção curricular cotidiana que se dá nas escolas, então, envolve diferentes *saberes* fazeres, invenções e inovações que mesmo sendo consideradas como meras adaptações metodológicas do ponto de vista formal, podem nos remeter a outra maneira de pensar os currículos.

Veiga-Neto (2002, p. 59) diz que os currículos *devem ser entendidos numa dimensão que vai muito além de um simples conjunto ordenado de conhecimentos que são ensinados na escola*. São também produtos das práticas, dos diálogos entre saberes que atravessam e são atravessados pela complexidade do mundo, tornando as escolas *espaços* tempos de circulação e criação de conhecimentos.

Sandra conta.

Fujo dos currículos impostos pelas escolas onde trabalho senão enlouqueço. Preciso produzir também o que as crianças desejam e o que eu também desejo. Neste ano, no entanto, na escola particular, senti falta deste espaço. Quase não tivemos tempo pra cumprir nem os currículos formais!! Muitos projetos... Além do esgotamento, gera uma sensação de que faltou alguma coisa, trabalho incompleto.

No entanto, tive a oportunidade de fazer um trabalho que adorei na escola pública onde leciono. Este trabalho mostra bem o que significa para mim trabalhar com o desejo das crianças. Trabalhei uma reportagem do jornal O Globo que destacava o pai de uma aluna, hoje dono de um quiosque em Ipanema, que através do seu empreendedorismo, relação interpessoal e valorização do humano, conquistou o seu espaço na vida. A reportagem gerou debates e exploração de outras reportagens, destacando valores de superação de obstáculos, garra, persistência, ética, respeito e valorização pelas diferentes profissões. Fizemos um de “De conversa em conversa” (uma roda de conversa) com esse pai da turma e saboreamos as suas batatas gratinadas, sucesso também no quiosque.

Tecendo saberes: a produção de conhecimentos, onde está?

Romper com o paradigma da ordem e da obediência é importante quando nos propomos a compreender o currículo como algo inventado todos os dias por alunos(as) e professoras num movimento constante de tessitura de conhecimentos.

Porém, e há sempre um porém, professoras e alunos(as) não se limitam ao que é determinado. Aprendem e ensinam, numa relação que os permite ir além do que é proposto. Este *aprenderensinar* que acontece por dentro dos muros escolares é aquele que ultrapassa as propostas curriculares. As práticas educativas vão além dos conteúdos formais, incorporando outros saberes, conversas, negociações. *Inúmeras têm sido as invenções cotidianas, que alteram as propostas curriculares [e] redesenham as relações professor-aluno* (BARBOSA, 2001, p. 186).

De que invenções a autora está nos falando? Daquelas que alteram as propostas curriculares, redesenhando as relações *ensinoaprendizagem*, pois *enredam valores, saberes e novas possibilidades de intervenção* (BARBOSA, 2001, p.186). Que dizem respeito ao *como* os conteúdos e currículos são “trabalhados”. O uso das notícias de jornal que trazem a Geografia do mundo para dentro da sala de aula, das sucatas em Matemática, são formas particulares e criativas que as professoras buscam para “enriquecer” os processos de *ensinoaprendizagem* para muito além do que vemos nos textos oficiais. Sandra reforça.

A utilização do material dourado em Matemática é um dos melhores exemplos que tenho para relatar aprendizagens que deram certo em minhas turmas. Desenvolvendo um trabalho certa vez, percebi que havia uma enorme dificuldade do grupo em compreender a formação dos números.

Bem, não sei se aprenderam as coisas da maneira que deveriam, mas sei que as crianças se encantaram com as descobertas e com o material em si. Aquele se tornou o “objeto” (mascote) preferido do grupo. Não poderia deixar de destacar também o lançamento de fração com barras de chocolate. Foi uma aprendizagem deliciosa. O saber com sabor. Mas há também as atividades que preparamos com materiais que nos dão o maior trabalho e que podemos dizer que não dão certo, não da forma que pensamos, estas são as atividades onde nossos alunos estão a nos dizer:

– Eu não quero isso pra mim, ou não quero isso neste momento. – Sei lá. Aí, temos que reformular, procurar as respostas do que fazer e como fazer nas próprias crianças. A aula, o material, tudo se transforma...

Certa vez, numa turma da classe de alfabetização, construí com a turma uma caixinha individual com o objetivo de guardar palavras de histórias ouvidas ou lidas para serem utilizadas em composições e outras criações. A história lida, apesar de um tema interessante, não estimulou o grupo e eles não quiseram escrever nenhuma palavra para guardar na caixinha. Sugeri que escrevessem, então, outras palavras de sua escolha e interesse. Bem, aí a aula aconteceu, palavras foram aparecendo e nós fomos registrando. No final estávamos com um vocabulário enorme e demos um jeito de “amarrá-lo” para montar uma história. Ficou demais!!!

Muitos outros materiais e abordagens possibilitam uma infinidade de aprenderes que vão além dos textos oficiais. A noção de tática trazida por Certeau (1994) ajuda a compreender essas invenções cotidianas e a situá-las em relação a normas e prescrições curriculares.

A tática é movimento “dentro do campo de ação do inimigo” como dizia Von Büllow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. 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. (p.100-101)

As professoras praticantes se apropriam das ocasiões e possibilidades encontradas nas escolas e se tornam autoras, autônomas e legítimas produtoras de conhecimentos nos espaços das diferentes escolas por onde passam. Produzem, cotidianamente, currículos aproveitando as diferentes ocasiões que aparecem em suas salas de aula para criar o que a circunstância pede e possibilita.

Maria Lucia conta.

Eu já fazia o “Teste assombroso” quando eu fui assistir a uma palestra daquele professor da UERJ, o Dirceu.⁵⁰ Aí eu, pensei que eu já tinha conversado com aquele cara. Juro por Deus! Olha a minha pretensão, eu pensei, “esse cara já conversou comigo, porque ou ele estava roubando umas idéias minhas, ou eu roubando as idéias dele, a gente fazia mil coisas parecidas. Eu me senti altamente iluminada.

Eu ouvia e pensava:

“É isso mesmo, temos que tirar essas idéias terroristas da prova. Eu penso assim também”. Isso me fortaleceu muito. Eu só ouvi esse professor falando uma vez. Para mim foi o grande destaque do encontro dos CAPs naquele ano.

Gosto dessas idéias, primeiro porque essas provas que nós fazemos debocham das provas tradicionais. Que história é essa de prova que assombra, que amedronta? Então, vamos encher de lagartixa, de aranha, de rato... Bimestralmente eu mudo o bloquinho do Teste Assombroso, tem música, o cajado que eu bato no chão.

Segundo porque serve para brincar com a tabuada, fixar a tabuada. Eu faço esse teste toda semana, é muito bom.

As crianças estudam a tabuada que é a coisa mais cafona do mundo com o maior prazer. É uma festa toda semana.

