

Denise Rezende

**Mergulhando na complexidade do cotidiano:
*a construção de alternativas curriculares e a formação de
professoras numa escola pública***

Rio de Janeiro

2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

Rezende, Denise

Mergulhando na complexidade do cotidiano: a construção de alternativas curriculares e a formação de professoras numa escola pública/ Denise Rezende – Rio de Janeiro: UERJ, 2007. 119 p.

Inclui bibliografia

Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2007.

I. Educação II. Currículo III. Cotidiano escolar IV. Dissertação de Mestrado

DENISE REZENDE

Mergulhando na complexidade do cotidiano:

a construção de alternativas curriculares e a formação de professoras numa escola pública.

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

Junho/2007

Mergulhando na complexidade do cotidiano:
*a construção de alternativas curriculares e a formação de
professoras numa escola pública.*

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Inês Barbosa de Oliveira

Prof. Dr. Paulo Sergio Sgarbi Goulart

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferrazo

Rio de Janeiro, 15 de junho de 2007

Dedico este trabalho a todas as professoras que fazem de suas salas verdadeiros espaços de produção de conhecimento e que, de alguma forma, contribuíram para que eu pudesse explorar seus cotidianos, conhecendo em parte suas “práticas, táticas, usos ou consumos”, possibilitando as reflexões que se seguem.
Aos meus, seus, nossos alunos, que são o fio condutor de nossa reflexão crítica acerca da educação.

Agradecimentos

Este é um momento prazeroso de reflexão onde um pouco de nossas vidas passam feito um filme por nossas cabeças. Muitas situações... Alegrias, angústias, pessoas de sempre, outras nem tanto...

Em função do espaço destinado aos agradecimentos em uma dissertação, o formato desse filme deve, obrigatoriamente, ser o de um “curta” e os “cortes” da memória precisam ser avisados e desculpados. Ouso quebrar as hierarquias e citar pessoas e grupos sem que a ordem utilizada nos diga alguma coisa.

Como no momento de entrega da “estatueta”, deixo aqui o meu ‘muito obrigada’:

À orientadora e amiga, Inês Barbosa de Oliveira, que, com sua competente orientação, ajudou-me a “sentir” essa escola, acreditando na potencialidade do projeto educativo emancipatório.

Aos colegas do grupo de pesquisa: *"Redes de conhecimentos e Práticas Emancipatórias no Cotidiano Escolar"* que, nas discussões, nos chopes, nas festas e encontros, sempre me auxiliaram em tantas e importantes reflexões.

Aos professores do ProPEd/UERJ que como “redes de sujeitos” contribuíram, de alguma forma, para a construção desse trabalho.

A meu filho que, paciente nas ausências, alegre e carinhoso nas presenças, mesmo sem saber, me faz caminhar, sempre.

Ao Winston que, em meio às crises, apoiou-me e acreditou em meus saberes/fazer para além da relação familiar.

À minha família, que torceu e aplaudiu minha trajetória mesmo que isso significasse um certo distanciamento. À vovó Marina, que, certamente, onde quer que esteja, estará me avaliando e, “sem deixar transparecer”, valorizando mais essa vitória. À minha querida “prima-irmã” Ariyanna (*in memórian*), que essa vitória seja também dela.

Ao clã Paranhos e em especial à Carmen que, tornando-se minha família, me tornou uma pessoa melhor “como legítimo outro na convivência”.

Aos muitos amigos, os novos e os antigos: Ana, Sandra, Adriana, Chris, Guilherme, Conceição, Paulo, Regina, Nélia, Magda, Ruth, Célia, e a tantos outros que vou “abençoadamente” somando à minha “rede de sujeitos”.

Aos “Deuses” que, zelosamente, me governam e iluminam minha estrada.

Aos meus alunos, que são a razão primeira de meus estudos.

Às professoras, direção e demais funcionários da Escola Municipal Baptista Pereira, pela oportunidade de compartilhar tantos momentos, diálogos, práticas, enfim, pela disponibilidade na participação e envolvimento nesta pesquisa.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de narrar o caminhar de uma pesquisa realizada no/do/com o cotidiano de uma Escola Pública da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro. Acompanhada das práticas e do diálogo, ora com autores que fazem parte de meu referencial teórico (Alves, Ginzburg, Oliveira, Pais, Santos, entre outros) ora com as professoras, sujeitos partícipes dessa pesquisa, foi possível compreender muito do que se passa nas salas de aula e nessa escola, para além do que estava previsto em seu currículo oficial.

Para realizar tal tarefa usei como pressupostos a noção de complexidade, a noção de tessitura do conhecimento em rede, realizando um mergulho e praticando o estranhamento ginzburguiano com o objetivo de ampliar a compreensão do que ali se passava.

Acreditando que o que se passa em cada escola é sempre único e depende dos enredamentos tecidos entre equipe docente, gestão e comunidade escolar, e ainda das condições materiais disponíveis, procurei buscar indícios de que projetos de escola pública de qualidade podem dar certo, dando visibilidade ao que considero ser o sucesso dessa escola.

Com isso, creio ter suscitado a necessidade de mais reflexão acerca dessa e de tantas outras escolas e seus profissionais que, apesar de todas as dificuldades existentes, acreditam ser possível atuar na construção de uma sociedade mais democrática a partir da escola.

Dar visibilidade a esse projeto cumpre o papel de criar/ampliar redes de educação emancipatória, fortalecendo o projeto educativo emancipatório que Santos (1996) propõe e que, como espero ter demonstrado, já está em curso em muitos cotidianos escolares.

Cotidiano Escolar. Currículo Praticado. Projeto Educativo Emancipatório. Democracia

ABSTRACT

This study aims to explain the path of a research developed in/of/about the quotidian in a municipal public school of the city of Rio de Janeiro. Followed by the practices and dialogue, sometimes with the authors that are referenced in my research (Alves, Ginzburg, Oliveira, Pais, Santos, between others), sometimes with the teachers, participant subjects in the study, it was possible to understand what happened in the classrooms and in this school, beyond what was predicted in the official curriculum and programs. To do so, I presumed the use of the notion of complexibility, the notion of weaving the knowledge as in a net, performing a dive and practicing the ginzburgian's strangeness, targeting the enlargement of the comprehension of the situations presented there.

Believing that what goes on in each school is always unique and depends on the plots weaved in the teachers' team, the management, the scholar community and, still, of the material conditions available, I tried to find traces of projects in good public schools that can work, giving visibility of what I consider the success of the school.

With that, I believe I stimulated the needs for more reflection about this one and so many others schools and their professionals that, besides all the difficulties showed, believe that it's possible to act in the construction of a more democratic society from the school.

Giving visibility to this project fills the role of creating/enlarging the education nets of emancipatory education, strengthening the educative emancipatory project that Santos (1996) suggests and, as I hope to have already showed, is already happening in several scholars' quotidian.

Scholar quotidian. Practiced Curriculums. Emancipatory Educational Projects. Democracy.

Sumário

Introdução.....	01
Capítulo 1 – Mergulhando no cotidiano.....	06
1.1- Universo pesquisado: A escola.....	14
1.2 – Que qualidade? A complexidade não quantificável.....	25
Capítulo 2 - projeto educativo emancipatório: conflitos e Consensos	37
Capítulo 3 – Professores e a formação cotidianamente continuada	57
3.1 Fortalecendo o projeto, tecendo a emancipação.....	66
3.2 Institucionalizando propostas emancipatórias em currículo.	79
3.3 Novos ‘usos’ antigos artefatos: as maneiras de fazer e o potencial emancipatório da tessitura coletiva de conhecimento.....	81
Capítulo 4 - Os professores e as práticas cotidianas.....	86
Considerações finais.....	111
Referências Bibliográficas.....	116

*A maior riqueza do homem é
a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou
eu não aceito.
Não agüento ser apenas
um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas,
que olha o relógio,
que compra pão
às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva, etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser outros.
Eu preciso renovar o homem
usando borboletas.*

(Manuel de Barros)

Introdução



Introdução

As estruturas e os funcionamentos das escolas públicas não são únicos. Ambos dependem, sempre, dos possíveis enredamentos tecidos entre equipe docente, comunidade escolar de entorno e equipe de gestão que coordena a unidade escolar. Assim, podemos supor que, inscritas no sistema educacional brasileiro e em seus vínculos com os valores do neoliberalismo contemporâneo, há escolas cujo trabalho é voltado para a qualidade social da educação e para a emancipação social. Buscar indícios de que projetos de escola pública de qualidade podem “dar certo” foi uma das intenções de minha pesquisa.

Encontra-se disponível, há tempos, uma vasta bibliografia, produzida por inúmeras pesquisas e pesquisadores, alertando para o sucateamento das escolas públicas. Toda sorte de explicações vêm acompanhado estes diagnósticos. Assim, o fracasso e a evasão escolares são associados, com frequência, a uma suposta má formação dos profissionais de educação e, também, pelos péssimos salários pagos à categoria ou, ainda, ao desinteresse e à pouca inteligência dos alunos e negligência dos pais. Nessa perspectiva, uma mesma prescrição parece querer dar conta de coisas que acontecem num sem fim de unidades escolares (U.E.). O que parece importar para este tipo de análise é que, “aconteça o que acontecer”, os elementos constitutivos do cotidiano escolar estão fadados a legitimar, pelas suas falhas e como resultado de suas combinações, mais ou menos aleatórias, aquelas prescrições e diagnósticos construídos pela teoria totalizante.

Procurei, na contramão desse discurso, entender como é possível que algumas escolas obtenham melhor desempenho que outras na Rede Pública de Educação na qual trabalho na condição de professora.

Essa pesquisa pretendeu dar visibilidade aos sucessos de um projeto de escola e suas inúmeras alternativas curriculares em curso, suscitando a necessidade de uma reflexão acerca dessa e de tantas outras escolas e seus profissionais que, apesar de todas as dificuldades

existentes, acreditam ser possível atuar na construção de uma sociedade mais democrática a partir da escola.

Atuando, desde recém-formada, na educação pública, tive a oportunidade de lecionar em diferentes escolas e perceber o quão distintas são essas unidades.

Por acreditar na existência de diferentes fatores capazes de motivar essas diferenças, procurei entender um pouco melhor o que faz da Escola Municipal Baptista Pereira, uma escola renomada em seu meio.

Meu interesse pelas diferentes práticas pedagógicas e sua estreita relação com a formação docente no cotidiano partiu de minha própria prática em escolas públicas, sempre comprometida com a qualidade do ensino oferecido nelas.

Meu projeto nasce e se desenvolve da prática, na prática e com a prática, o que justifica minha opção política, metodológica e teórico-epistemológica pela pesquisa no/do/com o cotidiano. Mais do que uma opção, trata-se de uma necessidade, dada a indissociabilidade de tais aspectos em nossas vidas. (Oliveira, 2007).

Essa indissociabilidade acaba por interferir no modo como apresento este texto. Opto por tratar as reflexões propostas de forma enredada procurando não segmentar ou hierarquizar tais aspectos.

Pretendemos, com isso, desenhar modos alternativos de diálogo com e de intervenção sobre este real, para além da muito difundida e pouco eficaz fórmula da aplicação da teoria sobre a prática, segundo a qual os problemas não resolvidos da realidade são sempre “culpa” de quem não entende ou não sabe usar as idéias, sempre bem pensadas. Em lugar de tentar ensinar à realidade o que ela deveria ser, esse tipo de pesquisa se volta para a compreensão de sua complexidade, as redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam e as possibilidades de novas tessituras a partir do já existente. (Oliveira, 2005.b)

Acreditando na “teoria como limite” (Alves, 2001), fui em busca de uma outra maneira de narrar a pesquisa e pôr em diálogo os diferentes e múltiplos fios com os quais teci os enredamentos dessa dissertação.

Nessa mesma perspectiva, optei por nomear a escola e muitas vezes utilizar somente o seu primeiro nome reproduzindo aqui a maneira como nós a chamamos cotidianamente: Baptista.

Em relação aos sujeitos da pesquisa: as professoras e alunos citados assumem identidades fictícias por entender que seus nomes não nos auxiliariam na compreensão da realidade aqui apresentada/criada. Seus nomes foram, portanto, trocados garantindo-lhes um certo anonimato.

O texto em si está organizado em quatro capítulos.

O primeiro deles, *O mergulho no cotidiano*, apresenta o espaço-tempo e os sujeitos da pesquisa, bem como a concepção teórico-metodológica adotada.

No segundo capítulo, procuro ampliar o debate acerca dessa escola e o projeto educativo emancipatório, chamando para nosso diálogo diferentes teóricos do cotidiano e outros autores cujo trabalho foi relevante para os objetivos que defini. Nesse capítulo, desenvolvo a reflexão sobre a importância da gestão, da participação da equipe gestora para o desenvolvimento de alternativas emancipatórias na escola, propondo um modelo de *gestão edificante* tomando por base a teoria de Boaventura de Sousa Santos (1996) sobre os diferentes modos de uso da ciência: a aplicação técnica e a aplicação edificante.

O terceiro capítulo pretende discutir a formação continuada a partir das diferentes esferas que a constituem (Alves, 2002), dando ênfase ao contexto das práticas. Nos relatos das professoras, foi possível perceber o potencial emancipatório da tessitura coletiva de conhecimentos e ainda como a lógica pedagógica da escola, em sua pluralidade, pode dar visibilidade a inúmeras práticas ali presentes.

No quarto e último capítulo, apresento essas práticas, que falam por si ampliando nosso diálogo. Elas, unidas aos referenciais já discutidos ao longo do texto, me possibilitaram reflexões sobre a solidariedade característica do conhecimento-emancipação, e da

possibilidade de se tecerem, cotidianamente, redes de educação emancipatória.

Por fim, minhas considerações finais apontam não para uma conclusão, não têm intenção de colocar um ponto final, vislumbram apenas algumas reflexões que cumprem o papel de reticências, esperando que elas sejam capazes de motivar outras pesquisas nessa e em outras escolas, voltadas à desinvisibilização de práticas, currículos e escolas, coletivizando-as. Tudo isso na expectativa de que essas práticas possam entrelaçar-se e fortalecerem o projeto educativo emancipatório.

Capítulo 1



Mergulhando no cotidiano

Início minha escrita com um grande desafio: aproximar o leitor acadêmico dessa tão querida escola e as professoras dessa escola de meu estudo acadêmico. Para isso, minha intenção é, insistindo na idéia do desafio, *narrar a vida e literaturizar a ciência* (Alves, 2001. p.29). Muitas vezes, o que digo aqui já foi dito por outros tantos autores. Minha pretensão não é copiá-los nem superá-los, mas dialogar com esse campo tão amplo que se estabelece nos “*entre-lugares*” (Bhabha, 1999), “entre-escolas”, “entre-universidades”...

O *ainda não saber* é fronteira, um *entre-lugar* (Bhabha, op. cit.), espaço/tempo intervalar, onde o novo se configura; revela a *negociação* entre o *saber* e o *não saber*, anunciando conhecimentos em processo de construção e/ou conhecimentos que se mostram possíveis e/ou necessários. (Esteban, 2000. p.8)

Muitas vezes, ouvi colegas de trabalho dizendo que não gostavam de ler estes ou aqueles autores, pois escreviam difícil ou em nada se aproximavam de suas realidades. O grande desafio é, portanto, ampliar a interlocução e fazer com que um número maior de professoras¹ encontrem-se, prática e teoricamente, no debate que aqui estabeleço e do qual elas são parte.

La imagen, siempre que sea bien elegida, tiene el poder de mostrar lo que la palabra no puede enunciar. (Sierra Blas, 2003, p.XX)

Para auxiliar-me nesse processo narrativo faço uso de diversas imagens no decorrer de todo o texto, ora com o simples objetivo de ilustrar o que está sendo dito ora com a percepção do poder que elas têm de enunciar o que a linearidade de minha escrita não me possibilita dizer. Portanto como o uso de imagens fez parte intensamente de minha

¹ Como Nilda Alves e Regina Leite Garcia, minha escolha pelo feminino é uma decisão política para nos referirmo a este “mundo” que é, de modo majoritário, de mulheres.

metodologia de pesquisa, e por tê-las como auxiliares no processo de conhecimento e de tessitura do texto, utilizo-as como recurso lingüístico para a narrativa que aqui estabeleço.

Pesquisar a Escola Municipal Baptista Pereira foi, para mim, ao mesmo tempo estimulante e desafiador. Estimulante, pois sou professora nessa escola desde 1998. Mesmo antes de “tornar-me” professora, formada pelo Instituto de Educação – IERJ, ou pedagoga, graduada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, eu já participava daquele espaço, convivendo com aquelas pessoas e vivenciando a escolarização ali oferecida. Era ali que aprendia, dia-a-dia, a ser professora. Na condição de amiga de uma das professoras, costumava ir para lá após minhas aulas no IERJ, ainda na escola normal. Assistia às aulas ministradas e participava ativamente de festas e eventos.

Percebia um diferencial em relação ao discurso sobre a escola que predominava em meu curso de formação. Era uma escola viva, alegre! E era ali que eu queria lecionar.

Tornando-me professora, após alguns anos, fui, de fato, lecionar na referida escola, enquanto também iniciava meu curso de graduação na Faculdade de educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A partir de minha experiência nas escolas públicas em que atuei e de minha entrada na pesquisa “*A produção cotidiana de alternativas curriculares: memórias e imagens docentes contam suas histórias*”, enquanto aluna de graduação no curso de Pedagogia da UERJ, comecei a constituir-me e/ou a identificar-me como *professora/pesquisadora*, tomando consciência de meu *processo identitário* (Nóvoa, 1992). Nesse período é que começa a aflorar meu interesse pela reflexão sistemática sobre a qualidade da escola pública e, especificamente, sobre as práticas implementadas na Escola Municipal Baptista Pereira.

O desafio se configurou na medida em que naquele lugar eu havia estabelecido muitos vínculos de amizade e precisava ter o “afastamento” necessário para não “ofuscar” meus sentidos de pesquisadora.

Assim foi que eu percorri minha caminhada de professora-pesquisadora procurando perceber a escola e as professoras ora familiares, ora “ilustres desconhecidas”, praticando o que Ginzburg chama de estranhamento, como explica Oliveira em estudo sobre a idéia do autor.

Compreender menos, ser ingênuos, espantar-se, são reações que podem nos levar a enxergar mais, a aprender algo mais profundo, mais próximo da natureza. (p. 29) Algumas páginas depois, ele [Ginzburg] reafirma ser o estranhamento um meio para superar as aparências e alcançar uma compreensão mais profunda da realidade (p.36) e, na conclusão do texto diz acreditar que o estranhamento é um antídoto eficaz contra um risco a que todos nós estamos expostos: o de banalizar a realidade (inclusive nós mesmos) (p. 41) (Oliveira, 2005, p. XX).

Ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional, continuei me deparando com um sem fim de registros, orais e escritos, mostrando uma escola pública sucateada e de qualidade duvidosa. Nesses momentos, argumentava com o exemplo de “minha” escola que, na rede pública de ensino, não estaria sozinha em seu compromisso com um ensino de qualidade. Foi a partir de conversas desse tipo, em que o discurso responsabilizava, ora professores, ora alunos, de forma abstrata pelo fracasso escolar nas escolas da rede pública, que se deu a origem meu projeto de dissertação.

A Escola Baptista Pereira é uma escola pública que se compromete com a qualidade de seu trabalho e acredito que dar visibilidade a este tipo de experiência contribui para que as pessoas conheçam essas realidades, pesquisem sobre elas, de modo a possibilitar a relativização do discurso a respeito do fracasso ou sucesso escolar nas escolas públicas no Brasil.

Partindo dessa consciência a respeito do que fazíamos nessa escola e da convicção de que outras experiências semelhantes estavam em curso, muitas questões permaneciam.

O que havia ali de diferente do previsto?

Como a escola lidava com o quadro de sucateamento, que é real?

O que pensam os professores e alunos sobre essa escola?

Considerando a idéia de que os conhecimentos se tecem em rede e que esses são diversos, e que, portanto, no cotidiano escolar, há um enredamento entre esses diferentes saberes, era necessário compreender como se estabeleciam, nessa unidade escolar, esses enredamentos?

Por perceber a escola como espaço-tempo privilegiado de convivências democráticas, que guarda em si a “tendência” entendida como domínio do “ainda-não”, e a “latência”, entendida como o domínio do “nada e do tudo” (Santos, 2004), é que a considero como lugar propício à maximização da esperança e do fortalecimento da democracia.

Meu interesse pelas diferentes práticas pedagógicas e sua estreita relação com a formação docente partiu de minha própria prática em escolas públicas, sempre comprometida com a qualidade de ensino.

Professora desde meus vinte anos de idade, iniciei minha trajetória profissional em escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. Em todas as escolas nas quais lecionei, muita coisa aprendi sobre como ser professora, sobre currículo e práticas pedagógicas. Durante esses anos de vivência e convivência nas escolas, sempre estive ligada aos debates sobre o currículo, discutindo as propostas oficiais e as práticas, minhas e de minhas colegas de trabalho, tentando perceber como poderia contribuir para uma escola mais alegre e eficaz para as crianças e professores que nelas estudavam, lecionavam e conviviam. Crianças que, na sua grande maioria, advêm de comunidades carentes, excluídas socialmente e que encontram, muitas vezes, na escola, seus poucos momentos de paz e lazer.

No exercício de minhas funções, pensava, com freqüência, sobre a responsabilidade das escolas na formação desses alunos e que, se por um lado, a sociedade os tinha limitado em suas possibilidades de atuação cidadã, por outro lado, éramos nós professores que tínhamos a responsabilidade de libertá-los através de nossas práticas curriculares,

inserindo-os na vida adulta de cidadãos, como se a cidadania não tivesse existência no presente infantil.

A teoria curricular é a morada da verdade, do sujeito e da moral, em particular. É o terreno privilegiado da metafísica. Aqui sempre houve solo fértil para toda espécie de essencialismo, para todos os apelos à boa vontade e aos bons sentimentos do sujeito humanista, para todas as linhagens de moralistas e salvadores da humanidade, para todos os projetos de aperfeiçoamento e melhoramento do humano e da humanidade. (Corazza e Tadeu, 2003, p.49).

É nesta empreitada que eu e um sem número de professoras, formadas a partir dessa mesma lógica curricular, estive/estivemos imersas na tentativa de “salvar o mundo” ou, pelo menos, os nossos alunos, com nossos saberes e “verdades”.

Se questionamos a existência das verdades absolutas, temos que considerar que não existem também aulas prontas, manuais e receitas capazes de transformar, como num passe de mágica, a realidade social na qual nós e nossos alunos estamos inseridos. É preciso reconhecer e aceitar a complexidade de nossas salas de aula, de nossas escolas.

Entendendo a impossibilidade de transmissão de tais verdades e conteúdos aos alunos, por reconhecê-los como rede de sujeitos (Santos, 1995) que vão tecendo suas subjetividades a partir de suas formas de estar no mundo, percebia que à escola cabia contribuir para o fortalecimento da constituição de subjetividades democráticas, desejosas de um mundo mais democrático pautado em relações mais horizontalizadas e respeitosas.

Reconhecendo que não havia, também, soluções milagrosas de inclusão social debruicei-me a pensar sobre o projeto educativo emancipatório, não como tábua de salvação, mas como processo, como luta permanente, como potencialização de conflitos para o fortalecimento de formas de relações mais democráticas, para, assim, atuar na alteração cotidiana da lógica social excludente.

Para minha pesquisa, interessava, particularmente, em que medida o processo educacional levado a curso na Baptista Pereira poderia ser identificado com o projeto educacional emancipatório e, assim, com o projeto de emancipação social?

Um sem número de questões vieram à minha cabeça, diante da perspectiva de uma pesquisa que tomasse por objeto a escola onde atuo como professora, tanto no que, como já disse, ela tem de diferencial em relação ao esperado, em suas propostas educacionais pautadas em bases emancipatórias e democráticas, quanto em relação aos problemas que, em todas as unidades escolares, se fazem presentes e ao que nela há de reprodução e manutenção da estrutura social dominante e, portanto, de processos de exclusão.

A importância dessa discussão para a questão do reconhecimento da existência de práticas emancipatórias no cotidiano escolar e para o questionamento das leituras formalistas – cegas às dinâmicas não formais da vida real - do cotidiano como espaço/tempo de repetição e mesmice situa-se na necessidade que podemos depreender dessa constatação de que a produção do conhecimento precisa ser sempre obra coletiva, na qual a cegueira de uns pode ser minimizada pela capacidade de “ver” de outros, portadores de outras cegueiras, etc (Oliveira, 2006. p. 13)

É nessa perspectiva que entendo minha pesquisa, como uma “conversa” com os sujeitos *individuaiscoletivos* (Ferraço, 2004) dessa escola e como contribuição para que os problemas pudessem ser discutidos através das “lentes” desse coletivo.

Falar sobre os sujeitos das escolas requer de nós pesquisadores com o cotidiano [...] assumir a necessidade de falar com esses sujeitos. De fato, estamos defendendo a idéia da impossibilidade de se falar sobre os sujeitos das escolas se não nos dispomos a falar com eles (Ferraço, 2004, p.77).

1.1 Universo pesquisado: a escola

A escola em questão é uma das 1.055 escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, localiza-se no Andaraí, um bairro cujos limites confundem-se com outros dois, Tijuca e Vila Isabel, bairros que, nos últimos cinquenta anos, têm sido habitado majoritariamente por populações de classe média. Além disso, a escola situa-se no “asfalto”² e não tem “proximidade direta” com comunidades de baixa renda (favelas).



A E.M. Baptista Pereira, por ocasião de minha escolha de unidade escolar, em 1995, ano em que ingressei na rede pública, era chamada, pelos professores da rede, de “O Castelhinho”. O principal motivo para este apelido, ao mesmo tempo carinhoso e pejorativo, devia-se à clientela composta, em sua maioria, por alunos de classe média que freqüentavam creches e pré-escolas privadas. Contribuiu também para reforçar essa designação seu novo prédio, de pequenas proporções, aconchegante e bem cuidado.

² Em função da predominância de comunidades de baixa renda (favelas), localizadas nos morros da cidade do Rio de Janeiro, é comum a utilização da expressão escolas do/no “asfalto” para caracterizar escolas situadas nas “partes baixas” da cidade e com menor proximidade com as comunidades já citadas.

A Baptista Pereira apresentava-se, então, como alternativa de escola pública de qualidade para aquelas famílias que, experimentando significativa queda nos padrões de renda e consumo ao longo de sucessivas crises econômicas, tiveram de cortar gastos e tirar seus filhos das escolas particulares. Esses fatores geravam forte concorrência pelas vagas, o mesmo ocorrendo quanto à lotação de professores na escola.

A equipe pedagógica mantém-se bem integrada, habituada a trocar idéias e experiências entre si. Evidentemente, esta integração não se dá de forma homogênea e linear. Apesar de aparentar ser um grupo bastante coeso, o que, em parte, se confirma, as professoras desta escola se relacionam e trocam idéias, em maior ou menor grau, em função da antigüidade na escola, afinidades no fazer pedagógico, etc. Apesar de não haver oposição formal à direção escolar, existem resistências pontuais a medidas adotadas.

As eleições para a direção ocorrem a cada três anos e, há pelo menos quinze anos, ela acontece com uma única chapa que vai à consulta da comunidade para referendar sua candidatura, já que não existe chapa de oposição.

Isso não significa, entretanto, que as professoras, bem como responsáveis, não se coloquem contrários às posturas ou medidas adotadas. Nessas ocasiões, os assuntos são colocados em pauta e discutidos no coletivo para que se consiga um consenso ou a explicação dos motivos que embasam ou justificam tal ação ou norma.

O conjunto arquitetônico vem sendo, desde sua reinauguração, em 1989, devidamente preservado e adequado às necessidades que surgiram desde então. Como exemplo de adequação, podemos citar a substituição dos quadros de giz pelos quadros brancos, que evitam o contato com o pó de giz, maléfico à saúde de professoras e alunos. Isso só foi possível devido a inúmeras campanhas (festas, almoços, rifas, etc.) realizadas pela comunidade escolar, complementares à ação do poder público.

A Baptista Pereira está organizada com dezoito turmas, divididas igualmente entre os dois turnos em que funciona: manhã e tarde. Conta

com treze professoras regentes em seu quadro, pois cinco delas possuem duas matrículas ou trabalham em regime de hora-extra, chamados na rede de dupla-regência, e trabalham nos dois turnos nesta unidade escolar. Em seu quadro de funcionários, além das professoras regentes de turma, a escola conta com duas professoras de educação física, uma professora regente em sala de leitura e ainda uma professora de apoio à alfabetização. Essa última exerce essa função em virtude de seu horário reduzido, direito que lhe é assegurado pela Secretaria Municipal de Educação para acompanhar seu filho com necessidades especiais.

Quero destacar que, apesar da extrema necessidade de profissionais que atuem como professoras de apoio auxiliando as escolas e seus alunos na proposta dos ciclos de formação, apenas algumas poucas escolas as têm em condições específicas como a descrita no parágrafo anterior. O caso aqui é o compromisso político de garantir a estrutura necessária para que o trabalho nas escolas seja bem desenvolvido.

A professora de apoio atende aos alunos dos ciclos, encaminhados pelas professoras, em função exclusivamente de dificuldades em seu processo de alfabetização.

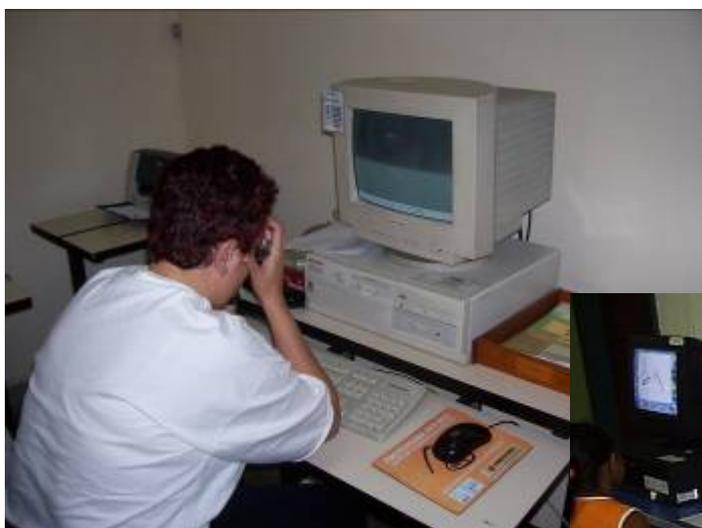
A equipe de direção é composta por três membros: diretora, diretora-adjunta e coordenadora pedagógica. As pessoas que formam a equipe da direção são igualmente envolvidas com atividades administrativas e com o fazer pedagógico da escola.

Essa equipe conta com o apoio administrativo de três professoras que se encontram, afastadas de sala de aula por problemas de saúde, e exercendo atividades administrativas na secretaria da escola.

Mais uma vez, é necessário apontar problemas resultantes dessa realocação funcional, em detrimento da formação de um quadro funcional estável, seja pela falta de formação condizente com as especificidades dos trabalhos administrativos, seja por esses deslocamentos não serem capazes de suprir as necessidades de todas as escolas, atuando como estratégias pontuais e não como política pública eficiente.

A escola é pintada anualmente, os quadros brancos já tomaram o lugar do quadro de giz, todas as salas têm, pelo menos, três ventiladores em funcionamento e um mimeógrafo; algumas já dispõem de televisão e aparelho de DVD.

A unidade escolar conta, também, com laboratório de informática, sala multimídia com televisão de vinte e nove polegadas, DVD, videocassete e ar-condicionado, biblioteca com um bom acervo, televisão, aparelho de vídeo e aparelho de DVD. Conta ainda com uma máquina fotográfica analógica, filmadora, computadores equipado com *scanner* e impressoras a jato e matricial.