Esse ano eu fiz um concurso e uma mãe fez lá uma coletânea, tem um cd com a música do filme Tubarão⁵¹, do filme Psicose⁵², entre outras.



Mural do teste Assombroso

A situação acima relatada indica o que existe para além das prescrições, pois ao mesmo tempo em que a professora utilizou um dos meios de avaliação mais comuns, criou uma forma de fazê-lo inovadora, buscando tornar essa atividade, vista como algo assustador no imaginário daquelas crianças, uma atividade prazerosa. Procurou suscitar meios de aliviar a tensão que normalmente é gerada antes de se fazer uma prova, e também durante a sua realização. Ou seja, há uma tentativa de criar uma nova maneira de gerir essa atividade tão comum que é a aplicação de prova, instituindo uma ruptura com o que é costumeiro: aplicação de uma avaliação como algo “chato” e tenso.

⁵⁰ Professor e atual vice-diretor da Faculdade Educação da UERJ.

⁵¹ Filme de 1975 de Steven Spielberg

⁵² Filme produzido em 1960 de Alfred Hitchcock

Oliveira (2003) nos ajuda a entender esta prática quando se refere ao uso de mecanismos por parte dos professores cujo intento seria o de diminuir os efeitos negativos costumeiros que às vezes são causados pelas normas.

As idéias colocadas neste trabalho até agora são o resultado do caminho que venho percorrendo em quase 25 anos de magistério e dos estudos que venho fazendo, um caminho de reflexões acerca dos meus e de outros fazeres docentes, que me levam a perceber o quanto somos levadas a crer que não criamos saberes, quando cotidianamente os estamos produzindo, mesmo sem a intenção de combater relações de poder e dominação existentes. Somos levadas a crer que nossa participação nos currículos restringe-se quase que somente à sua execução quando, na verdade, mesmo que não tenhamos participado de sua elaboração formal, os modificamos e experimentamos em nossa prática de sala de aula. Muitas pesquisas e textos sobre as escolas desqualificam os saberes experienciais das professoras, enquadrando o fazer docente em leituras formais, limitadas ao conjunto de orientações e regras marcadas pela racionalidade técnico-experimental hegemônica na modernidade.

Segundo Sandra.

Não sei que nome daria para esse saber que o professor produz, mas vejo que ele existe e está ligado ao conhecimento tácito. Através de ensaios e erros, você vai construindo conhecimentos não explícitos. Conhecimentos construídos através de todas as aprendizagens que fazem a ponte com o saber. Um saber em cima da união dos saberes, que põe sua marca, a sua impressão como uma digital. Esse saber que rege a sua prática, e que é seu, a sua identidade de atuação. As experiências e vivências produzem um conhecimento próprio, empírico.



Festival de poesia

Praticando os currículos desejados

Conforme afirmei anteriormente, entendo que a escola, espaço aonde o aluno vai para aprender e a professora para ensinar (assim é determinado), que se pretende formal e disciplinar, é também espaço de descobertas e aprenderes que não estão escritos oficialmente. Pensar em uma escola e estar em uma escola são coisas muito diferentes. Os usos que professores e alunos fazem desse espaço, muitas vezes não são aqueles pretendidos oficialmente.

Carla relata,

Hoje tenho que seguir muitos conteúdos, aí burlo os resultados. A escola onde trabalho vigia tudo, caderno de criança, nota, teste ... Mas como acho que sei o que as crianças realmente precisam aprender na série, faço do meu jeito (risos). Várias vezes burlei o currículo em sala de aula, principalmente em Matemática. Para que saber raiz quadrada, potência e tantas coisas mais deste tipo? Burlo tudo. Quando tem uma supervisora no meu pé tomando conta, registro tudo no caderno dando as respostas. E nos testes também dou cola.

Percebo que coisas como o respeito à individualidade do outro, do respeito, do coleguismo dentro da sala, são de fato importantes e devem ser aprendidas, arrisco até a dizer que são os saberes mais importantes.

Carla nos indica que nos *espaçostempos* das escolas há muito mais do que aquilo que está escrito nos textos currículos oficiais. Ali circulam afetos, segredos, emoções, calor humano e discórdias, típicos dos sujeitos, e que esses sentimentos, cheiros característicos, lembranças estarão guardados nas memórias de alunos(as) e professoras.

É isso o que percebemos dentro das escolas. Apesar dos currículos pensados por minorias e da necessidade de os colocarmos em debate, podemos perceber nas muitas salas de aulas, espaços, modificações e usos que estão para além do que é pensado.

Trago, então, aqui, uma declaração de Maria Lucia que fala sobre os currículos que são tecidos no cotidiano das salas de aula e que não constam nos textos de propostas curriculares dos *espaçostempos* escolares.

Para mim existe o currículo DESEJADO, que às vezes fica aquém, mas às vezes vai além. E isso quem me dá a temperatura certa é a minha turma, por isso digo que, com frequência, fujo dos currículos determinados pela escola. Isto para mim só é possível porque procuro desenvolver com as minhas turmas; parceria, cumplicidade, afetividade, a alegria no dia-a-dia.

Pensar as escolas a partir do que Maria Lucia chama de currículo desejado e Oliveira de currículos praticados é uma tentativa de perceber as escolas em sua realidade, como elas são concretamente para além do discurso a respeito do que não há nelas.

Ela continua.

Quando eu me lembro que eu participei de um grupo que fazia provas iguais que deveriam ser aplicadas em todas as séries sem o professor ver, eu fiz isso, fui obrigada a fazer isso. Eu, que não gosto que ninguém interfira no meu trabalho, fiz isso. Isso era só para medir conteúdo, briguei muito por causa disso! Era para ver como o professor estava dando o conteúdo, era uma coisa altamente invasiva no trabalho do professor.

A gente evoluiu em termos de conteúdo dentro do colégio que eu trabalhava, a cada ano a gente discutia e refazia. Eu acho que um colégio sem conteúdo não existe, mas a minha visão é muito diferente hoje.

Hoje, a minha visão de conteúdo é muito mais tranqüila. Quanto tempo a gente perdia acelerando alguma coisa porque achava que tinha que entregar a turma com aquele conteúdo, mesmo sabendo que a turma não estava preparada pra isso. Na verdade, a gente estava só perdendo tempo, o nosso e o das crianças.

Acho que todas nós já fizemos isso em algum momento.

Agora eu não consigo mais trabalhar assim, a idade me deu isso, eu não consigo dar um conteúdo se eu achar que uma parte da turma não está pronta, não está entendendo. Eu me sinto covarde, acho que é uma covardia.

Eu acho que a gente tem que ter um conteúdo, mas tem que tecer com a turma, gosto dessa palavra. Acho que tem que ser ela mesma, tecer, isso é respeito ao aluno, então a gente vai tecendo conforme vai acontecendo.