Elencar aqui o acervo material da escola cumpre a função facilitadora de aproximar o leitor desse espaço e sua organização, convidando-o a refletir sobre essa comunidade e a forma como ela se relaciona com o referido espaço. Como nos alerta Abreu Júnior:

A imanência dos objetos que compõem os acervos de cultura material escolar, longe de nos levar à dispersão e à frivolidade de experiências muito corriqueiras e pouco significativas, é um desafio à nossa atenção para indicadores que são importantes, justamente pelo fato de estarem sempre à vista, convidando-nos a superar o risco de percebê-los como banalidade. (Abreu Júnior, 2005. p. 152)

Uma reflexão me parece pertinente à descrição que faço desta unidade escolar. O prédio, a maneira como é organizado e o acervo material e cultural, por exemplo, já podem nos dar pistas de como se organiza essa escola. O espaço físico e sua organização contribuem para a educação ali oferecida e interferem no comportamento de professoras e alunos. Não é de se estranhar, por exemplo, que não haja pichações ou depredação do espaço por parte dos alunos, que trabalhos sejam apreciados por bastante tempo em murais e paredes sem que lhe sejam arrancados pedaços propositalmente. Afinal como nos alerta Escolano,

a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (Escolano, 1998, p. 44-45).

Tanto alunos como professoras vão aprendendo a se relacionar com esse espaço e se constituindo como sujeitos. Afinal, como nos diz Nilda Alves, *cada aluno/aluna* [assim como cada professora] *aprende as possibilidades de sê-lo* (2002, p.18).

Portanto, o prédio aqui descrito e o acervo cultural e material dessa escola também interferem e influenciam na formação de alunos e professoras dessa unidade escolar.

As condições materiais de trabalho vão interferir diretamente no contexto de produção dessa escola, e na forma como se vão desenvolver as práticas ali tecidas.

Os recursos financeiros destinados às escolas públicas são gerenciados pela direção de cada uma das unidades escolares. É função da direção garantir a transparência e eficiência na aplicação de tais

recursos. É possível perceber muitas diferenças na aplicação desses recursos nas diferentes escolas da rede, bem como na forma como as prioridades são eleitas e as informações discutidas e socializadas.

Na escola pesquisada, a utilização das verbas é discutida em reuniões sempre que tais recursos são liberados, o Conselho Escola Comunidade tem papel atuante no acompanhamento destes recursos e todos os segmentos (alunos, professores, funcionários e responsáveis) têm voz na discussão e nas decisões tomadas em relação a elas.

Nossas reflexões a respeito da efetivação das condições materiais das escolas públicas precisam ter como referencial que, além de cobrar maiores investimentos necessários à educação, sem propor aqui uma hierarquia entre essas necessidades, é preciso também ampliar nossas reflexões sobre uma possível e também necessária gestão democrática, participativa ou edificante, como proponho no segundo capítulo deste texto, para a viabilização de um trabalho de qualidade nas escolas públicas.

Em entrevista com a coordenadora dessa escola, questionei-a sobre os possíveis motivos que pudessem ser considerados facilitadores ou constituintes do sucesso no trabalho desenvolvido na escola. Como resposta à minha indagação, ela afirma que, em seu entender, além do comprometimento dos profissionais da escola, outros dois fatores se somavam a este para fazer da Baptista uma escola de qualidade: os recursos financeiros e o acompanhamento das famílias na vida escolar.

A coordenadora fez referência à arrecadação de caixa escolar, e aos lucros obtidos na festa junina e em outros eventos citados anteriormente como complementares às necessárias, mas insuficientes, verbas públicas.

Tais iniciativas são, em minha concepção, "maneiras de fazer" (Certeau, 1994) que caracterizam esta e outras unidades escolares e que as tornam únicas, pois vão encontrando formas de ser e estar na rede e na sociedade para além do que estava previsto, prescrito, esperado.

Para que essas ações se concretizem, são necessárias diversas “táticas” (op.cit. 1994) cotidianamente construídas para encontrar espaço entre as normas “paternalistas” que engessam a escola ao ditarem normas que reduzem as possibilidades de sua atuação.

Uma dessas normas constitui-se na proibição de qualquer tipo de arrecadação por parte da escola. Com essa medida, os passeios nas escolas da rede ficaram cada vez mais difíceis, já que eles só podem ocorrer sem que nenhum custo seja repassado aos alunos e suas famílias, utilizando, para este fim os poucos recursos financeiros destinados a elas.

Poderíamos pensar que essa é uma norma que vem como forma de regulação democrática para equalizar as diferenças hierarquizantes, proporcionando a todos os alunos acesso ou ampliação de seu capital cultural com visitas a museus, idas a cinemas e outros passeios “tradicionalmente” realizados pelas escolas. Porém, é preciso unir a essa informação a de que não foi criado um fundo específico para este fim e que, com as verbas já existentes, é preciso manter a escola em funcionamento, com relação às suas estruturas físicas e materiais: conserto de mimeógrafos e copiadoras, pias vazando, vidraças quebradas, infiltrações em forros ou telhados, entre outros gastos emergenciais que acabam por lançar o tão esperado passeio para o fim da fila de prioridades, e que, assim, vão ficando esquecidos.

A escola Baptista Pereira continua, hoje, valorizada e disputada, mas sua clientela modificou-se significativamente. A U.E. passou a receber, de forma sistemática, encaminhados das creches da Secretaria de Desenvolvimento Social, alunos para as turmas de educação infantil. Vale ressaltar que esta secretaria tem por objetivo principal atuar junto a famílias situadas nas franjas ou à margem dos setores economicamente ativos da cidade. Como resultado imediato dessa nova composição, tivemos a diminuição das vagas que, até então, eram ocupadas por alunos vindos de escolas particulares, decorrendo a ampliação do número de alunos com outro perfil.

A partir daí, a escola passou a viver situações que, até então, não faziam parte do seu cotidiano. Sua arrecadação de Caixa-Escolar³ foi, aos poucos, diminuindo. Isso dificultou bastante a manutenção de passeios, festas, compra de material pedagógico, entre outras iniciativas que contribuía para a qualidade do trabalho pedagógico. O acompanhamento também se modificou ao longo desse período e a quantidade de alunos que não eram acompanhados pela família em sua vida escolar foi aumentando, gerando a necessidade de se repensar a relação família/escola.

Essa mudança de público e suas conseqüências provocaram uma série de mudanças no cotidiano da escola e suscitaram muitos debates acerca do tema, principalmente em centro de estudos. Muito dessa discussão integra este trabalho.

É importante ressaltar que o aumento da dificuldade não significou a suspensão das iniciativas citadas. A escola continua proporcionando passeios com periodicidade e buscando soluções para as dificuldades encontradas.

A Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro garante, anualmente, em seu calendário escolar, alguns dias letivos, ou parte deles, sem aula para os alunos, objetivando a reunião de professores para planejamentos e estudos; esses encontros são chamados, nessa rede, de centros de estudos (C.E).

³ Prática historicamente desenvolvida nas escolas públicas por meio da qual contribuições voluntárias das famílias dos alunos são utilizadas para pequenos reparos, compra de material pedagógico, passeio, entre outros.

Na Baptista, esses encontros sempre foram efetivamente dedicados ao estudo de temas diversos relacionados teórica ou praticamente aos fazeres pedagógicos e aos planejamentos, que são organizados coletivamente entre as professoras das turmas de uma mesma série. É possível perceber que o nível de participação varia entre os grupos envolvidos nesta tarefa. Algumas professoras trazem sugestões para contribuir



com o planejamento e as modificam, incluindo, descartando ou transformando suas propostas durante a discussão a partir de sugestões das colegas. Outras professoras preferem realizar seus planejamentos individualmente, algumas dessas utilizam esse momento para dizer a outras professoras o que foi planejado por ela para sua turma ou ainda separando material, fazendo uma matriz ou preenchendo um dos inúmeros documentos que são de sua responsabilidade: registro das vivências diárias da turma, registro individual de desenvolvimento de cada aluno ao longo do período letivo, relatório individual de avaliação ao final de cada período, planejamento para o projeto de reagrupamento que ocorre na escola, além dos já conhecidos e históricos controle de frequência, avaliação diagnóstica da turma, planejamento e replanejamentos a cada período. Enfim, registros que dificilmente as professoras conseguem preencher durante o horário de aulas junto às turmas e que se têm tornado uma dificuldade em função das crescentes exigências por parte da Secretaria Municipal de Educação.

Existem, ainda, professoras que, por preferência ou necessidade, realizam ou complementam essas tarefas em casa.

É importante deixar claro que essas ou aquelas práticas aqui descritas não são excludentes ou de exclusividade de uma ou outra professora. Essas, nos diferentes encontros, vão utilizando o tempo de

acordo com suas necessidades e possibilidades, aproveitando-o para o exercício de suas regências.

Os centros de estudos desta U.E vêm experimentando um esvaziamento progressivo. Nos últimos anos, por uma modificação na estratégia do poder central (SME), os centros de estudos na rede passaram a um modelo parcial, abandonando seu tempo integral. Dessa forma, as escolas passaram a funcionar com aulas até a metade do período e centro de estudos de, no máximo, duas horas de duração efetiva por turno. No calendário escolar de 2007, estão previstos dezesseis encontros de duas horas cada.

Esse modelo tem-se mostrado ineficiente, o tempo é escasso e em meio à demanda administrativa ou “burocrática” o estudo acaba perdendo espaço.

Chamo de tarefas burocráticas registros que podemos pensar necessários e importantes para a reflexão e trabalho com as turmas, pois o excesso de documentos criados como mecanismos de regulação da prática, bem como a excessiva cobrança e regras de padronização para o preenchimento dos mesmos acabam por tornar essa tarefa enfadonha, realizada de forma apressada, não refletindo a realidade da escola.

A existência de centros de estudos cada vez mais informativos faz perceber um hiato na formação continuada dos professores da rede como um todo, pois as cobranças e ameaças de fiscalização aos documentos aqui citados prevalecem e tomam o lugar dos momentos de troca e estudos. Não posso deixar de declarar meu profundo desgosto por esta opção política que, apostando na quantidade de dias letivos, legalmente garantidos, dificulta a atuação eficaz e qualitativa dos professores deste sistema de ensino. Principalmente se consideramos ser função dos centros de estudos garantir o efetivo espaço de troca entre fazeres pedagógicos, de replanejamento de ações para superar dificuldades e atingir os objetivos da escola por meio do apoio mútuo entre saberes. Enfim, de refletir sobre as próprias práticas, buscando, em outras relações “teórico-práticas”, soluções, ainda que provisórias, para os

problemas cotidianos. Afinal, *quanto mais global for o problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções. São soluções movediças, radicais no seu localismo* (Santos, 1995, p. 111).

O compromisso da equipe com a qualidade do ensino oferecido na Escola Batista Pereira chamava a minha atenção desde há muito tempo. Por conta disso, à medida que submetia meu projeto de pesquisa a interlocuções no espaço acadêmico, sentia a necessidade de abordar mais amplamente o debate sobre o que entendo por qualidade de ensino e a que indicadores poderia recorrer para a discussão.

1.2 Que qualidade? A complexidade não quantificável.

Muitos são os critérios que podemos utilizar para tratar de qualidade em educação. É possível se entender que a boa escola é aquela que prepara e aprova alunos em concursos de seleção como vestibulares e “vestibulinhos”. Pode-se ainda pensar que a boa escola é aquela que obtêm bons índices em avaliações externas, como Prova Brasil, ENEM, entre outras.

Ainda existe uma concepção, da qual compartilho, de que os critérios de qualidade estão envolvidos com o dia-a-dia vivenciado nela, com a qualidade das relações que ali se estabelecem, com o contínuo e permanente compromisso com a formação humana, com os valores éticos e sociais pautados na solidariedade e no respeito atuando na possibilidade de construção de uma sociedade melhor.

Para dar continuidade a essa discussão, apresento dados divulgados pelo INEP em sua última avaliação nacional, chamada “Prova Brasil”, realizada em 2005, que teve seus resultados divulgados em meados de 2006. Poderíamos discutir essa avaliação sob vários aspectos. Porém, este não é o espaço apropriado para isso, em função de nossos objetivos nesse trabalho. Gostaria, entretanto, de refletir sobre o “ranqueamento” decorrente dessa avaliação.

Criar apenas um *ranking* de instituições de ensino não é, a meu juízo, um método dos mais adequados para a promoção e aferição da qualidade das instituições educacionais no país. Afinal, tal opção de análise escolar não nos dá a chave do sucesso ou do fracasso escolar. Além disso, esse instrumento não dá conta da complexidade das relações que produzem os resultados que ela mede. Portanto, os resultados expressos não podem ser tomados isoladamente como medida de fracasso ou de sucesso elevados à categoria universal de qualidade, sob pena de compor indicadores esvaziados. Dito de outra forma, existe em curso, nas escolas, tessituras de saberes e fazeres que, por sua natureza, essa avaliação não está em condições de captar.

Os alunos são obrigados a fazer a prova acompanhados por uma pessoa estranha ao cotidiano das salas de aula. Em função disso, muitos se mostram nervosos e inseguros – estamos falando de crianças –, deixam questões em branco ou as fazem de maneira displicente. Lembro-me da aplicação de tal prova na Escola Batista Pereira em 2005.

Por uma questão de falha na comunicação entre os responsáveis pela aplicação da prova, a Coordenadoria Regional de Educação e a direção da escola, os avaliadores chegaram à unidade escolar para realizá-la sem combinação prévia, num dia de olimpíada na escola. Todas as turmas estavam envolvidas com as competições de natureza lúdicas e esportivas naquele dia. Algumas turmas, inclusive, fora de seus horários regulares. Diante disso, o que se viu foi um grande alvoroço.

– Precisamos retirar as crianças de 4ª das competições! Elas farão a prova hoje!

– Caramba! Algumas faltaram! Vamos ligar para as que não vieram?

– Como vamos explicar para eles que não irão mais participar das olimpíadas?

Essas falas são fragmentos das conversas entre direção e professoras, colhidos por mim no dia do exame.

Os alunos de 4ª série foram, então, “recolhidos” às salas e, não muito contentes, foram “convencidos” a realizar a prova.

Esse acontecimento expressa a complexidade existente na aparente rotina das unidades escolares. Criando, assim, variáveis não consideradas na aplicação dessa avaliação. O que se contabiliza é o número de questões certas de cada um dos alunos e o total de alunos da escola que conseguiu alcançar bons ou maus resultados. É necessário, portanto, a relativização dos resultados obtidos. Não se trata de desqualificar os dados obtidos com tais métodos de avaliação. Apenas que devemos ter claro que este é apenas um elemento na composição de um possível

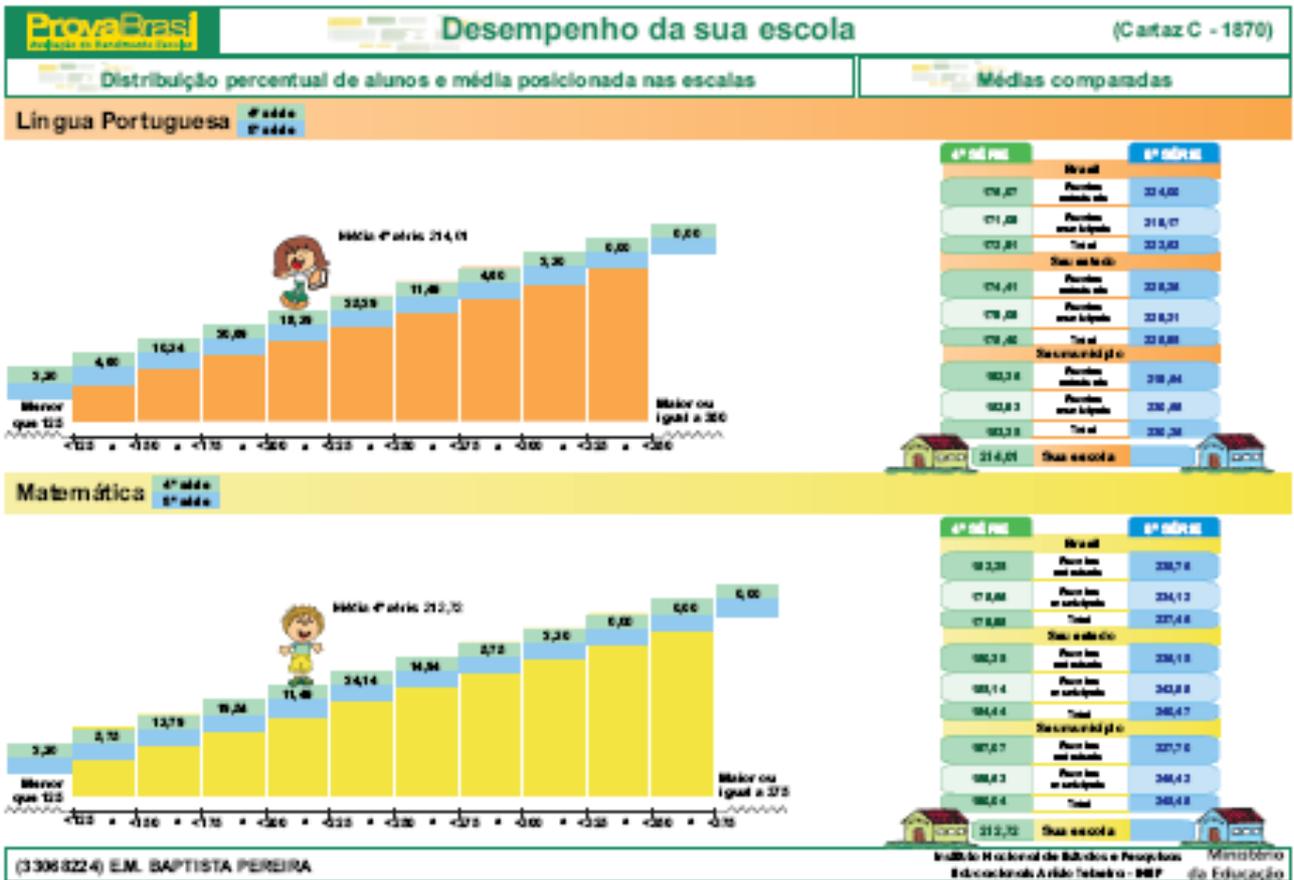
quadro avaliativo das unidades escolares, e que é preciso construir estratégias de avaliação, considerando outros indicadores para os quais se faz necessário outro tipo de sensibilidade.

Tais modelos avaliativos complementam-se, tangenciam-se, e superpõem-se sem anular-se na perspectiva de tornar “cognoscível” esses complexos espaços-tempos.

No Prova Brasil, a escola obteve índices superiores às médias nacionais, estaduais e municipais conforme podemos verificar no quadro abaixo. Esta avaliação mede o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas de língua portuguesa e matemática, enquadrando-os em uma escala de 125 a 350 de acordo com os conhecimentos demonstrados em cada uma das questões apresentadas na prova.

Essa avaliação mede o domínio relativo, por parte dos alunos, dos conteúdos escolares prescritos pela matriz curricular oficial.

Cartaz com resultados percentuais de alunos e média da escola pesquisada, posicionada na escala, fornecido pelo Inep.



Médias comparadas

Resultados de 4ª série no "Prova Brasil" 2005	Média Nacional	Média Estadual	Média Municipal	Escola Municipal Baptista Pereira
Língua Portuguesa	172,91	178,40	183,35	214,01
Matemática	179,98	184,44	190,04	212,72

Legenda: Médias obtidas por escolas em nível nacional, estadual e municipal na avaliação realizada em 2005.

É inegável que a avaliação do Prova Brasil aponta um índice de qualidade dessa instituição. Porém, quando analisada exclusivamente, não nos dá as pistas necessárias para sabermos como se tece o trabalho pedagógico que leva à escola à obtenção desse índice.

Para compreender esse espaço-tempo complexo, entendia ser preciso aproximar minha pesquisa do cotidiano dessa escola.

A realidade cotidiana não é perceptível utilizando para isso apenas gráficos e tabelas disponíveis no site do INEP ou em outros lugares. Esse tipo de avaliação e, conseqüentemente, pesquisas que a tomam por referência exclusiva, não nos permitiriam saber o que se passa no cotidiano da escola, os saberes-fazeres que se enredam dinamicamente. Daí a necessidade desse mergulho de que fala Alves.

Este envolvimento dialógico nos leva a falar em mergulho e não em observação porque sabemos que a vida cotidiana desses e dessas praticantes não se reduz àquilo que é observável e organizável formalmente. (...) A trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com essas virtualidades da modernidade, no qual o sentido da visão foi exaltado (“ver para crer”; “é preciso uma certa perspectiva” etc). É preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar. Pedindo licença ao poeta Drummond tenho chamado esse movimento de o sentimento do mundo. (Alves, 2001, p.8-15)

Foi com este “sentimento de mundo”, um dos aspectos metodológicos da pesquisa no/do/com o cotidiano apontados por Alves, que, pondo a serviço dessa pesquisa todos os meus atentos sentidos, fui descobrindo sabores e cores até então inapreensíveis ao meu costumeiro “olhar moderno”.

Assim, fui, aos poucos, entendendo que

o social não se resume[ia] àquilo que nos é [era]dado com maior tangibilidade ou visibilidade. Mas para descobrir esse outro social submerso impõe-se desafiar as convencionais e persistentes

“hierarquias de credibilidade”. As falas de senso comum traduzem um saber. Trata-se de um saber “não-sabido” sobre o qual os seus detentores não refletem com critérios de cientificidade. Dele dão testemunho sem conseguirem a sua apropriação. São locatários de um conhecimento cuja propriedade oferecem a quem desse saber queira saber: através de entrevistas, histórias de vida, observação participante, etc. (Pais,2003. p. XX)

Para o desenvolvimento deste estudo, adotei como procedimento a observação das práticas presentes no cotidiano da escola, bem como a realização de entrevistas semi-estruturadas com as professoras.

Nos relatos das professoras que trago para este trabalho, estão contidas suas práticas e singularidades, expressas nas suas memórias de sujeitos de conhecimento que, a todo momento, recriam suas práticas, seus alunos e suas escolas ao descrevê-los.

Dessa maneira, como tão bem resume Thompson (1997), ao usarmos a história oral, geralmente estamos tão interessados na natureza e nos processos de afloramento de lembranças quanto ao conteúdo das reminiscências que registramos (p.54). Uns e outros, juntos, é que permitem melhor compreender o significado do que está sendo dito, contribuindo para as idéias que queremos formar da questão estudada. (Alves, 2000, p. XX)

Entendi, também, que, para melhor entender o processo ensino-aprendizagem no espaço escolar, era necessário mergulhar no cotidiano das práticas e buscar entender a multiplicidade de fatores presentes na criação dessa realidade complexa. Ouvir as histórias que só as protagonistas poderiam me contar foi de grande relevância para o conhecimento e reflexão sobre a escola, seus alunos e as alternativas curriculares em prática naquele espaço, mas, além delas, era preciso observar as práticas, considerando sua complexidade constitutiva.

Pesquisando o cotidiano, no cotidiano, aprendemos com nossos parceiros de pesquisa, incorporamos às nossas “variáveis” elementos de vida de todos que, se não servem para a construção de um modelo explicativo das ações pedagógicas empreendidas por eles, nos ajudam a ingressar na rede de valores, crenças e conhecimentos que nelas interferem. Com isso, avançamos no sentido da compreensão da realidade específica(...)(Oliveira, 2001, p. 41)

Assim, nesse mergulho, busquei captar as lógicas que presidiam as diferentes práticas escolares, suas heterogeneidades constitutivas. Entendendo que essas não existem para os olhos da modernidade e precisam ser sentidas (Alves, 2001) por serem povoadas de singularidades com características muito diversas e não se permitirem amarrar a uma lógica universalizante.

A trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com essas virtualidades da modernidade, no qual o sentido da visão foi exaltado. É preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar. Pedindo licença ao poeta Drummond tenho chamado esse movimento de sentimento de mundo. (Alves, 2001, p. 14)

Em tais condições, foi preciso estar em situação de permanente vigília no que se refere aos acontecimentos do cotidiano, cuidando para que não aprisionar o real num modelo prescritivo, operando nele um processo de limpeza pelo qual só fosse considerado como dado relevante ou significativo, aquilo que interessasse à minha pesquisa.

Considerar, portanto, não apenas a complexidade do real, mas a imprevisibilidade dos permanentes e dinâmicos enredamentos entre normas, regulamentos, saberes formais e cotidianos, fazeres.

Ou seja, o cotidiano é rebelde, e isso exige que estejamos sempre atentos a qualquer indício, qualquer pista, por mais aleatório que possa parecer o evento. Esse movimento de estranhamento permanente nos ajuda a evitar o risco de descartar dados relevantes apenas por pertencerem ao universo das coisas “ordinariamente” cotidianas.

O ordinário não é negligenciável, pois nos auxilia na compreensão desses cotidianos.

Vários são os autores (Cf. Alves, 2001. Pais, 2003. Oliveira, 2007) que me ajudam a pensar a pesquisa no/do/com o cotidiano e sua metodologia própria. Tal metodologia é necessária na medida em que abdicamos das verdades apriorísticas e da concepção de pesquisa que reduz o real e os dados da pesquisa somente àquilo que é organizável e quantificável.

Se tomarmos por pressuposto a imprevisibilidade do cotidiano, não podemos crer na possibilidade de classificar e selecionar anteriormente os dados relevantes ou irrelevantes ao objeto, complexo, que temos a conhecer.

Para essa difícil e necessária tarefa, é preciso despir-nos de nossos preconceitos teóricos para considerar que o não-saber é condição para esse “mergulho”.

Esta preocupação está expressa por Nilda Alves quando em seu texto “Decifrando o pergaminho” aponta quatro aspectos metodológicos necessários ao conhecimento do cotidiano.

As quatro premissas fundamentais citadas pela autora, “o sentimento de mundo”, “virar de ponta a cabeça”, “beber em todas as fontes” e “narrar a vida e literaturizar a ciência”, foram levadas em consideração em minha pesquisa e estão explicitadas neste texto.

A autora [Alves, 2001] coloca a necessidade de subversão da idéia de que a “boa” pesquisa precisa ter uma sólida teoria de apoio como ponto de partida e fundamento da construção de uma verdade “em nível superior” (p.22). Na contracorrente dessa idéia, a pesquisa no/do/com o cotidiano, em sua busca pelo imprevisível, pelo invisível aos olhos das teorias tomadas como verdades apriorísticas, entende as teorias como limites, na medida em que apenas aquilo que comporta em seu modo de entender o mundo pode ser percebido e formulado sobre suas bases. As teorias serviriam, assim, como hipóteses cujos limites devem ser ultrapassados sempre que a vida cotidiana pesquisada nelas não couber, não como verdades nas quais tudo o que existe deve se encaixar. Muitos aspectos da vida

cotidiana têm sido negligenciados pelas pesquisas sociais por não se encaixarem nos modelos teóricos que a pretendem analisar, por não serem quantificáveis ou classificáveis Na medida em que entendemos que uma teoria é contribuição, mas também limite, na busca de compreensão dos cotidianos, vamos assumir a necessidade de trabalhar com diferentes e múltiplos referenciais, buscando em cada um sua contribuição possível para o trabalho que se pretende fazer. (Oliveira, 2007. p.)

Outro importante ensinamento a quem pretende pesquisar no/do/com o cotidiano relaciona-se com o anteriormente explicitado e refere-se às práticas pesquisadas, ampliando e complexificando nosso entendimento de fonte de conhecimento e realizando o que Alves chama de “beber em todas as fontes”. (Alves, 2001.p. 26)

Sobre os elementos a serem considerados na pesquisa, Oliveira, nos diz:

... tudo o que integra a vida cotidiana pesquisada deve ser considerado relevante para a pesquisa. Superar a idéia de que apenas aquilo que pode ser classificado, organizado, enquadrado serve como dado de pesquisa e mergulhar na complexidade da vida, buscando captar seu dinamismo, seus enredamentos, seus pequenos acontecimentos torna-se meio fundamental para o encontro do imprevisível, do incontrolável, do diverso, do singular que também fazem parte da vida cotidiana, e de aprendizagem sobre o mundo. (Oliveira, 2007, p. XX)

Do ponto de vista da narrativa, a proposta de trabalho que aqui se configura, ao rejeitar a hipótese de que, modernamente, supõe ser o distanciamento do objeto e sua realidade inquietante, a garantia de uma maior precisão na tentativa de estruturação, enquadramento e universalização de conceitos e entendimentos, rejeita também a idéia de descrição. E aposta no último dos pressupostos metodológicos de Alves, uma necessária alteração na forma de dizer, de apresentar o que foi pesquisado e aprendido, trata-se de um “relato”, um “saber dizer” exatamente ajustado a seu objeto. (Certeau, 1994.)

De acordo com esse autor,

no relato não se trata mais de ajustar-se o mais possível a uma “realidade” e dar credibilidade ao texto pelo “real” que exhibe. Ao contrário, a história narrada cria um espaço de ficção. Ela se afasta do real - ou melhor, ela aparenta subtrair-se à conjuntura; “era uma vez...” Deste modo, precisamente, mais que descrever um “golpe”, ela o faz.(...) é o próprio locutor, uma maneira de saber, manipular, arranjar e “colocar” um dito deslocamento um conjunto, em suma “uma questão de tato”. (op.cit. 1994. p.153)

O relato aqui desenvolvido, portanto, pode ser considerado uma forma narrativa da teoria das práticas.

A partir de Certeau (op. cit.), a pesquisa no/do/com o cotidiano vai buscar, na valorização dos modos escriturísticos próprios da literatura – dos romances e contos populares, entre outros –, apoio para a formulação e defesa de modos novos de “narrar a vida e literaturizar a ciência. (p. 29)

Ao pensar essa pesquisa, ainda como projeto, fui indagada a respeito da aplicabilidade de minha pesquisa, sobre o uso de quadros estatísticos, sobre sua abrangência, em relação às inúmeras escolas da rede. Para responder essa questão trago, Oliveira:

Metaforicamente, podemos dizer que o que captamos nos estudos da sociedade em pequena escala são regras e características amplas e gerais, do seu funcionamento; suas estruturas de poder, seus mecanismos de dominação e de busca de superação dela, suas grandes relações internacionais e interculturais. Contudo por falta de acesso aos “detalhes”, somos incapazes de perceber como se manifestam, nos diferentes espaços sociais, tanto esses processos de organização quanto as iniciativas pontuais de transgressão que se desenvolvem. Por outro lado, inscritos nem pequeno território desse universo amplo, cuja lógica lhes escapa, esses

praticantes, mergulhados na prática, não têm acesso direto à compreensão do universo social amplo.

(..)O cotidiano é, portanto, um mapa de grande escala no qual a vida se desenvolve, que abandonado a si mesmo, estaria condenado a jamais ver a sociedade na qual se insere. Nesse sentido, a pequena e a grande escala se complementam como formas de compreensão do mundo social, permitindo, cada uma, a percepção de alguns aspectos e trazendo, com isso, a ocultação de outros. (2003 p. 57-58)

Assim sendo, o estudo do cotidiano na escola em questão, é útil não só para entendermos o que se passa na escola pesquisada, mas relaciona-se com a estrutura na qual ela se inscreve e ainda, com o conjunto de escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, uma vez que tanto a lógica social como a proposta curricular estão presentes nessa parte do todo. A opção pelo estudo na “grande escala” do cotidiano serve ao meu interesse não pela norma, mas pelos modos singulares como ela se realiza ou não neste local.

Encontro na idéia de Morin (1996) *de que o todo está na parte do mesmo modo que a parte está no todo* e na idéia da sociologia cartográfica de Santos (2000) duas possibilidades de resposta à referida indagação.