Não é não planejar, você sabe que eu sou cafona, tenho caderno de plano, pesquisa, preparo muito as minhas aulas, mas tem que ir no ritmo deles

Ao percebermos que na vida cotidiana não há como prevermos os acontecimentos, pois não há relação de causalidade linear entre o que é feito e os resultados do que é feito, estamos vendo como Maria Lucia encaminha seu trabalho de acordo com o que a turma vai “pedindo” ou “permitindo”, não há como pensarmos que há possibilidade de determinar o que vai ser aprendido ou não, de que forma será aprendido e quando. Essa imprevisibilidade, característica da vida cotidiana, impossibilita qualquer forma de aprisionamento dos currículos.

O que existe, e pode ser percebido quando mergulhamos nos cotidianos das escolas para pesquisar ou quando, como no caso desta dissertação, ouvimos narrativas de professoras a respeito de suas práticas, são currículos sendo modificados numa

relação de tensão permanente entre o prescrito e o feito. Há o conteúdo oficial, há os aprenderes desordenados, há a ordem e o caos, tudo ao mesmo tempo (FERRAÇO, 2007).

Diante desse estudo, podemos dizer que os saberes tecidos nas salas de aula se apresentam de diferentes maneiras. Cada conteúdo trabalhado será diferente a cada vez que for trabalhado, Heráclito⁵³ já nos dizia que não podemos entrar duas vezes no mesmo rio, pois o rio ao correr é sempre outro. Da mesma forma cada sujeito irá tecer suas redes de aprendizagens de acordo com as suas subjetividades, e essa experiência será sempre individual, ao mesmo tempo que coletiva, pois é com outros e por meio de trocas que aprendemos.

Assim, nos percebemos diante de práticas curriculares cotidianas de professoras em salas de aula que não podem ser apreendidas dentro de documentos e papéis oficiais. Alves e Oliveira (2005) completam:

É nesse sentido que entendemos as práticas curriculares cotidianas como "multicoloridas", pois suas tonalidades vão depender sempre das possibilidades daqueles que as fazem e das circunstâncias nas quais estão envolvidos (p.97).

Para ilustrar um pouco essa discussão, conto aqui a história de uma prática vivida e relatada pela professora Maria Lucia.

Tem uma coisa que eu quero falar. Eu não tenho o menor problema em ressignificar a aula de alguém. Eu acho que aula boa a gente tem que aplaudir e utilizar.

Essa aula que eu vou contar eu vi num programa que eu acho que era na TVE, não sei, só sei que era de manhã. Nem imagino qual era o nome do programa, mas sei que era assim, os professores chegavam na sala dos professores e falavam de um tema. Aí, alguém dava sugestões de aula para o tema.

Bem, assisti à aula e guardei aquilo na minha cabeça. Aí, um dia, quando eu fui trabalhar tempo, resolvi usar essa aula. Durante um mês eu deixei um cuco lá na sala. A cada vez que o cuco cantava as crianças pulavam e eu também. Não interessava a aula que fosse, eles podiam estar fazendo até redação. Era uma delícia, a gente sempre gritava. Uma coisa é marcar o tempo, outra é ver concretamente o tempo passar.

⁵³ Heráclito - filósofo pré-socrático, recebeu o cognome de "pai da dialética". Problematisa a questão do devir (mudança).

Depois de um mês de aula com cuco, eu dividi a turma em grupos pra fazer um trabalho de pesquisa e dei para cada grupo uma vela toda dividida por alfinetes e uma caixa de fósforos. Quando eu falei já, todos os grupos acenderam suas velas e começaram o trabalho que eu passei. Conforme a vela ia queimando, os alfinetes iam pulando e as crianças gritavam:

- Caiu um alfinete!!!! Caíram dois...

Quando eles acabassem a atividade tinham que apagar a vela. O mais interessante é que quem era mais rápido não era quem tinha gasto mais vela, mas sim quem tinha gasto menos vela, isso é, tinha gasto menos tempo.

Só que o tempo, ele derretia, eles viram o tempo passando, derretendo.

Nós marcamos os tempos gastos nos cucos e depois fizemos um mural com estas descobertas, comparando os tempos com os alfinetes caídos. Se eram tantos alfinetes em cada tempo, então cada caída de alfinete equivalia a tantos minutos... tantos segundos...

Foi muito mágico!!!

Nesse dia, a minha turma ficou tão entretida que o sinal bateu e a turma não se mexeu para sair. Ficou todo mundo lá, montando o mural com os registros das descobertas. A diretora subiu e entrou aos berros na minha turma, ela ia me dar uma bronca, gritou:

- Professora!!!!

Ou pelo menos ia começar a dar quando olhou pro mural e perguntou o que era aquilo.

Eu expliquei, ela então, olhou, olhou e falou assim:

- Eu nunca vi um trabalho tão bonito!!!!



Medindo o tempo – aula de Matemática

*Sabe, o tempo parece ser fácil de entender, mas não é, é uma coisa muito difícil pra eles!!!
Esta foi uma aula inesquecível para mim.*

Importa destacar aqui o modo como o trabalho levou à mobilização da turma para algo novo, que lhes despertou o interesse, evitando a mera repetição, e que ainda contou com a contribuição dos(as) alunos(as) na produção do trabalho que seria exposto na parede da sala de aula. Atividades como essa

trazem à tona a riqueza do cotidiano escolar e as “misturas” que fazem os professores de métodos e técnicas artísticas e de ensino na busca do desenvolvimento de uma prática pedagógica adequada às suas possibilidades e valores, bem como às de seus alunos. Negligenciar esses fatos, reduzindo o cotidiano a modelos das práticas pedagógicas associados aos modelos de escola - tradicional, escolanovista, progressista, construtivista etc. – pressupõe ignorar não só os fazeres reais dos professores, mas também, e sobretudo todos os saberes de que dispõem e que não se enquadram nos modelos (Oliveira, 2003 p.128-129).

Ao longo dessa busca por histórias e criações curriculares cotidianas, tive a oportunidade de ouvir Maria Lucia, Sandra e Carla referirem-se ao uso de alguns artefatos escolares.

Como aprendi com minha amiga Luli⁵⁴ que *uma tese é como um porco, tudo se aproveita* (ECO, U., *apud* SÜSSEKIND VERÍSSIMO, 2007, p. 20), resolvi trazer essas falas para dentro da minha dissertação. Inicialmente, esses relatos não faziam parte deste trabalho, mas quanto mais olhava para eles, mais pensava na possibilidade de trançá-los com a minha discussão.

Sentei, pensei, escrevi e trouxe, acreditando que este é mais um fio da rede que alinhabei nesta pesquisa.

Artefatos escolares: usos e pontos de vista

Do ponto de vista de uma minhoca, um prato de espaguete é uma orgia.

(GALEANO, 2007, p.33)

⁵⁴ Maria Luiza Sússekkind Veríssimo, colega do grupo de pesquisa.

As histórias narradas até aqui nos contaram sobre formação e práticas curriculares. Sobre usos que professoras fazem nas ocasiões e circunstâncias cotidianas (Certeau, 1994) dos currículos escolares. Podemos pensar que esses usos e apropriações se dão também no campo da cultura material, isto é, do uso que os sujeitos fazem daqueles objetos que fazem parte do cotidiano das escolas. São eles: cadernos, mapas, livros, quadros, cadeiras, mesas entre tantos outros que ali circulam.

Compreender a complexidade dos cotidianos das escolas a partir dos usos (CERTEAU, 1994) que cada uma das professoras desta pesquisa inventa a cada dia para os tantos materiais que ali se encontram é a minha proposta.

Considerando e evidenciando a singularidade irreduzível dos praticantes da vida cotidiana, esse tipo de pesquisa permite validar a idéia de que toda padronização tenderá a ser usada de modo plural, ou seja, que “cada um com seu cada qual” compreenderá as normas a seu modo e delas se servirá de forma própria e única, diferentemente daquela que está ao seu lado (OLIVEIRA, 2008, p.141).

Dialogo aqui com Fernandes (2005), quando ele diz que a cultura da escola se desdobra em duas vertentes: uma que conta a sua história através dos objetos e instrumentos utilizados no processo *ensinoaprendizagem* e outra que narra a escola através da voz dos sujeitos que ali se encontram.

Neste momento, vou ao encontro da primeira vertente por ele defendida. Parto então, para um breve diálogo acerca do uso de alguns materiais que estão presentes no cotidiano escolar das três praticantes desta pesquisa. Para isso, pedi que cada uma delas elegeisse um material da escola e contasse porque ele é importante, ou de que forma ele é utilizado.

Eis aqui os meus achados,

O quadro-negro

Ao pedir que Carla elegeisse um material específico e falasse sobre ele, obtive o seguinte relato:

Acho que não existe um material didático mais importante que o outro, acho que existe um conjunto de materiais didáticos importantes: o quadro-negro, os livros didáticos, os cadernos, os jogos, as brincadeiras, os passatempos, as exercícios xerocados. Mas destes todos, se eu tivesse que escolher um que não pudesse faltar em sala, acho que o quadro-negro. É

um apelo visual muito forte, as crianças adoram um quadro bem colorido, cheio de informações, com organização e é um recurso momentâneo. Podemos escrever o que queremos naquele momento.

Pedi que falasse um pouco mais sobre o quadro-negro. Por que “acha” que o quadro-negro dentre todos, pode ser o mais importante? Relatou que o quadro-negro lhe dá a liberdade de fazer o que quer. No momento em que ali escreve, não precisa estar seguindo nada predeterminado, como sente que acontece ao usar o livro didático, por exemplo. *Sinto que o quadro-negro me enche de possibilidades e de liberdade de trabalhar com as crianças de acordo com o que eu e elas desejamos.*

Que liberdade será essa que Carla tanto almeja? Percebo em seu discurso que há sempre esta preocupação em sua prática. Trabalhar de acordo com o que sua turma pede e necessita.

...por que me colocavam para fazer sempre a mesma coisa? Por que eu tinha que usar aquelas folhas de exercícios preparadas por alguém que nem conhecia a minha turma? Por que eu tinha que ser como a professora tal? Por que minha turma tinha que ter o mesmo aprendizado da outra? Tive grandes problemas, pois continuava fazendo o que eu acreditava.

Ao procurar entender o valor que Carla dá ao quadro-negro, estabeleço mais uma vez um diálogo com Certeau (1994) e ao uso que é dado a determinados objetos que foram pensados para o cumprimento de objetivos bem diferentes daqueles que os praticantes buscam em suas salas de aula.

Para um melhor entendimento desta fala fui buscar um pouco da história do quadro-negro e do conceito que encontramos nos dicionários e enciclopédias a respeito desse material da escola.

Encontrei na enciclopédia virtual Wikipédia⁵⁵:

***Quadro, Quadro-Negro ou Lousa** é uma superfície reusável onde se escrevem textos ou desenhos que são feitos com giz ou outros marcadores apagáveis. Os quadros são usados geralmente para ensinar o uso da escrita, dúvidas, cálculos, atividades e anotações diversas, pertinentes ao assunto estudado no momento. As marcas do giz podem se limpar rapidamente com um pano úmido ou um apagador, para escrever neles é altamente recomendável o uso de "**giz processado**" feito de uso especial para quadros negros, com várias cores como: branco, azul, verde etc. Estes não são feitos realmente de rocha de giz, mas de gesso.*

⁵⁵ Pesquisa realizada no site pt.wikipedia.org/wiki no dia 19 de julho de 2007.

*No passado, os quadros-negros eram usados apenas em escolas. Este nome deve-se ao serem fabricados a partir de uma pedra preta ou cinza escura a **ardósia**. Assim, ficava fácil de escrever e apagar com o giz. Com o tempo, surgiram novos materiais, mais baratos, claros, fáceis de manusear e menos frágeis. Os quadros poderiam ser fabricados de qualquer cor, mas o verde foi uma escolha popular. Além de ser mais confortável para os olhos, destacava melhor as cores dos gizes.*

Como utilizar adequadamente o quadro:

- *Limpá-lo totalmente antes de qualquer utilização;*
- *Começar a escrever na parte de cima da lousa;*
- *Repartir a lousa em três partes: na primeira, fazer uma síntese do assunto do dia e nas outras passar o conteúdo;*
- *Usar o apagador de cima para baixo.*

Ao ler esta definição fiquei a pensar se Carla o conhece desta maneira e se, em suas aulas de didática, aprendeu a utilizá-lo. Bem, certamente ela o usa com prazer, não sei se tem a preocupação de apagá-lo de cima para baixo, ou se reparte o mesmo em três partes. Isso provavelmente não interessa mais a ela, pois aprendeu a usá-lo na prática e faz à sua maneira um uso bem particular.

Ao pensarmos que o quadro negro foi introduzido à medida que se introduz o método simultâneo e que *as suas vantagens residiam na possibilidade de o professor utilizar-se deste material para o ensino simultâneo das primeiras lições de leitura e escrita* (BASTOS, 2006), fico a imaginar o quadro-negro como suporte pedagógico para a aprendizagem coletiva.

Leio a afirmativa acima de duas formas: a primeira diz respeito a uma aprendizagem que abrange e abraça um maior número de estudantes e a segunda diz respeito a deixar de lado a individualidade do aluno, em tornar o ensino uma prática de massa (sem nenhum tom de crítica em relação a esse fato) sem o olhar para o que é único e individual em cada aluno(a). Podemos observar quando Carla fala sobre o seu processo de formação, o quanto este ensino massificado a incomodava quando era uma aluna do Ensino Fundamental.