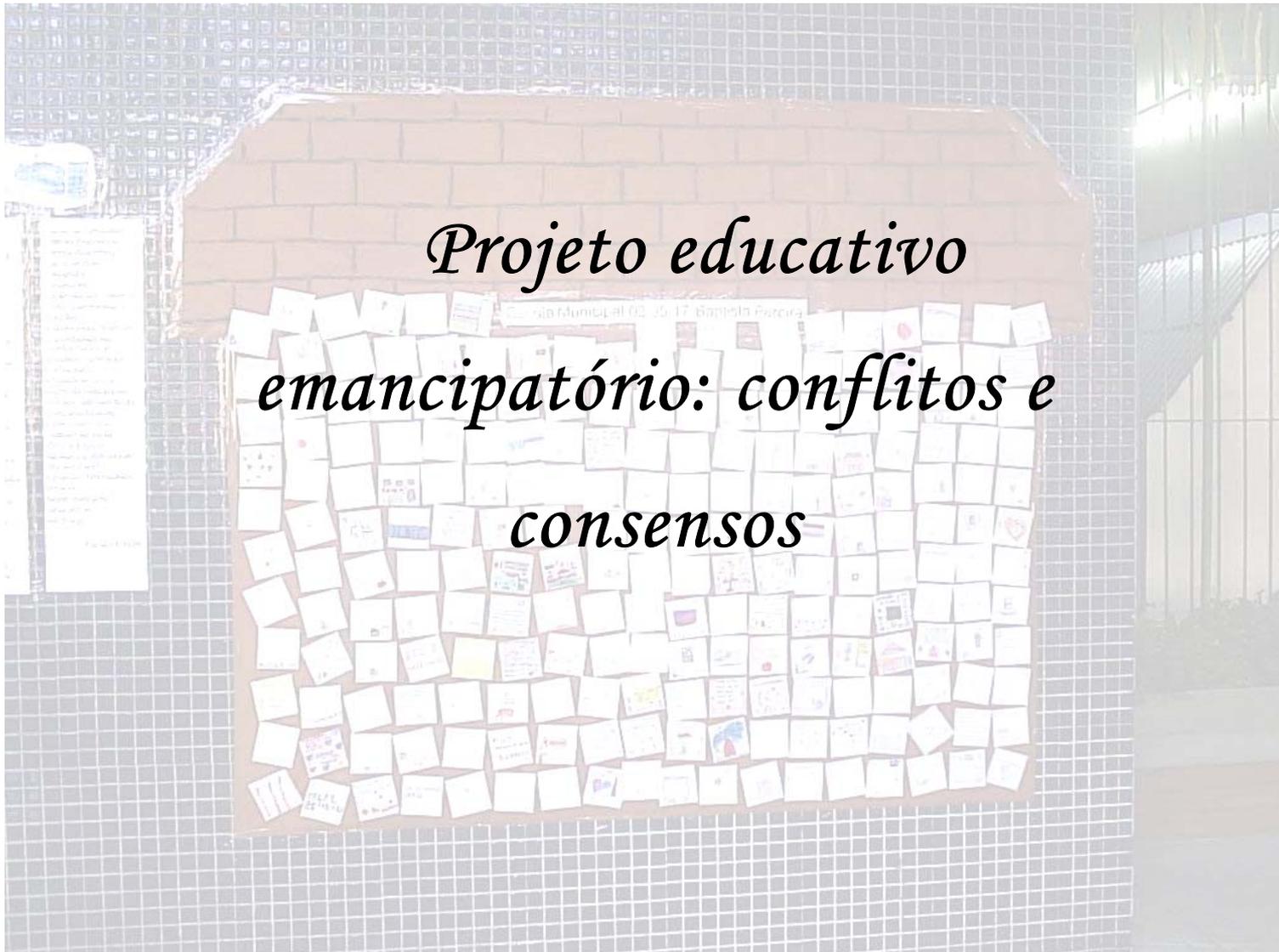
No desenvolvimento de seu pensamento complexo, Morin defende a idéia de que o todo da sociedade está presente nos indivíduos na medida em que as características do meio social se inscrevem em cada um dos membros da sociedade. Analogamente, podemos dizer que a proposta curricular da rede municipal está na escola pesquisada e, portanto, pode ser estudada a partir dela.

Sobre a “sociologia cartográfica” desenvolvida por Boaventura Santos, Oliveira esclarece que, *através dos mapas de pequena escala, conseguimos captar, em grandes linhas, a lógica do espaço*, mas não sua efetividade. Por isso, a necessidade dessa pesquisa no/do/com o cotidiano aproximando-se das táticas, desenvolvendo um “*trabalho de*

ultrapassagem operado pela insinuação do ordinário em campos científicos”. (Certeau, 1994, p. 64)

Daí que, nesse trabalho, a intenção foi sair em busca dos sujeitos reais e não daqueles sujeitos universais e anônimos. Realizando uma busca sem as certezas antecipadas que os “encontros agendados” possibilitam, uma busca do desconhecido nesse conhecido cotidiano escolar.

Capítulo 2



Projeto educativo emancipatório: conflitos e consensos

Entender as práticas cotidianas como táticas, segundo nos aponta Certeau (1994), é considerá-las como *continuidades e permanências que se multiplicam com o esfarelamento das estabilidades locais como se, não estando mais fixadas por uma comunidade circunscrita, saíssem de órbita e se tornassem os consumidores a imigrantes em um sistema demasiadamente vasto para ser o deles e com as malhas demasiadamente apertadas para que pudessem escapar-lhes.* (p.47)

O que Certeau parece querer indicar é que pesquisas pautadas, especificamente, pela busca de modelos e perspectivas universais e invariantes, ainda que largamente empregadas na análise de realidades complexas, tendem a “reproduzir” o sistema ao qual pertencem e deixam de fora do seu campo de análise a proliferação das histórias e operações heterogêneas que compõem o *patchworks do cotidiano.* (op. cit. p.46)

No caso de pensarmos na rede municipal como um todo, corremos sempre o risco de produção de uma não existência, por serem todas as escolas manifestações da mesma “monocultura multieducacional⁴”.

Estudar as práticas e a tessitura de alternativas curriculares locais significa pensar em carência, tendência e latência de um projeto de escola.

A possibilidade é o movimento do mundo. Os momentos dessa possibilidade são a carência (manifestação de algo que falta), a tendência (processo e sentido) e a latência (o que está na frente desse processo). Carência é o domínio do não, a tendência é o domínio do ainda-não e a latência é o domínio do Nada e do Tudo, dado que esta latência tanto pode redundar em frustração como em esperança. (Santos, 2004, p. 796)

⁴ Multieducação é o nome dado oficialmente a matriz curricular desta rede municipal de ensino.

Percebendo a escola desta forma, acredito podermos ampliar as expectativas de futuro e reduzir as chances de fracasso destes e outros alunos das escolas públicas do município.

São essas expectativas que contam para novos caminhos da emancipação social, ou melhor, das emancipações sociais. (op.cit. p. 798)

Não se trata, pois, de *ampliar a totalidade* da escola Baptista Pereira, e sim de fazê-la existir com outras totalidades de escola. Entendendo que qualquer *totalidade é feita de heterogeneidades e que as partes têm, sempre, o estatuto de totalidade.* (op. cit. p. 786)

O que vislumbrei neste trabalho foi o desafio colocado por Boaventura de Sousa Santos de pensar a Baptista Pereira sem pensar, necessariamente, em outras escolas. Pensar a parte como totalidade é pensar de forma não dicotomizante no que se refere às relações com outras escolas. Trata-se de pensar um conjunto de práticas da unidade escolar sem propor uma dicotomização com outras práticas ali implementadas, entendendo-as como “totalidades heterogêneas”, multicoloridas e únicas dentro do universo de composições curriculares possíveis.

Em relação à invisibilidade das práticas, procuro aproximar-me da *sociologia das ausências, transformando objetos impossíveis* (as práticas cotidianas) *em objetos possíveis e com base nelas transformar ausências em presenças.* (Santos, 2004, p. XX)

Nesse sentido, procurei perceber de que forma, nessa unidade escolar, se constituiu esse contexto de formação coletiva, pelos sujeitos da escola. Percebi, ainda, de certa forma, que, nessa criação, esse coletivo possibilitava essas diferentes ações que, por sua vez, se traduziam em diferentes práticas cotidianas verificadas nas diversas salas de aula dessa escola. Vale ressaltar que, nesse contexto de formação coletiva, os resultados de tal “hibridismo pedagógico”, contrariando parte significativa da literatura disponível, são vistos não como algo

negativo pela comunidade escolar, mas como fator decisivo para a constituição singular da escola em questão, de seus avanços e conquistas.

Diversos são os fatores que influenciam ou possibilitam a constituição desse coletivo e da coexistência das diversas práticas ali encontradas. Quero destacar aqui a gestão democrática e o compromisso dos profissionais dessa unidade escolar com a educação pública e de qualidade envolvidos com a produção de alternativas curriculares que julgo emancipatórias.

Para entendermos a perspectiva emancipatória do currículo de que falo neste texto, é necessário trazer dois autores: Boaventura de Sousa Santos e Inês Barbosa de Oliveira, que me auxiliam nesta discussão.

Explicito, portanto, alguns conceitos com os quais dialoguei no decorrer da pesquisa e estiveram presentes durante a escrita deste texto.

Para pensarmos em emancipação, faz-se necessário pensar, nas relações que estabelecemos com o mundo social, com as pessoas com as quais convivemos diretamente e ainda com aquelas que, mesmo sem conhecermos, interferem em nossas existências.

Sobre esta discussão, Santos desenvolve um modelo de compreensão da sociedade segundo o qual a sociedade estaria dividida em espaços estruturais. Busca, com isso, superar o par dicotômico moderno sociedade civil e sociedade política.

A emancipação social, segundo este autor, é um processo, e como tal necessita de lutas permanentes.

Cada sujeito social, em virtude das “redes de sujeitos” que o constituem, tem uma maneira de estar no mundo única, embora condicionada aos diversos modos de inserção nos “espaços estruturais” citados por Santos. Essas redes de sujeitos que somos se modificam permanentemente em virtude da incorporação de novos fios, advindos da interação com outros sujeitos, objetos, espaços, tempos, à anteriormente existente. Isso vai-nos tornando seres diferentes uns dos outros e, na convivência, vamos nos modificando uns e outros a partir de nossas interações.

A hierarquização de saberes, de profissões, de pessoas, fácil de se perceber na sociedade capitalista em que vivemos, cria as relações desiguais que vivenciamos e inferiorizam sujeitos e escolhas. Tanto a igualdade como a diferença, nesta perspectiva, vão sendo negadas e se realiza o que Santos chama de colonialismo e epistemicídio.

O “direito à diferença” (Santos, 2004), permite a ampliação de práticas emancipatórias superando as hierarquizações aqui debatidas. O autor possibilita ampliar essa discussão ao criticar as monoculturas presentes na sociedade ocidental propondo, como alternativas a elas, a sociologia das ausências e das emergências, com as quais procurei trabalhar durante toda a pesquisa.

Discuto aqui alguns dos seus elementos por acreditar serem relevantes para a reflexão que teço neste texto. A primeira monocultura, a “monocultura do saber”, é aquela que acredita existir um único tipo de saber, o saber científico que despreza os demais e tem levado ao chamado epistemicídio. Para superá-la, Santos propõe a “ecologia dos saberes”, através do necessário diálogo e do não menos necessário conflito entre eles.

Para ultrapassarmos a monocultura do saber, Santos propõe o trabalho de “tradução”, que nos permitiria criar a inteligibilidade das diferentes culturas e dos diferentes saberes.

Foi a partir desse conceito que pretendi entender o esforço das professoras dessa escola, que procuram realizar o trabalho de “tradução” em relação às culturas de seus alunos, considerando relevantes os diversos e diferentes saberes que afloram dentro e fora das salas de aula, incluindo os seus próprios, em relação a suas práticas tão diferentes quanto suas histórias de vida e de formação.

Em relação ao tempo da modernidade, Santos nos fala da “monocultura do tempo linear”, que, por ter como única referência o tempo linear, entende a história como uma processo de sentido único, sempre ao encontro do tão esperado progresso, que, como já sabemos, por experiência, não veio do modo como se pensava. Ainda assim essa

idéia continua predominante em nossa sociedade. O autor propõe a “ecologia das temporalidades”, em que se valorize positivamente as distintas temporalidades como formas diferentes de viver a contemporaneidade, sem se estabelecerem hierarquias entre elas. Essa forma de conceber o tempo é importante quando pensamos em educação e nos ajuda a entender a proposta de reagrupamento realizada na escola pesquisada e discutida mais à frente. Não há, nas escolas, apenas uma forma de atuação e não devemos classificar algumas práticas como necessariamente ultrapassadas ou tradicionais, ou ainda qualquer outro dos adjetivos pejorativos utilizado para desclassificá-las, pois essas vão-se organizando e se rearranjando entre antigos e novos jeitos de se ensinar. Portanto, é possível afirmar que as escolas são espaços-tempos privilegiados para entendermos tal discussão, pois nela coexistem as diversas temporalidades; nosso desafio, portanto, é quebrar as hierarquias entre elas, realizando um somatório de aprendizagens e não apenas a substituição de saberes em função de modismos pedagógicos.

Outra importante reflexão que traz esse autor é sobre a “monocultura da naturalização das diferenças”, pautadas em fatores como etnia, classe social, gênero, e que considera, como já explicitarei anteriormente, as diferenças como justificativa de desigualdade. A hierarquia nesta concepção é justificada e imutável, já que os fatores que fundam essas diferenças não são passíveis de mudança. Em relação a essas hierarquias trago as práticas implementadas na escola pesquisada assumindo a validade da idéia desse autor quando fala da “ecologia dos reconhecimentos”, que busca uma nova articulação entre igualdade e diferença, que dê lugar às “diferenças iguais”.

Temos o direito de ser iguais quando a diferença não inferioriza e direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (Santos, 2006, p. 316)

Ao propor uma reorganização do tempo escolar, a equipe da Escola Baptista Pereira me parece estar em busca da modificação desse quadro

de naturalização das hierarquias e dá aos “diferentes iguais” oportunidades pedagógicas e temporais diferenciadas segundo suas necessidades.

Enfim, considero alternativas curriculares emancipatórias aquelas que permitam ampliar a inserção dos alunos nas decisões que dizem respeito às suas vidas nos diversos espaços estruturais que estão inseridos e convivendo. Seja por meio da vivência destas decisões no cotidiano das salas, promovendo uma educação na cidadania e não uma suposta preparação para ela, como se a cidadania fosse um patamar a ser atingido num longínquo e distante futuro que corre o risco de nunca chegar, seja ainda através de práticas que ampliem a percepção das igualdades/desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, é possível entender que a emancipação que aqui coloco não é uma proposta de emancipação individual, e que as práticas implementadas com este objetivo não se justificam apenas em função da felicidade ou satisfação pessoal de alguns poucos alunos mas constitui-se em um conjunto de lutas processuais que implementadas, desinvisibilizadas e fortalecidas nos diversos espaços-tempos de convivência social sejam capazes de transformar as relações de forma mais horizontais e democráticas.

Algumas reflexões de Maturana (1999) sobre a educação chilena me permitiram pensar a educação na Escola Batista Pereira, bem como na realidade educacional brasileira. Esse autor desenvolve uma proposta de educação baseada na capacidade de construir uma “aceitação de si mesmo”, condição necessária à “aceitação do outro como legítimo outro na convivência”, e ao entendimento mútuo, fatores decisivos nas relações sociais.

No entendimento do autor, uma educação que não relacione saberes ao viver cotidiano dos alunos, que não leve à reflexão sobre uma mudança de mundo pautada no respeito e a solidariedade, que alicerce suas ações na competitividade, onde a vitória de alguns represente a derrota de outros, que valorize a ambição e o individualismo como forma

de êxito e convida à exploração da natureza como forma de atingir o progresso não serve ao projeto de educação que defende.

Maturana alerta, ainda, que, muitas vezes, compactuamos com esse modelo *como se não houvesse alternativa para um mundo de luta e competição, como se devêssemos preparar nossas crianças e jovens para essa realidade. Tal atitude se baseia num erro e gera um engano* (id., p. 34).

Afinal, se é verdade que *o mundo em que vivemos depende de nossos desejos*, nossas relações não devem estar pautadas na competição, e sim na colaboração, na busca do entendimento mútuo, no amor como sentimento fundamental nas relações humanas. Só assim poderemos tecer cotidianamente a democracia.