O que eu fazia era decorar para passar de ano, mudei de escola mais uma vez, estava indo para a terceira série. Fui para uma escola católica, minha família achava que ia dar jeito. Continuei correndo atrás de todos, decorando matéria, não entendendo o que realmente estava fazendo ali, mas enfim, sabia que tinha que estudar. Ninguém olhava para mim, olhavam para a turma, se eu não acompanhava os conteúdos, problema meu.

Em minha caçada, percebo que Carla utiliza-se do quadro-negro imaginando para ele uma possibilidade muito diferente desta. Ela diz: *Sinto que o quadro-negro me enche de possibilidades e de liberdade de trabalhar com as crianças de acordo com o que eu e elas desejamos.*

Certeau (1994) nos diz que a tática utiliza *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.* (p.101). Carla alça vãos e caça suas possibilidades nas falhas das conjunturas ao utilizar-se do quadro-negro para fugir ao que é predeterminado pelos currículos escolares.

Voltei, então à narrativa de Maria Lúcia e encontrei,

O livro didático

Existem muitos encantos numa sala de aula, o próprio dia-a-dia: a construção do afeto (construção mesmo!), o conteúdo que se desenvolve a partir dos projetos surgidos de diferentes momentos e desejos da turma, a cumplicidade, o não uso dos livros didáticos e sem didatizar as histórias infantis...

Sua fala sobre o uso de um material específico chama a atenção porque está na negativa. Ela fala sobre o “não” uso do livro didático. Posso entender, a partir desta fala, que Maria Lucia não acredita que o seu uso seja importante para guiar suas aulas.

Pensando nos livros didáticos como publicações diversas, utilizadas em situações escolares por professoras para orientação, estudo, leitura e exercícios (Fernandes, 2004), percebo que Maria Lucia não sente necessidade dessa orientação específica. De que forma encaminha suas aulas? Ela nos dá uma dica quando diz que se utiliza dos *desejos da turma* para encaminhá-las.

Maria Lucia, ao fazer a sua negativa, aponta a importância que a não utilização do livro didático tem em sua prática de sala de aula.

Falemos um pouco desse material.

O livro didático, segundo Bittencourt (1993, p.3) *é um depositário dos conteúdos educacionais, neste sentido ele tem valor no resgate de conhecimentos e técnicas considerados importantes em determinadas épocas da história.* Segundo Zilberman (1998), ele é livro, mas não é literatura. Tem seu conteúdo completamente relacionado ao que se pretende que seja ensinado nas escolas. De modo geral, o livro

didático é desvalorizado depois de seu uso por cumprir uma função específica na vida dos indivíduos, ou seja, é intrínseco ao contexto escolar, tornando-se descartável e sem valor fora de seu contexto original.

Fato que é reforçado em relação ao seu uso nos dias de hoje, pois há a impossibilidade do aluno em guardá-lo, pois os livros distribuídos pelo Ministério da Educação são “não-consumíveis” e precisam ser devolvidos à escola para que outro(a) aluno(a) possa utilizá-lo no ano seguinte. Existem campanhas veiculadas na mídia reforçando isto.⁵⁶

Em Cassiano (2005), encontrei informações curiosas a respeito desse objeto da escola: Em 1998, dos 369 milhões de livros produzidos no Brasil, 244 milhões eram livros didáticos. Em 2001 o Brasil foi o país que teve o maior programa de fornecimento de livros do mundo entrando para o Guinness⁵⁷. A partir dessas informações podemos inferir que, a cada ano, mais crianças estão frequentando as escolas brasileiras. Poderíamos iniciar aqui uma discussão nesse sentido, mas esse não é o meu objetivo para o momento.

Bem, certamente Maria Lucia não faz parte do grupo de professoras que, junto com seus (suas) alunos(as), engrossa esses números a cada ano. Ela complementa:

Eu uso o livro didático sim, mas não diretamente com meus alunos. Tenho um monte de livros na minha casa. Eles servem de apoio para o meu trabalho, como fonte de consulta. O que eu não gosto, sou contra mesmo, é essa obrigação que o professor tem de usar o livro didático com os alunos. Se eu acredito que o conteúdo tem de ser tecido junto com as turmas, como posso achar que um livro didático é capaz de dar conta do que meus alunos querem aprender? Eu estaria sendo uma grande mentirosa, não acha?

Mais uma vez, percebemos na prática, a possibilidade de outros usos para os materiais das escolas.

O livro de literatura infantil

Fui, então, atrás de Sandra e recortei este trecho:

Como aluna do ensino fundamental, área onde atuo, não me recordo com nostalgia de professores que fizeram parte desse momento da minha história, muitos eram tradicionais, por isso, busquei atuar de forma

⁵⁶ Esta não é uma crítica, mas antes de tudo, uma simples constatação, pois compreendo a importância desta tomada de atitude, já que essa utilização, *a priori* garante que mais pessoas possam ter acesso aos livros didáticos.

⁵⁷ Livro dos Recordes.

bastante diferente com meus alunos. Pensando em como fazer diferente, busquei ajuda na literatura infantil.

Meu material indispensável é o livro de literatura infantil, que é um mecanismo que faz nascer e renascer histórias que todos nós temos guardadas. Ele não dá a existência, mas prepara para existir. Tece, borda e costura a essência de cada um de nós, construindo e transformando o fio de nossa história, já que desperta sentimentos e prepara para situações de vida, além de estimular a imaginação (a própria aprendizagem de conteúdos programáticos).

Sandra dá uma dica sobre a pergunta que fiz acima, acredita no trabalho que realiza e mais, ela indica ao final de sua narrativa que acredita na educação como transformadora. E como não acreditar? Seria possível trabalhar mostrando desejo sem acreditar naquilo que faz? Não sei responder, mas imagino que não.

Sua fala é essencialmente poética, seria esse o resultado do convívio com a literatura? Gostaria de pensar que sim, que assim como sua fala, suas aulas e histórias estejam repletas dessa poesia.

Sandra traz também uma fala sobre seus *professores tradicionais* e de seu desejo em fazer diferente. Que vivências terão sido essas que a levam a fazer questão que sejam diferentes das que leva para suas salas de aula? A que posturas tradicionais ela se refere?

Ao encontrar-me com sua narrativa, lembrei:

Era professora por vocação e estava doidinha por ensinar meninos inteligentes como eles, com vontade de aprender (...) Ela falou da beleza que era saber ler , viajar com os livros, suas personagens e histórias encantadas. O gostoso que era sair por aí descobrindo palavras em tudo que há: televisão, cartazes, livros, bilhetes, cartas e até coisas feias nos muros. A turma foi rindo com ela, gostando dela (JOSÉ, 1994).

Sandra, de alguma forma, lembrou-me esta professora alfabetizadora retirada da mente de Elias José. Assim como ele, de acordo com o título da história, eu também gostaria de ter estudado numa escola assim.

Parto para uma breve fala sobre os livros de literatura infanto-juvenil. Para isso, volto ao meu passado. Afinal, depois de tantas reminiscências sinto-me tentada a fazê-lo, lembrando de de minha mãe, leitora voraz de livros de literatura. Ela contava sempre da sua infância em Porto Velho, capital do estado de Rondônia, quando lia escondida à luz de velas livros que não eram destinados às crianças. No início do século passado, as

crianças brasileiras não tinham muita opção: a literatura que começava a aparecer para elas era quase que exclusivamente importada e, mesmo assim, de acordo com o relato de minha mãe, não era comum.

Preocupado com a falta de produção brasileira no gênero, Monteiro Lobato escreveu a "História do peixinho que morreu afogado". Em 1921, depois do sucesso da sua primeira história infantil, Lobato publicava "A menina do narizinho arrebitado". A editora, que pertencia a ele mesmo, rodou mais de cinquenta mil exemplares. Ele doou quinhentos exemplares às escolas, o livro agradou tanto aos estudantes que chamou a atenção do governo do estado, que comprou trinta mil exemplares para que a obra chegasse às mãos das crianças de todas as escolas paulistas. Em poucos meses o restante da edição foi vendido, e a história de Narizinho marcou o início da história da literatura infanto-juvenil produzida no Brasil.

De lá para cá, outros grandes autores de literatura infanto/juvenil surgiram, como: Ziraldo, Ruth Rocha, Pedro Bandeira, Ana Maria Machado, Sylvia Orthof e outros, marcando a entrada definitiva desse tipo de literatura no mercado editorial brasileiro.

Na década de 80, sob a influência do discurso da crise da leitura e do apontar de caminhos para a sua solução – havia a preocupação com o incremento da leitura “livre” entre as crianças e adolescentes – a produção de livros de literatura infanto-juvenil sofreu enorme incremento (SILVEIRA, 2002). Dados da Folha de São Paulo⁵⁸ mostram que a publicação desta literatura específica dobrou entre os anos de 1991 e 1996, somente contando as publicações de novos títulos. O governo brasileiro, em 1996 distribuiu 3,4 milhões de livros de literatura infanto-juvenil para escolas públicas com turmas do anos finais do Ensino Fundamental, assim como 9 milhões para as escolas públicas de anos iniciais do Ensino Fundamental na Região Nordeste do Brasil.

Dito isto, só nos resta esperar que estes livros cheguem à mão dos tantos sujeitos das escolas e que seus usos gerem possibilidades para: alfabetizar- assim como Sandra, para simplesmente ler, ou apenas para,

(...) Passemos ao leitor. Porque, mais instrutivos ainda do que os modos de tratar os livros, são os modos de os ler. Em matéria de leitura, nós, os

⁵⁸ Retirados das matérias Escrever para crianças não é brincadeira, de Lia Regina Abbud, edição de 28 de setembro de 1997, e Governo aposta em não-didáticos, de Daniela Falcão, edição de 26 de fevereiro de 1997.

"leitores" temos todos os direitos, a começar pelos que recusamos aos jovens que pretendemos iniciar na leitura.

- 1) O direito de não ler.
- 2) O direito de saltar páginas.
- 3) O direito de não acabar um livro.
- 4) O direito de reler.
- 5) O direito de ler não importa quê.
- 6) O direito de amar os "heróis" dos romances.
- 7) O direito de ler não importa onde.
- 8) O direito de saltar de livro em livro.
- 9) O direito de ler em voz alta.
- 10) O direito de não falar do que se leu (PENNAC, 2003).

Deixo aqui a imagem da árvore de livros montada pelo projeto de Pesquisa Ler, Ouvir e Contar, desenvolvido por professoras do CAp/UFRJ e que suscitou a seguinte dúvida,

Ah, é assim que nasce o livro? Eu sabia que ele era feito da árvore, mas não que nascia na árvore.

Aluno do 1º ano da Educação Fundamental – CAp/2008



Árvore de livros - CAp

Percebo que há entre as três professoras ouvidas o desejo de fazer diferente. Carla com o seu quadro-negro e sua procura por ensinar o que realmente vale a pena, Maria Lucia com o conteúdo que se desenvolve a partir dos projetos surgidos de diferentes momentos e desejos da turma e por fim, Sandra e sua paixão pela literatura infantil, fazendo questão de pontuar que faz diferente daquilo que viveu e que considera tradicional.

Mesmo os materiais didáticos apresentados, possuem possibilidades de uso diferenciadas, o que nos mostra, mais uma vez, que todo dia elas não fazem tudo sempre igual.

Trago, assim, uma última história, na qual estive pessoalmente envolvida.

No ano de 2008, dividi uma turma com a professora Maria Lucia. Eu, com a disciplina Língua Portuguesa e ela com a disciplina de Matemática. A história que deixo de presente aqui foi produzida em uma das minhas aulas de Língua Portuguesa e conta sobre a magia de uma professora. A professora relatada na história é Maria Lucia, ou melhor, Merilu, como é conhecida pelos(as) alunos(as) no Colégio de Aplicação.

*O guarda-chuva da professora*⁵⁹

*Maria Eduarda*⁶⁰

Um dia Merilu vinha para o CAp a pé e na chuva com suas quinhentas mil sacolas. Dentro das sacolas ela trazia um monte de perucas de várias cores, tamanhos e estilos diferentes. As perucas eram brindes, mas isso não vem ao caso.

De repente começou um vendaval (capaz de causar uma avalanche no Himalaia) e o guarda-chuva da Merilu se abriu e ela levantou vôo. Bem no alto, naquela confusão as quinhentas mil sacolas da Merilu viraram, e todo mundo achou que estava chovendo perucas. Merilu foi indo, indo, indo, até que chegou na Disney! Lá, pensaram até que ela era a Mary Poppins.

Depois de muito voar, pousou nos ponteiros do Big Ben, ficou maravilhada e pensou que poderia falar sobre isso na aula de Matemática. De repente, ela chegou em Paris, acabou passando por um varal e viu que estava com um lindo vestido de

⁵⁹ A escrita da história foi mantida na forma original.

⁶⁰ Mantive o nome real da criança, mas optei por não colocar o seu sobrenome.

bolinhas. Depois de muito voar, chegou no CAP e viu que estávamos de peruca. Ela ficou confusa e aí nós explicamos que pegamos elas na "chuva". Todos caíram na gargalhada!

O guarda-chuva da professora

Um dia Merilu veio para o CAP a pé e na chuva com uma 500.000 raselas. Dentro das raselas ela trouxe um monte de perucas de vários cores, tamanhos e estilos diferentes. As perucas eram lindas, mas não eram de casa.

De repente começou um vendaval (capaz de causar uma avalanche no Himalaia) e o guarda-chuva da Merilu se abriu e ela desmontou nós. Bem no alto, naquela confusão as 500.000 raselas da Merilu caíram, e todo mundo acabou que estava chorando perucas. Merilu foi vindo, vindo, vindo... Até que chegou na Disney! Lá pensaram até que ela era a Mary Poppins...