A democracia é uma obra de arte político-cotidiana que exige atuar no saber que ninguém é dono da verdade, e que o outro é tão legítimo quanto qualquer um. (...) Tal obra exige a reflexão e a aceitação do outro e, sobretudo, a audácia de aceitar que as diferentes ideologias políticas devem operar como diferentes modos de ver os espaços de convivência.(id., p.75-76)

A teoria de Maturana coaduna com o pensamento de Santos e me ajuda a pensar as diferentes práticas da escola pesquisada, bem como as relações que se estabelecem naquele espaço-tempo como uma tentativa cotidiana de pincelar, com tintas mais democráticas, essa enorme “tela” social. Pois, com Santos, acredito ser necessário “para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social.” (1995, p. 277).

Vejo a educação como uma “escola de belas artes” que guarda em si a possibilidade de pintar e formar bons pintores para a produção coletiva da obra de arte político-cotidiana citada por Maturana.

Ampliando essa discussão e pretendendo pensar essa construção cotidiana nas escolas é que olho para a gestão escolar com a ousadia de que necessitamos para a construção de um futuro de potencialidades.

A gestão me parece significativa para ampliar nosso entendimento a respeito das práticas, pois, realizando o que estamos chamando de regulação emancipatória e que discuto neste capítulo, é capaz de ampliar as possibilidades de atuação dessas professoras sem realizar a invisibilização dos diferentes saberes/fazerem em produção nesta escola.

Num movimento de “substituir o vazio do futuro por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas” (Santos, 2004, p. 794), ousei pensar um modelo de gestão que ampliasse as chances de fortalecimento de um projeto educativo emancipatório a partir dos conceitos de aplicação técnica e edificante da ciência (Santos, 1996).

Boaventura aponta [como] *um dos conflitos centrais ao projeto educativo emancipatório: a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência* (1996, p. 20). Enquanto a aplicação técnica oculta questões sociais e políticas, o modelo edificante estaria comprometido ética e socialmente com o impacto de suas aplicações.

Uma analogia com o pensamento de Santos permitiria pensar um pouco mais sobre a gestão escolar, tratando-a, a exemplo da ciência, como gestão técnica ou tecnicista e gestão edificante. Procurarei, daqui por diante, diferenciá-las com base na argumentação desse autor.

A gestão tecnicista é *metonímica*, ou seja, toma a parte pelo todo e, com isso, *se reivindica como única forma de racionalidade* (Santos, 2004, p. 780) possível na escola, não necessitando, por isso mesmo, dialogar com a comunidade escolar. Entendendo-se como a única voz nas escolas, *força suas soluções, escamoteando os conflitos e silenciando possíveis encaminhamentos alternativos*. (Santos, 1996, p. 19).

A razão metonímica é obcecada pela idéia da totalidade sob a forma de ordem. Assim, a suposta homogeneização de práticas e saberes, no modelo de gestão aqui proposto, são julgadas necessárias como forma de minimizar as chances de erro, de eliminar o caos. Assim, esse modelo de gestão desconsidera os sujeitos envolvidos no processo educacional: alunos e as professoras, com suas práticas, valores, crenças interessando-

se apenas pelo conjunto global da educação ali oferecida. Ou seja, considerando a parte (salas de aulas) como mera reprodução do todo (escola ou rede educacional) negando a possibilidade de ação independente, inteligente, criativa, calando e desqualificando ações e discursos.

Para esse modelo, *o Know-how técnico torna dispensável qualquer discussão sobre um know-how ético.* (op.cit., p. 19)

Nessa perspectiva, aos professores são dados os papéis coadjuvantes, transformando-os em cumpridores de tarefas ou aplicadores de um saber supostamente superior. Isso se dá na medida em que, nessas condições, eles são considerados detentores de um saber menor que revelaria sua condição de inferioridade e justificaria a tutela sobre seus fazeres.

Para a ilustração desse modelo, não nos faltam exemplos, pautados na “verdade” que os professores, “seres inferiores na cadeia educacional”, necessitam de auxílio em seu fazer pedagógico presenciamos a “tutelação” política e pedagógica resistente na educação brasileira. Deliberações, propostas curriculares, decretos e leis se proliferam para dar conta de uma melhor maneira de educar crianças e jovens. Escolas onde os projetos políticos pedagógicos são pensados ou redigidos por coordenadores ou diretores ou ainda encomendados a “especialistas” para serem aplicados na unidade escolar. Coordenadores e orientadores que entregam planejamentos e atividades prontas para que as professoras “apliquem” em sala de aula, retornando para eles os resultados de sua aplicação.

É possível que você já tenha vivenciado ou ouvido relatos de situações desse tipo. No entanto, a forma como isso ocorre no interior das salas de aula, se é possível ou não realizar determinado tipo de atividade, se o tema é de interesse ou domínio de professoras e alunos, pouco ou nada importa ao debate, que, com isso, passam a ser meras reuniões instrucionais ou normativas, de como funcionará a escola e quais normas deverão ser cumpridas.

Certeau, entretanto, quando discute as normas do poder instituído, não nos permite esquecer que, na condição de praticantes, esses professores

subvertem-nas [as normas] a partir de dentro – não rejeitando-as ou transformando-as [isto acontecia também] mas por cem maneiras de impregná-las a serviço de regras, costumes, ou convicções estranhas à colonização da qual não podem fugir. Eles metaforizam a ordem dominante: fazem-na funcionar em outro registro. Permanecem outros, no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente. Modificam-no sem deixá-lo. Procedimentos de consumo conservam a sua diferença no próprio espaço organizado pelo ocupante. (1994, p. 94-95)

Não há, de fato, garantia de que os projetos estejam sendo realizados como o esperado e nem sobre a forma como as atividades estejam sendo executadas, a não ser por meio de verificação da produção, que pode e é, muitas vezes, “criadas para inglês ver”. O poder, mesmo utilizando seus mecanismos de controle, não é capaz de acompanhar a complexidade cotidiana aprisionando o real. As professoras, em suas salas de aula, conseguem a autonomia necessária para que, realizando o que lhes foi solicitado ou ordenado, fazer diferente. São inúmeras as maneiras de fazer, e tanto a criatividade dessas praticantes quanto suas possibilidades reais vão alterando a proposta inicial imposta pelo poder. Não é possível que uma aula seja dada duas vezes da mesma maneira nem mesmo pelo mesmo professor a um mesmo grupo de modo que essa intenção de controlar as variantes do processo, garantindo de universalização das práticas torna-se impossível.

Uma situação observada por mim, numa escola distinta daquela em que realizo minha pesquisa me parece interessante para ilustrar o aqui proposto.

Num momento de planejamento, do qual participavam professoras regentes de 1º ano, a coordenadora de série e as coordenadoras de disciplinas, essas últimas iam “receitando” que conteúdos deveriam ser trabalhados durante as semanas que se seguiriam. A coordenadora de matemática, depois de “ditar” também sua “lista de conteúdos e/ou atividades”, dedicou-se a uma explicação minuciosa de uma das atividades que estava sugerindo. A atividade em questão era de classificação e, devido à proximidade da Páscoa, ela sugeriu que fosse realizada com dobraduras de coelhos grandes e pequenos. Após a classificação das dobraduras por critério de tamanho, ela sugeriu que as crianças, em grupos, envolvessem com um fio de lã de cor diferente os conjuntos formados pelos coelhos grandes e pequenos. A continuidade da atividade previa que os alunos analisassem, a partir da observação e da estimulação da professora, por meio de perguntas, as semelhanças que tornavam todos os coelhos elementos de um conjunto maior, no caso conjunto de coelhos. A coordenadora realizou a atividade com as professoras, simulando as perguntas que deveriam ser feitas aos alunos, acreditando que elas o levariam ao conceito de conjunto e subconjuntos de coelhos. As professoras que ali se encontravam, na “condição de alunos”, concordaram e afirmaram ter entendido a proposta de trabalhar da forma mais concreta e lúdica possível, através da interação entre os alunos que, divididos em grupos, aproveitariam melhor a atividade.

Durante a semana que se seguiu, tive a oportunidade de presenciar essa atividade realizada por uma das professoras regentes em sua sala de aula. A professora me confidenciou sua enorme dificuldade em realizar dobraduras e me pediu que a auxiliasse com os alunos nessa tarefa. Com os coelhos prontos, ela fez em um único papel pardo dois conjuntos e pediu para que alguns alunos trouxessem seus coelhos pequenos para que ela os colasse em um dos conjuntos. Depois, pediu que os outros alunos

trouxessem seus coelhos grandes e, novamente, colou-os no papel pardo, formando, ela mesma, os conjuntos por critério de tamanho. Contou com os alunos a quantidade existente em cada conjunto e colocou o algarismo correspondente. Foi então que ela circulou os dois conjuntos, perguntando e respondendo ela mesma:

- Os coelhos grandes e os coelhos pequenos formam um conjunto maior de...???

- Coelhos!

Por fim, a professora contou mais uma vez o quantitativo de coelhos que havia colado, só que agora no conjunto de coelhos, e colocou o algarismo correspondente. Deu por encerrada a atividade e expôs o cartaz em seu mural como “prova” de que a atividade havia sido devidamente realizada.

Ou seja, a coordenadora pressupôs que, por meio da orientação técnica, garantiria os objetivos que ela considerava relevantes. As professoras, segundo suas próprias crenças e possibilidades, desenvolveram a atividade, cujo resultado, exposto, parecia ter atingido o objetivo, mas guardam pouca relação com o proposto.

A orientação tecnicamente fundamentada, desconsiderando os saberes e os contextos locais específicos, preconiza aplicações e soluções universais. Não menos verdadeiro é o fato de que modelos de gestão assim constituídos, ao insistirem em negligenciar a realidade de professores e alunos, estão fadados ao fracasso. Seja por impossibilidade, seja por rebeldia e resistência dos sujeitos envolvidos diretamente em sua execução, o fato é que a universalização das propostas não garante a homogeneização dos saberes e não se configura como uma possibilidade viável no campo das práticas.

O que proponho é uma gestão comprometida com o projeto educativo emancipatório e que, dessa forma, paute suas ações num contexto de “autoridade partilhada” (Santos, 1995)

Para este projeto educativo não há uma, mas muitas formas ou tipos de conhecimento. Todo o conhecimento é uma prática social de conhecimento,

ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social, atuando num campo social em que atuam outros grupos rivais protagonistas ou titulares de formas rivais de conhecimento.(Santos, 1996, p.17).

Por isso, quero me ater, aqui, à possibilidade/necessidade de uma gestão edificante para o desejado sucesso do projeto educativo emancipatório no interior das escolas. E, ainda, em como esse modelo em contraposição à gestão tecnicista está em permanente composição e disputa.

No modelo de gestão edificante, a aplicação de uma regra *tem sempre lugar numa situação concreta em que quem aplica está existencial, ética e socialmente comprometido com o impacto da aplicação.* (Santos, 1996, p.20)

Num centro de estudos, realizado em março de 2006, a direção da Escola Batista Pereira abriu o encontro propondo uma reflexão sobre o número de alunos que ainda necessitavam consolidar a alfabetização nos períodos intermediário e final do 1º ciclo de formação.

A coordenação pedagógica propôs que assistíssemos a um vídeo do programa "Um salto para o futuro" com o tema "Alfabetização e letramento: desafios contemporâneos", com Magda Soares e outros professores.

O vídeo não foi assistido integralmente em função do tempo. Entretanto, fora visto pela coordenadora que ressaltou os pontos mais significativos para ela. A direção, então, perguntou como deveria ser a intervenção pedagógica para buscarmos o sucesso dos alunos e não chegarmos ao ano final com um número expressivo de alunos necessitando de apoio, ou seja, evidencia sua preocupação como sucesso escolar dos alunos.

Nessa perspectiva, podemos perceber que os professores estavam sendo ouvidos, os diferentes saberes considerados e que a equipe da direção também estava envolvida no problema posto em pauta. A alfabetização dos alunos daquela unidade escolar não era apenas um dado

quantitativo, e sim um processo que precisava ser avaliado e repensado por todos.

Algumas professoras, nesse momento, falaram sobre a importância de se trabalhar numa dimensão letrada desde a educação infantil, fazendo paralelamente um trabalho que visasse ao desenvolvimento de hábitos e atitudes constantes. Imediatamente, foram interpeladas por outras professoras, que ressaltaram a importância de se estender esse trabalho até a 4ª série, não rompendo com essa lógica ao final do 1º ciclo.

A dimensão letrada aqui citada tem relação com a concepção teórica de alfabetização que entende a necessidade de pautar as práticas de leitura e escrita na escola em situações reais, levando em consideração a função social das mesmas. Afastando-as dos modelos metalingüísticos que prevêm um domínio anterior dos mecanismos lingüísticos para que se formem leitores eficientes.

As professoras colocaram também que os profissionais da escola vinham buscando fazer o melhor, mas relataram algumas dificuldades encontradas durante o processo de alfabetização, como o trabalho com o erro ortográfico, a dificuldade de entendimento entre alguns responsáveis e os professores sobre o trabalho pedagógico da escola, o problema de participação de alguns pais, o comportamento violento dos alunos que refletem a violência social vivida no dia-a-dia.

Outras professoras procuraram expor suas idéias, buscando soluções para os problemas, sugerindo que, acima de tudo, o que deveria prevalecer era o diálogo com os pais e os alunos no cotidiano escolar, buscando levá-los à reflexão das suas ações e procurando conjuntamente as soluções para os problemas vividos na U.E.

Finalizando esse momento de troca, discussão e reflexão, outra professora acrescentou que não bastava somente a reflexão dos pais e alunos, mas que precisávamos, principalmente, fazer uma autocrítica, refletindo sobre o que nós professoras temos produzido em termos retórico e prático. Pudemos perceber que as professoras, nesse encontro,

conseguiram colocar suas dificuldades, suas críticas e alternativas para a superação de tais dificuldades.

Nesse contexto, a aplicação do conhecimento nesse modelo de gestão é *um processo argumentativo. E sua adequação, maior ou menor. Reside no grau de equilíbrio entre as competências argumentativas dos grupos que lutam pela decisão do conflito a seu favor. Os meios e os fins não estão separados, (...) os fins só se concretizam na medida em que se discutem os meios adequados à situação concreta.* (Santos,1996, p. 20)

Assim, um modelo de “*gestão edificante*” proporcionaria momentos de troca e viabilizaria a coexistência de diferentes pensamentos que devem ser ouvidos e respeitados na busca de soluções, ainda que movediças.

É possível imaginar que um modelo de “*gestão técnica ou tecnicista*” em situações como a descrita anteriormente, provavelmente traria para a reunião uma solução técnica para o problema avaliado por ela anteriormente, seja um método de alfabetização obrigatório a todos por sua “*eficácia comprovada*”, seja o uso de uma cartilha ou um elenco de atividades “*salvadoras*”.

Se analisarmos mais atentamente os discursos proferidos em tal encontro, verificaremos que não há um consenso. Quando algumas professoras falam da ampliação da lógica de letramento às séries posteriores ao ciclo, o que querem dizer é que, nas 3^a e 4^a séries, nem sempre esta prática é garantida, quebrando uma lógica de trabalho desenvolvida nos anos iniciais do 1^o ciclo. Podemos entender que as práticas não são uniformes e que o conflito existe. Nesses encontros, o importante não é a uniformização, mas a discussão das diferentes concepções que estão em jogo, ou melhor em diálogo nesta escola.

A idéia de uma gestão edificante não é a de negação do conflito e sim a ampliação dos mesmos para a superação de possíveis desigualdades e a equalização das relações, superando-se as hierarquias. Afinal, como afirma Santos:

A aplicação edificante tem, nesta fase de transição paradigmática, de partir dos consensos locais para criar mais conflito, em resultado do maior esclarecimento das razões contingentes que sustentam muito do que surge como socialmente necessário. Este conflito ampliado é visto como condição da ampliação do espaço da comunicação e do alargamento cultural ético e político dos argumentos utilizáveis pelos vários grupos em presença. (1996. p.21)

Assim, o que é preciso garantir com tal modelo de “gestão edificante” é que as competências argumentativas sejam valorizadas e garantidas e estejam colocadas a serviço da transformação. Afinal, ninguém sai desses debates da mesma forma como entrou neles, pois vamos nos formando “redes de sujeitos” (Santos, 1995) através das relações que estabelecemos nos diversos espaços-tempos em que vivemos e convivemos.