Depois de muito voar passou nos portões do Big Ben, ficou maravilhada, e pensou que poderia falar sobre isso na aula de matemática. De repente ela chegou em Paris, acabou passando por um canal e viu que estava com um lindo vestido de bolinhas. Depois de muito voar chegou ao CAP e viu que estávamos de peruca. Ela ficou confusa, e aí nós explicamos que pegamos elas na "chuva". Todos caíram na gargalhada!

A história original

Um breve diálogo

As narrativas das professoras envolvidas nesta pesquisa e a leitura que delas pude fazer permitem, certamente, reconhecer a presença da criatividade e do múltiplo

nas escolas. Cada uma trabalhando com a sua realidade – observem que elas são bem diferentes – e todas parecendo acreditar naquilo que fazem e, como diz Carla, correndo por diferentes escolas para poder fazê-lo! Suas formações são diferentes, suas histórias de vida, também, mas mesmo assim, carregam anos de profissão com enorme orgulho pelo que fazem.

Ponho-me a pensar... Três histórias diferentes, em escolas diferentes, será que fui assim tão beneficiada? Pensando no que os grandes estudos e a mídia trazem hoje como retrato da educação neste país...

Possivelmente, eu diria provavelmente, essas estatísticas e generalizações foram produzidas e são repetidas a partir de múltiplas realidades observadas por alguém das quais se extraiu, escolheu, selecionou o que as tornava similares, com o objetivo de viabilizar a construção de uma compreensão mais global do mundo e da estrutura da sociedade em que vivemos. Porém, ao fazer isso, esses estudos abdicaram da pluralidade e da diversidade, dentre outras especificidades das realidades concretas e de seus processos reais de construção (OLIVEIRA, 2001a, p. 39-40).

Essas histórias são apenas algumas histórias de professoras, aquelas que me foram contadas. Certamente, Carla, Maria Lucia e Sandra têm muitas outras milhares de histórias para contar. Afinal, juntas, somam quase setenta anos de sala de aula! Outras milhares de professoras teriam outras milhares de histórias para contar. Essas histórias tecem, ou alinhavam uma memória da escola, ou melhor, de escolas.

Acredito que essa memória que se alinhava, tecendo uma memória coletiva pode contribuir para

recuperar o autoconceito positivo e um sentimento de potência criadora, que um dia as professoras tiveram, já que hoje se assiste a uma ação orquestrada de desmoralização a partir da falsa idéia de que a escola risonha e franca morreu e que agora é preciso eficiência que acompanhe a lógica do mercado (GARCIA, R.L., 2001. p. 45).

Quem parte leva saudade de alguém: a hora do ponto final



*Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além do outro quadro
que, de certa forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá acesso a um corredor
que leva a outra e a muitas outras.*



(MELO NETO, 1997, p.77)



A epígrafe acima aponta para o meu primeiro conflito deste capítulo final, a infinidade de caminhos que podemos percorrer na pintura – tessitura de quadros e/ou textos. A última pincelada, assim como o ponto final tornam-se, em função dessa infinidade, quase impossíveis, pois há sempre mais a dizer.

Cada releitura que faço desta minha escritura parece me levar para mais longe da possibilidade de trazer para ela um ponto final. Há tanto ainda a dizer!

Mas diante da impossibilidade de escrever este trabalho *ad infinitum*, ou como dizem meus alunos(as), para sempre, terei que deixá-lo como está, mesmo sabendo que muito do que tenho a dizer não está aqui presente: – Pára de pensar, garota!!! Tenho que dizer a mim mesma.

Assim, chego ao meu segundo conflito. Não há como pensar que um único capítulo possa trazer em seu corpo as “conclusões” do que me propus a estudar. Meu caminho foi tecido em redes de diálogos. Minhas “descobertas” foram sendo alinhavadas pelo caminho, na pesquisa e na escritura do texto. Nesse momento tudo parece adquirir um significado especial e, ao mesmo tempo, tudo parece já ter sido dito, ou ainda, nada parece estar no lugar, pois muito do que poderia ou deveria ter sido dito não o foi.

Bem, o que de fato me parece não poder faltar aqui é o entendimento de que nas histórias de vida, de práticas, nos *causos* (SGARBI, 2004, p. 27) está a história das escolas. Não uma história de passividade diante do que se apresenta nos *espaçostempos* escolares, mas uma história de usos e apropriações.

Maria Lucia, Sandra e Carla nos mostraram que as *meninasprofessoras* não são simples reprodutoras do que lhes é apresentado, são rebeldes e desobedientes. Produzem conhecimentos tecidos com seus(suas) alunos(as), numa relação *prácticateoriaprática*.

Apontaram para um cotidiano repleto de criatividade e inventividade, mostrando que na vida de todo dia não há como se fazer tudo sempre igual, porque o cotidiano é algo para além das ações rotineiras. Assim, mostraram a impossibilidade de pensarmos as salas de aula, como *espaçostempos* de repetição.

Estas *meninasprofessoras* inventam-se a cada dia e assim, (re)inventam formas únicas de trabalhar cada conteúdo. Suas práticas reescrevem os currículos das escolas.

Junto com elas me (re)inventei também. Pude compreender a riqueza do cotidiano e perceber o quanto o pensamento generalizante traduz o seu olhar no engessamento das práticas. Ao mergulhar com elas em suas histórias, com meus sentidos a solta, pude ver e sentir o que não é mostrado pelas pesquisas generalizantes e nem pela mídia (que parece gostar muito de falar mal das professoras), o multicolorido (OLIVEIRA, 2003) das práticas cotidianas, algo que depende das possibilidades dos sujeitos envolvidos nos *espaçotempos* das salas de aula.

A riqueza dessa forma de pesquisa, da qual acredito fazer emergir contribuições para as pesquisas que se relacionam às escolas, está nas imprevisibilidades, fugacidades e singularidades dos sujeitos. Sujeitos que narraram suas vidas, (re)inventando o seu passado e permitindo que a complexidade que envolve suas formações e as suas experiências curriculares cotidianas fosse “investigada”.

Neste espaço, mais uma vez agradeço à generosidade de Maria Lucia, Carla e Sandra. Abriram as portas de suas memórias para mim, por meio dos relatos, dos memoriais, das fotografias e documentos que deixaram em minhas mãos.

Tivemos encontros maravilhosos! Puxei muitos fios, costurei alguns outros, esperando com isso ter contribuído para o entendimento de como se dá, em diferentes *espaçotempos*, a formação de professoras e as práticas curriculares cotidianas.

*Está chegando a hora, o dia já vem raiando meu bem, eu tenho que ir embora.*⁶¹

Assim me despeço deste enredo que teci por meio das narrativas de Maria Lucia, Sandra e Carla e dos muitos encontros com outros tantos sujeitos que, de diferentes maneiras, me ajudaram a alinhar os diálogos que se apresentam na escrita desta dissertação.