Nos debates entre as professoras, podemos perceber as diferentes concepções e práticas pedagógicas nesta escola. É no enfrentamento cotidiano entre estes discursos que podemos perceber o desejado conflito que nos aponta Santos.

Na ampliação destes conflitos por ampliar as competências argumentativas dos sujeitos favorecem a tessitura de um projeto educativo emancipatório.

Reconhecer os conflitos, encará-los coletivamente como inevitáveis e parte integrante da pluralidade democrática, buscando formas de regulação dos mesmos que se inspire na necessária permanência desta pluralidade, é. Para nós, uma forma privilegiada de se criar soluções compatíveis com os limites e as possibilidades das diversas unidades escolares e dos grupos e sujeitos que nelas atuam. Daí a importância e a necessidade de partirmos do

que fazemos e sabemos e não de projetos idealizados.
(Oliveira, 2005.a.)

O risco desse modelo, porém, é que alguns dos sujeitos ou grupos que se encontram em permanente disputa política, social ou pedagógica, levem vantagem, calando ou submetendo outros sujeitos, usando o conflito para esvaziar o debate com argumentos de autoridade.

Santos considera alguns riscos à aplicação do modelo edificante de ciência.

Em virtude da potencialização do conflito, algum grupo pode vir a promover a violência em vez da argumentação, o silenciamento em vez da comunicação e o estranhamento em vez da solidariedade, podendo comprometer a ampliação da comunicação, da argumentação que constituem o interesse central da aplicação edificante da ciência.
(Oliveira, 2006, p. 126)

É por isso que aposto na idéia de uma regulação emancipatória que, na escola, seja capaz de, ao invés de universalizar práticas e homogeneizar pensamentos, promover o diálogo e a troca. Enfim, a possibilidade de convivência de diferentes saberes/fazeres compondo um mosaico que represente o projeto político pedagógico da unidade escolar. Nenhum fragmento desse mosaico pode ser contemplado fora do todo e o mosaico perde seus contornos se um dos fragmentos for desconsiderado.

Para Boaventura de Sousa Santos, *as Ciências Sociais e Humanas,*



procuram a produção de um conhecimento-emancipação, [que] não aspira a uma grande teoria, e sim a uma teoria da tradução que sirva de suporte epistemológico às práticas emancipatórias, todas elas finitas e incompletas e, por isso, apenas sustentáveis quando ligadas em rede”. (2000, p. 31)

Assim penso a Escola Baptista Pereira. Vejo em curso, ali, uma série “*finita*” de práticas emancipatórias que precisam ser desinvisibilizadas para que, unidas a outras práticas, possam tecer uma enorme rede de educação emancipatória que se espraie por entre as brechas sociais e consiga atingir um maior número de professores e alunos, garantindo assim a ampliação da democracia social.

Este mesmo autor afirma que

só haverá emancipação se, nestes domínios tópicos básicos, os topoi que exprimem as relações sociais dominantes forem substituídos por outros que exprimam a aspiração de relações sociais emancipatórias, assentes simultaneamente em políticas de reconhecimento (identidade) e em políticas de redistribuição (igualdade). (Santos,2000, p. 110)

Para Boaventura, a invenção social de um novo conhecimento emancipatório é uma das condições essenciais para a constituição de um novo futuro assentado em bases democráticas de maior intensidade.

Só pode haver emancipação através de significações partilhadas, através da invenção convincente de novos topoi emancipatórios. (id.,p. 111)

Santos fala, ainda, da possibilidade de emancipação quando o trabalho de tradução de diferentes comunidades for de tal forma posto em prática que permita a conversão dos diferentes *topoi* em *topoi* gerais.

Devemos pensar, então, numa regulação emancipatória que viabilize a retórica dialógica, a ecologia de saberes proporcionando a desinvisibilização das práticas, reconhecendo a pluralidade e quebrando a lógica dicotômica entre regulação e emancipação.

Assim será possível pensar e redimensionar nossas ações no presente para um novo futuro possível.

Capítulo 3

Professores e a formação cotidianamente continuada



Professores e a formação cotidianamente continuada

Antes de iniciar a discussão deste capítulo, é necessário explicitar a concepção de formação com a qual trabalho para que seja possível entender o porquê de, em muitos momentos, a prática estar presente e enredada neste capítulo. A discussão coletiva ocorrida nos centros de estudos na escola me pareceu de grande relevância para refletir sobre a constituição do coletivo que amplia nossas possibilidades de saber/fazer e, assim, constituem-se como espaços de formação de nossas identidades docentes.

As histórias que vivi e ouvi com/de diversas professoras com as quais convivi na Escola Municipal Baptista Pereira me auxiliaram nesse processo *identitário* de ser/estar professora influenciando, decisivamente, meu fazer pedagógico (Nóvoa,1992).

A partir dessas experiências na escola pública e de minha entrada na pesquisa “*A Produção cotidiana de alternativas curriculares: memórias e imagens docentes contam suas histórias*”, comecei a constituir-me e/ou a identificar-me como professora/pesquisadora tomando consciência de meu processo identitário (id.).

A partir do estudo na referida pesquisa, considerando os diversos espaços de inserção social e de formação identitária das professoras observadas, pude perceber, na minha prática e nas de minhas colegas professoras, valores e conceitos provenientes de espaços outros que não o da formação acadêmica, como o de nossa ação como profissional de educação, ou ainda no espaço da produção, como o doméstico, o do mercado, o da cidadania, o da mundialidade, todos interligados e interdependentes, contribuindo e influenciando na construção da identidade de todos nós (Santos, 2001).

Do ponto de vista da identidade docente, isso significa que, para além da formação acadêmica, as demais esferas da formação – a da formação acadêmica, a das propostas oficiais, a das práticas pedagógicas cotidianas, a das culturas vividas, a das pesquisas em educação (Alves,

2002) – inseridas nos contextos cotidianos múltiplos e articulados não são apenas dimensões de formação, são fatores intervenientes em nossas ações.

Portanto, as discussões em centros de estudos me pareceram bastante relevantes para entender a produção coletiva de conhecimentos em curso na escola pesquisada como dimensão de formação continuada dessas professoras.

Para nossa reflexão, no que se refere à produção coletiva de conhecimento e à multiplicidade de práticas existentes nessa escola, faremos agora um retorno no tempo, até o ano letivo de 2003. Naquela ocasião, duas professoras foram “escolhidas⁵” para lecionar nas turmas de alfabetização existentes na escola. O que deveria ser apenas mais um início de ano letivo comum, com distribuição de turmas, trocas de salas e arrumação de armários foi-se transformando numa iniciativa interessante, que marcaria o cotidiano desta unidade escolar nos anos subseqüentes. As professoras em questão: Maria e Beth iniciaram um processo de diálogo e reflexão que, ao ser levado à frente, traduziu-se em tessitura coletiva de conhecimento; sempre em processo, cheio de interrupções e descontinuidades, mas também cheio de riquezas. Esse processo oportunizou muitas reflexões acerca da produção de conhecimento no cotidiano escolar. Trago agora a fala de uma delas, entrevistada para nossa conversa.

Eu e Beth pegamos turmas de ano inicial do primeiro ciclo⁶ na Baptista e nós estávamos querendo fazer algo diferente. Fui a uma livraria e, por acaso, vi um livro com título bastante sugestivo: Alfabetização sem ba, be, bi, bo, bu⁷. Quando vi aquilo, pensei: é tudo que eu quero! Comprei o livro, comecei a ler, achei a linguagem fácil. Juntas, nós [Maria e Beth] fomos lendo, fomos estudando, fomos

⁵ A escolha de professora para as turmas é competência da direção da escola que o faz utilizando critérios de desejo e perfil profissional procurando contemplar, como costuma dizer, “sempre o que é melhor para os alunos”.

⁶ A referida turma é a primeira do primeiro ciclo de formação, atende a crianças de 6 anos em processo inicial de alfabetização.

⁷ O livro citado é um livro de Luiz Carlos Cagliari e discute o tema: lingüística na alfabetização.

planejando e foi-se criando [o trabalho]. Pegávamos assim a parte teórica e planejávamos como é que nós faríamos as aulas em cima da proposta de letramento, do uso social da escrita e da leitura. E foram-se juntando os estudos, as idéias. E nós fomos aplicando. Na verdade, nós não sabíamos se ia ser algo positivo ou não.

A partir desse relato, podemos refletir sobre a força dos paradigmas modernos enraizados em nossa formação. Maria, ao falar de conhecimento, legitima a teoria do livro e não faz o mesmo em relação à sua prática e ao processo de produção de conhecimento que as duas colocavam em curso. Ela se coloca como “aplicadora”, mesmo sabendo e dizendo que se foram juntando os estudos e as idéias. Isso parece ser explicado por Alves & Oliveira quando afirmam que

aprendemos com todos os setores dominantes, durante os últimos quatro séculos, que o modo como se cria conhecimento no cotidiano não tem importância ou está errado e, por isto mesmo, precisa ser superado. Isto se traduz em uma situação na qual não os notamos, achando que é ‘assim mesmo’. Resulta que não os fixamos, não sabemos como são e, menos ainda, sabemos como analisar os processos de sua criação ou como analisá-los para melhor compreendê-los. Além disso, esses conhecimentos são criados por nós mesmos em nossas ações cotidianas o que dificulta uma compreensão de seus processos, pois aprendemos, com a ciência moderna que é preciso separar, para estudo, o sujeito do objeto (2001, p.14).

Dado o pontapé inicial, o “start” do processo, essas professoras, ainda que inseguras, vão tomando consciência de seus processos de criação de conhecimento e querendo dividir com o grupo suas experiências, considerando-as positivas.

Primeiro nós estávamos fazendo o trabalho e vendo um resultado positivo. A coordenação estava acompanhando esse trabalho e achou interessante, uma vez que estava sendo uma coisa bem sucedida, [resolvemos] passar no centro de estudos para as outras. E nós também tínhamos aquela preocupação de mostrar uma coisa que estava sendo nova, legal. Talvez não nova, mas alguma coisa que estava sendo feita e que estava dando certo e queríamos socializar aquilo com as colegas. Passar para que começasse também a trazer reflexões ao grupo de ousar, de mostrar que se pode fazer diferente, de outras tentativas dessa nova pedagogia. A gente queria mostrar pro grupo uma outra forma de trabalhar que também estava dando certo.



Notamos que, ao falar de seus objetivos, Maria não desqualifica os saberes e as práticas de suas colegas. Ao invés disso, toma a sua prática como uma dentre outras tantas possíveis.

Parece haver aqui não somente a preocupação com a socialização desses conhecimentos e das reflexões tecidas no interior da escola e da sala de aula das professoras, como também com o que Santos (2004) considera fundamental para a democratização da sociedade, a ecologia entre os saberes, que horizontaliza as relações entre saberes diferentes, revalorizando os saberes invisibilizados pela modernidade, vinculados, nesse caso, aos fazeres docentes e às aprendizagens coletivas. Partindo desse marco teórico, pretendo dar continuidade à discussão sobre o potencial emancipatório da tessitura coletiva de conhecimentos e dessa, considerada por mim, prática cotidiana de formação continuada.

A razão da modernidade, considerada por Santos (2004) como *impotente, arrogante, metonímica, e proléptica*, influenciou toda a sociedade, invisibilizando práticas emancipatórias em ação em diversos setores da sociedade, inclusive na educação. Na medida em que colocamos em ação um processo democrático de tradução dessas práticas, ampliamos a intensidade da democracia que está em questão no grupo, na escola e na sociedade. O mais importante aqui não é substituir uma prática pela outra, mas desinvisibilizar e respeitar as diferentes práticas desenvolvidas sem hierarquização, entendendo como se dá a complementaridade entre elas, constituintes dessa escola. Dessa forma, estaremos contribuindo para o fortalecimento da democracia em bases mais sólidas.

Parece-me que o trabalho de tradução nessa escola busca a interlocução entre os diferentes sujeitos: alunos, responsáveis, professores, funcionários e direção, e assim vai-se constituindo uma escola mais plural. Maria, durante a entrevista, explica como acontece essa interlocução no interior da escola.

A questão é que é aberta a discussão lá para o grupo. Os problemas são discutidos em busca de soluções. Talvez isso seja por se ter uma gestão comprometida e uma equipe também comprometida... isso tudo favorece lá dentro. Mesmo quando há problemas, se colocam esses

problemas e buscamos soluções pra eles. Às vezes, essas soluções não contemplam todo mundo, não agradam a todos, mas buscam-se soluções no diálogo, avalia-se o projeto nas reuniões.

Existem mais momentos de coletivo, nas reuniões. Por exemplo: às vezes a gente escuta muitos professores sentindo dificuldade de trocar no dia-a-dia, de conversar. Acaba sendo cada um na sua, não tendo tempo de trocar. No dia-a-dia, fica uma coisa assim. Agora, quando se pára pra reuniões, centro de estudos, conselho de classe, aí o coletivo fala mais alto.

Com esta prática, acredito que a escola se aproxima da busca de uma ecologia dos saberes, promovendo o diálogo entre a multiplicidade de saberes produzidos pelos professores e a comunidade escolar como um todo. Para esse autor, a ecologia dos saberes é a forma de superação das verdades únicas e absolutas propostas pela ciência da razão indolente, que engessa a prática social – e educacional –, provocando a hierarquização e a invisibilização das mesmas como forma de silenciá-las.

A partir da discussão coletiva, as professoras, motivadas pela coordenadora pedagógica e pelas alternativas curriculares tecidas nas salas vizinhas por Maria e Beth, resolveram ampliar o uso da proposta de reagrupamento dentro do ciclo, realizando o que chamávamos de recuperação paralela, com o objetivo de complementar a alfabetização desses alunos. É no âmbito desse processo que surge o projeto apelidado de “projeto sexta-feira”, por acontecer sempre neste dia da semana. Nesse dia, os alunos do primeiro ciclo de formação eram reagrupados segundo suas necessidades pedagógicas e uma vez por semana tinham atividades diversas neste novo grupo. Cada uma das professoras regentes do primeiro ciclo ficava com um grupo, que se constituía em uma nova turma e desenvolvia atividades, normalmente mais lúdicas, com objetivos mais focados nas necessidades de cada um dos grupos.

Vejamos como a lógica de discussão coletiva amplia as possibilidades de enxergar os problemas locais e suas possíveis intervenções. Maria nos conta sobre a origem deste projeto.

Isso surgiu daí, de nós duas. Foi uma coisa que contaminou a escola toda. Surgiu da necessidade que a gente queria reunir os grupos pré-silábico e silábico. Ela ficava com os silábicos-alfabéticos e alfabéticos...

Hoje já funciona com tudo. Daqui a pouco, eu acho até que vai pegar as outras áreas do conhecimento, não sendo só o português, o texto...

Esse ano [2006] foi até a terceira. Ano que vem acredito que irá até a quarta.

Nós identificamos a dificuldade do aluno e trabalhamos em cima daquela dificuldade. Como a gente está com uma turma agora em que a diversidade é muito grande, a gente pegava e fazia um reagrupamento. Nesse reagrupamento a gente focava... Qual é o objetivo de trabalhar nesse grupo, trabalhar pequenos textos? Nesse aqui, organizar, ampliar o texto com pontuação, com parágrafo. Podia ter aluno da terceira no primeiro grupo, no segundo e no terceiro. Podia ter aluno do ano inicial no terceiro grupo.

A iniciativa de fazer algo diferente, de socializar as descobertas e de transformar algo que “estava posto” como norma se concretizou. Isso foi possível a partir da ação de duas professoras que, inicialmente, em função da proximidade que viam em seu trabalho, perceberam a possibilidade de ampliar suas atuações com seus alunos, dando-lhes oportunidade de estar com outros grupos de alunos, outros professores. Na medida em que os alunos ampliavam suas competências na leitura e na escrita, o “projeto sexta-feira” se espalhou pela escola na voz das professoras e acabou tomando o coletivo, que hoje se articula nesse projeto tentando fazê-lo dar certo.