⁶¹ Marchinha de carnaval, letra de carnaval de Rubens Campos.

Referências bibliográficas

- ALVES, Neila Guimarães; AZEVEDO, Joanir Gomes. A centralidade da prática na formação de professoras e professores. In: ALVES, Neila Guimarães; AZEVEDO, Joanir Gomes (orgs). *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ALVES, Nilda. *Trajétoérias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- _____. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs). *O sentido da escola*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.
- _____. Os romances das aulas. IN: *Revista Movimento – Profissão docente: teoria e prática*. Niterói: Faculdade de Educação/ UFF, n. 2, p: 07-32, set. 2000b.
- _____. A experiência da diversidade do cotidiano e suas conseqüências na formação de professores. In: FILHO, Aldo Victorio; MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (orgs). *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-30.
- _____. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs) *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis/RJ: DP ET alii, 2008, p. 15- 38.
- _____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs) *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis/RJ: DP et alii, 2008, p. 39 – 48.
- BARBOSA, Mria Inês. Alternativas curriculares e cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera Maria. *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BASTOS, Maria Helena Camra. Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. IN: *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia , n.4, jan./dez., 2006.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história In: *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1993, 5a edição, p. 222-232.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 369 f. (Doutorado em Educação) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.
- BROOK, P. *O ponto de mudança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- CALADO, Isabel. *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto, 1994.
- CARDOSO, Lílian A. Maciel. Formação de professores – mapeando alguns modos de ser professor ensinados por meio do discurso científico-pedagógico. In: PAIVA, Edil V. de (org.). *Pesquisando a Formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: histórias das principais editoras e

- suas práticas comerciais. IN: *Em Questão*. Porto Alegre, v. 11, n. 2, p.281-312, jul./dez. 2005.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisadora-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teres; ZACCUR, Edwiges. *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo:Paulus, 2008.
- DUSCHATZKY, S e SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: SKLIAR, Carlos e LARROSA, Jorge – *Habitantes de Babel. : políticas e poéticas da diferença* Rio de Janeiro: Autêntica, 2001, p.119-138.
- ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teres; ZACCUR, Edwiges. *Professora-pesquisadora uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. IN: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, p.531-545, set./dez., 2004.
- FERNANDES, Rogério. Cultura da escola: entre as coisas e as memórias. IN: *Proposições*. Campinas, v.16, n. 1 (46) – jan./abr., 2005.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite(org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157 – 175.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. IN: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v.28, n.98, p: 73- 95, jan/abril.. 2007.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. 9 ed.Porto Alegre: L&PM, 2007.
- GARCIA, Regina Leite.Do baú da memória: histórias de professora. In: ALVES, N.; LEITE, R.G. (Orgs). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais. Morfologia e História*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- JESUS, Regina de Fátima. Sobre alguns caminhos trilhados... ou mares navegados... Hoje, sou professora, In: VASCONCELOS, Geni A. Nader (org). *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000: 21 – 42.
- JOSÉ, Elias. *Uma escola assim, eu quero pra mim*. 2 ed.São Paulo: FTD, 1994.
- JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

- LARROSA, Jorge. Dar a Palavra. Notas para uma dialógica da transmissão.. In: SKLIAR, Carlos e LARROSA, Jorge – *Habitantes de Babel*. : políticas e poéticas da diferença Rio de Janeiro: Autêntica, 2001:119-138.
- LARROSA BONDÍÁ, J. Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência. IN: *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 2002 n. 019, p.20-28,.
- LEITE, Márcia. Quando professores se encontram. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (orgs.). *Fora da escola também se aprende*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MANHÃES, Luiz Carlos Siqueira. Redes que te quero redes: por uma pedagogia da embolada.In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- MELO NETO, João Cabral. *Antologia Poética*, José Olympio Editora, 1986.
- MELO NETO João Cabral de. Museu de tudo, in *A educação pela pedra e depois – Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1997.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- NUNES, Lygia Bojunga. *A casa da Madrinha*.Rio de Janeiro: Agir, 1983.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as táticas de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a.
- _____. Espaços educativos em imagens. In: Oliveira, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (orgs.). *Fora da escola também se aprende*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001b.
- _____. *Currículos Praticados – entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. Criação Curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). *Cotidiano escolar, formação de professores/as e currículos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Boaventura e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.
- _____. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. IN: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v.28, n.98, p: 73- 95, jan/abril.. 2007: 47 – 72.
- _____. Aprendendo com os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais. IN: MIGNOT, Ana Crystina Venâncio (org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. .Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PACHECO, Dirceu Castilho. Cotidiano: o espaço/tempo do *aprenderensinar*. In: ALVES, Neila Guimarães; AZEVEDO, Joanir (orgs,). *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

- PACHECO, Dirceu Castilho. *Arquivos pessoais de praticantesdocentes e as pesquisa nos/dos/com os cotidianos*, 157p., Tese de Dourorado. Rio de Janeiro: PROPED-UERJ, 2008
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PESAVENTO, Sandra Jatthy. Narrativas Cruzadas. História Literatura e Mito: Sepé Tiarajú das Missões. In. Sepé Tiarajú: Muito Além da Lenda. Porto Alegre: Comunicação e Imprensa, 2006.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron, AZEVEDO, José Clóvis de, SANTOS, Edmilson Santos dos. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, 1996. p. 15-33.
- _____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós- modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. *A crítica da razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. 5 ed. - São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Um discurso sobre as ciências*. . 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2006ba.
- _____. *A Gramática do tempo: para um nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006b.
- SGARBI, Paulo. Depois de aceitar um convite, fiquei esperando um “causo”. In: ALVES, Neila Guimarães; AZEVEDO, Joanir (orgs,). *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- SGARBI, Paulo, Epistemomagia e as lógicas cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo, PEREZ, Carmen Lúcia, OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis/RJ: DP et alii, 2008, p. 159 – 177.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Gritos palavras difíceis e verborragia: como a professora fala na literatura infantil. IN: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org). *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SKLIAR, Carlos. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, Regina Leite; Zaccur, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (orgs). *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M. L. *Teatro de Ações: arqueologia dos estudos nos/dos/com os cotidianos, relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas*, 235 f., Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, dezembro, 2007.

TAVARES, Manuel. Os rostos da solidão. In: *Rev. Lusófona de Educação*, jul. 2006, no.8, p.157-164.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Telemática. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth. *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*, Porto: Porto Editora, 2002.

VICTORIO FILHO, Aldo. A formação contínua no cotidiano. In: VICTORIO FILHO, Aldo; MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (orgs). *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 61-76.

ZILBERMAN, Regina. Políticas de leitura e formação do leitor no Brasil. IN: *Revista da Biblioteca Mário de Andrade*. São Paulo: SME, v.56, p.53-63, 1998.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)