Aqui, percebemos uma nova reorganização do espaço/tempo escolar. Saímos da lógica linear onde cada aluno tem sua turma

unicamente definida em termos de sua relação idade/série permanecendo nela até o final do ano letivo, período idealizado e estabelecido para que todos os alunos aprendam e se desenvolvam de forma “harmônica e homogênea”.

Nessa perspectiva, outros olhares são lançados sobre essas crianças e sobre o tempo de aprender, num movimento coletivo de “buscar outras lógicas, outras linguagens, outras categorias, outras maneiras de pensar”. Abrindo possibilidade do novo.

3.1 Fortalecendo o projeto, tecendo a emancipação

Este projeto permaneceu na escola e, a cada ano, foi avaliado e reestruturado com o objetivo de alcançar cada vez mais alunos. E assim, em permanente processo de avaliação e reestruturação, as professoras iam interagindo, aprendendo umas com as outras, se auto-avaliando e aprimorando seus fazeres num processo cotidiano de formação continuada.

No início do ano letivo de 2007, num dos primeiros centros de estudos do ano, esse foi assunto de pauta. Trago esse encontro para favorecer a compreensão do desdobramento dessa prática curricular emancipatória e da forma como essa iniciativa compõe o processo de formação nessa escola. É importante ressaltar que, nesse ano, a escola contava com duas professoras novas em seu quadro e que essas professoras desconheciam tal projeto, precisando ser envolvidas/conquistadas para essa iniciativa.

Falando sobre como aconteceria o projeto em 2007, a coordenadora explicou o seguinte:

A gente mudaria completamente o grupo a ser atendido e as professoras.

De manhã, eu até falei para elas que eu daria um tempo para elas pensarem, mas elas não quiseram tempo, já decidiram.

Professora A _ Deixa eu ver se eu entendi: mudam os grupos e trocam as professoras?

Coordenadora - Isso. É o dia da “bagunça”!

A bagunça aqui destacada pela coordenadora é a concretude do “caos produtivo” discutido por Edgar Morin (2003).

Este autor convida a pensar sobre o caos, a complexidade e o pensamento complexo, conceitos que me parecem importantes para discutir o cotidiano e sua “rebeldia”.

Pensar na alternativa em questão, é pensar como *foi [é] indispensável uma dose de aventura e até mesmo uma certa perdição na*

experiência; foi [é] necessário que o sujeito se perdesse em sua própria experiência. Esse modo de perdição transformar-se-á em seguida em liberdade (Morin,2003, p. 21).

Essa busca por algo novo, essa mudança “radical” que se pretende implementar em busca do sucesso dos alunos, é uma forma de se perder, encontrando uma certa liberdade e recriando cotidianamente essa escola.

A incerteza e a dúvida, evidentes nas falas das professoras, ao mesmo tempo em que podem paralisá-las, são capazes de movê-las ao desconhecido e ao novo, dando lugar a novas tessituras de conhecimento e daí a novas e sempre novas práticas no interior dessa escola.

A gente estipulou um horário pequeno é uma hora e meia de atividades.

Neste dia, gente, é proibido trabalho de quadro e folha mimeografada!

Se é uma proposta diferente, o trabalho tem que ser diferenciado. Trabalhar o pan-americano, fazer, sabe? Coisas diferentes.

A Fátima, ano passado, puxou o gancho de um texto sobre a água, daí falou sobre as árvores que davam maçã, fez listagens...

De uma aula tinha continuidade pros outros dias da semana.

A Ana trabalhou aquele livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes que fala sobre memórias. No primeiro encontro ela contou a história, falou sobre o livro. Aí, ela pediu e cada um trouxe uma caixinha de sapatos com as suas memórias.



Professora de 3ª série contando história para uma turma de educação infantil no projeto roda de leitura onde todas as turmas ouviam histórias, ao mesmo tempo, uma vez por semana, contadas por outras professoras que não as suas próprias. 2006

Então, assim, a partir de um livro de histórias você vai desencadear um trabalho que pode estar voltado para matemática, ciências, pro que for, mas tem que estar contextualizado. E aí, tem que ser diferente. Então é uma hora e meia, ninguém vai padecer no paraíso... E eu pensei: assim, é também uma oportunidade para o professor sair daquele horário dele, daquele tipo de matéria, daquele grupo que ele está e fazer uma coisa totalmente diferente.

Ano passado, a gente tinha a roda de leitura que todo mundo contava história pra outra turma ao mesmo tempo. A gente não precisa mais da roda de leitura, pois a gente vai fazer isso agora com outro grupo.

A escola vem implementando novas e constantes alterações no fazer pedagógico, propostas que ora trazidas pelas professoras, ora pela coordenadora, possibilitam uma ampliação da lógica do “conhecimento-como-emancipação”, onde o caos passa a ser considerado uma forma de saber e de assim superar a ignorância através da solidariedade, formas de saber negligenciados pela modernidade.



**Oficina: O Videogame agora tem vez!
semana da criança 2006**



Pula-pula – uma das atividades proporcionadas pela escola na semana da criança 2006

A roda de leitura, o projeto de reagrupamento, as oficinas oferecidas anualmente na semana da criança, os passeios e as diversas parcerias estabelecidas entre a direção e diferentes organizações não governamentais são exemplos dessa tentativa de fazer a escola um espaço prazeroso e de efetivas aprendizagens. O reagrupamento, por me parecer emblemático, será narrado e discutido aqui com maior propriedade.

Sobre a formação dos novos grupos a serem atendidos, a coordenadora explicou às professoras:

Vocês deverão fazer uma listagem dos que estão bem no início da alfabetização, aqueles que já estão produzindo alguma coisa e aqueles que caminham sozinhos. Nós faremos três grupos com as turmas de vocês. E cada grupo vai receber uma professora diferente para trabalhar com eles.

Professora A - Dá para formar um grupo pré-silábico e silábico com os alunos do intermediário e final?

Coordenadora - Dá!

Professora A - Não é possível! Um grupo grande? Forma uma turma?

Coordenadora - Caminhando, iniciando? Dá, não dá para formar um grupo de 30 não. Mas faz um grupo de 15, 20.

Por isso que eu quero que vocês dividam a turma de vocês.

Os grupos de alfabetização vão ficar com uns 26 ou 27 mais ou menos, é uma turma.

O único grupo que ficará menor é o de 4º e 5º ano. A Sandra tem um grupo grande que está precisando de um reforço na alfabetização e eles já estão no 4º ano! Então a Rita (professora de sala de leitura) está entrando para diminuir este grupo e facilitar o trabalho.

Professora C - Eu achava legal o grupo que vai ficar com os maiores focar na questão da comunicação, ler, escrever, falar. E o outro grupo com a linguagem matemática. A questão do raciocínio. Colocar a cabeça pra pensar. Charada, pegadinha...

Professora A - Mas nós temos 3 grupos: um não vai ver matemática nunca e os outros não ver linguagem nunca?

Coordenadora - Não necessariamente. Dependendo do projeto que você vai trabalhar, você vai focando.

A aparente tranqüilidade do que foi narrado até aqui nada mais é do que um dos efeitos “pacificadores” que uma escrita linear, modelada pelos modos de fazer e contar inscritos na modernidade produz.

Como podemos perceber, no espanto de uma das professoras no relato acima ao tomar consciência do fato de existir um grupo de aproximadamente 20 crianças em defasagem em relação a seus processos de alfabetização em turmas de 2º e 3º anos, a *adversidade se impunha e não podia ser tratada de modo reducionista. A unanimidade não é mais uma regra e a diversidade se impõe, o que evidencia que cada um [deve] se permite [ir] aventurar-se a assumir seu papel* (Houssaye, 2002, p.61-68).

Alguns podem se questionar: como uma escola envolvida com o processo educacional emancipatório continua tendo alunos analfabetos, ou com dificuldade de aprendizagem? Que processos emancipatórios são esses que não garantem o sucesso de todos igualmente?

Pensar a Escola Baptista Pereira é também pensar os alunos que não aprendem, ou não se alfabetizam com facilidade em um ano ou mais, é pensar os casos de fracasso escolar que permanecem e que ano-a-ano são discutidos em centros de estudos e conselhos de classe.

Os alunos da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro estão inseridos em ciclos de formação, uma nova organização do ensino nas escolas da rede.

A organização em ciclos prevê o reagrupamento das séries em 3 anos, ou seja, cada um dos ciclos corresponde a 600 dias de escolaridade. Portanto, o ensino fundamental está organizado em 3 ciclos de 3 anos cada um. Nessa nova organização, os alunos são aprovados

automaticamente até a oitava série, sem retenção por conceito ou frequência.

Percebo que a proposta de organização por ciclos que pretende promover a inclusão de todos os alunos também promove a exclusão. Alunos com dificuldade que são promovidos, sem as intervenções necessárias para seu efetivo aprendizado, acabam por chegar à oitava série sem os conhecimentos necessários à continuidade de seus estudos e à sua participação na vida social.

Na escola pesquisada, não ocorrem milagres, os sujeitos de carne e osso estão inseridos em uma “escola real” que, como tal, vivencia dolorosamente os limites de sua atuação.

Portanto, a possibilidade de alternativas curriculares emancipatórias esbarra nas amarras do sistema que, ao regular estas práticas, muitas vezes as engessa.

A argumentação aqui desenvolvida não pretende culpabilizar as normas ou aqueles que as formulam pelo fracasso, embora umas e outros muitas vezes prejudiquem as possibilidades de uma atuação mais democrática na escola. Algumas das normas organizacionais e de ação dificultam, em muito, o trabalho do professor, como a portaria de enturmação, que prevê um número excessivo de alunos em sala de aula com uma única professora regente, a falta de auxiliares ou professoras substitutas para o caso de licenças, cursos, planejamentos, etc; a completa ausência de funcionários de apoio, como inspetores, agentes administrativos, porteiros, bem como profissionais da área de saúde como psicólogos, fonoaudiólogos, ou uma parceria efetiva com a Secretaria de Saúde que possibilite o atendimento às necessidades de alunos que apresentam dificuldades que sozinhas e isoladas em suas salas de aula as professoras não têm condições de responder.

Estamos inseridos em um sistema de dominação que não é pensado para que todos possam ter sucesso. Portanto, apesar de comungar da esperança de Alves e Garcia, acho importante que nós, professoras, reconheçamos os limites de nossas ações.

Nossa esperança reside na possibilidade de emergência de uma nova organização a partir do caos. Nossa luta é para que do caos possamos construir uma nova forma de vida neste planeta em que alguns vivem e outros apenas sobrevivem, vida que seja pautada pelo profundo sentimento de compaixão, que supera o sentimento individual dirigido a um outro apenas e se abre para o mais amplo sentimento de paixão pela humanidade (Alves e Garcia, XXXX, p.12.)

Os sobreviventes, nesse caso, são os alunos, que ainda persistem e permanecem na escola, somos também nós professoras que suportamos a desvalorização profissional, os baixos salários, a falta de tempo para planejamento e estudos, e continuamos a postos em luta pela modificação deste quadro.

Inseridos nesse sistema injusto e desigual, vamos enfrentando-o cotidianamente, ora através do confronto, ora através de “táticas” invisíveis descobrindo brechas que nos possibilitem a criação e a reinvenção das normas.

A questão é que existem variáveis neste processo que a escola isoladamente não tem condições de alterar, mesmo que faça parte de suas intenções. Existem coisas que não sabemos e outras que, por estarmos imersos na lógica desse sistema, não somos capazes de fazer. Isso porque nós somos formados na mesma lógica que preside a racionalidade moderna e estamos certamente impregnados de preconceitos, comportamentos e modos de estar no mundo conflitantes com aquilo que acreditamos, conscientemente, ser o melhor a fazer. Tudo isso nos coloca em permanente conflito. Conflitos provenientes de nossa formação profissional, do lugar que ocupamos nas redes de natureza socioeconômica e cultural. Conflitos provenientes, enfim, das redes de sujeitos que nos constituem. Em função disso, o melhor a fazer, me parece ser assumir esses preconceitos e tentar permanentemente nos despir deles.

A escola, se pensada como instância de reprodução social, acaba por transformar diferenças em desigualdades, promovendo, assim, uma forma de *exclusão, aqui entendida como uma forma perversa de inclusão social que, deslegitimando e cassando os direitos daqueles que não se enquadram, mas mantendo-os – até por ser impossível excluí-los – como ‘exemplos’ de fracasso e de inadequação, atua como ameaça perene àqueles a quem se pretende enquadrar* (Oliveira, 2003, p.24).

No caso da Baptista, como podemos perceber, esse fracasso ocorre com uma minoria de alunos, o índice chega a um percentual de aproximadamente 5%. Mesmo assim, o compromisso da escola se renova a cada momento de avaliação e novas estratégias são pensadas e planejadas com o objetivo de alcançar a inclusão e o sucesso de todos. Uma das táticas utilizadas para este fim é o projeto de reagrupamento, aquele cujo apelido era “Projeto 6ª feira”. Podemos entender um pouco mais sobre os objetivos do reagrupamento nos relatos que se seguem.

Coordenadora - Os grupos vão mudar de sala a professora em sua sala receberá um novo grupo. A sala de vocês vai também virar uma sala ambiente. A idéia é mudar mesmo!

Professora B - Não seria melhor os professores mudarem de sala? Pois os pequenos vão ter de subir mais um andar e trabalhar na sala dos maiores e vice-versa! Não vai ter espaço pros grande, por exemplo, na sala da Educação Infantil.

Coordenadora - Senta no chão. Faz rodinha! É bom, pois eles vão conhecer também a diferença dos espaços.

Diretora - Podem aproveitar os jogos também que a sala de leitura tem, tem bastante jogos de alfabetização, de tabuada...

Coordenadora - Nós temos muitas fitas de vídeos, DVDs. Então você pode partir de um DVD a cada semana. Você vai continuar o projeto e assim registra no caderno: hoje eu fiz isso, isso e isso. De forma simples, pra vocês poderem ter um acompanhamento.

Registrou o trabalho, guarda o material para um próximo dia, fechou aquilo, entrega para as crianças.

Aí, de repente, a gente pode avaliar até o fim do semestre. No fim desse período modifica-se o grupo ou modifica-se o professor.

A idéia é mudar mesmo! É mudança radical!

Uma das professoras sugeriu que os alunos mudassem de professora, para que fossem mudando as atividades desenvolvidas.

Coordenadora – Gente, já é um dia que será tumultuado. Eles têm de ter um referencial de uma professora. Não dá pra ficar mudando. Mas pode assim, você fez uma atividade legal troca com a outra professora. Ela dá a mesma atividade para um outro grupo. Uma repassa pra outra. Você tem facilidade de trabalhar atividades de linguagem, tenha puxar incluir uma atividade de matemática também. E não precisa acabar no mesmo dia.

Professora A - No primeiro e no segundo encontro, a gente precisa fazer uma atividade de sondagem, as professoras que estão encaminhando podiam dizer em que nível os alunos estão o que eles precisam.

Coordenadora - Isso daí a gente pode fazer no dia 18.

Professora A - A gente está juntando duas coisas e acho que precisa ficar claro. É a partir do lúdico, mas nós temos intenções pedagógicas. Precisamos focar as questões pedagógicas, e o lúdico é complemento, é isso?

Coordenadora - Mas com atividades diferentes! Você pode fazer um projeto com seu grupo, por exemplo, a Simone fez um projeto com aquele livro que durou 3 encontros e depois eles registraram.

Professora A - Sempre focando os objetivos daquela série ou do ciclo.

Professora D - Não! daquele seu grupo!

Coordenadora - Os objetivos a atingir são daquele grupo. Vocês têm de direcionar as atividades para os objetivos que aquele grupo precisa.

Professora E - A gente não vai trabalhar conteúdo, a gente vai trabalhar reforço, não é?

Professora A - Vamos trabalhar conteúdo sim! Vamos trabalhar os conteúdos de uma outra maneira. Utilizando outras linguagens e dando oportunidades para aquelas crianças que estão com dificuldades adquirirem outras bagagens e com essas bagagens possam acompanhar o conteúdo junto à sua turma de origem.

Ao pensar o trabalho no reagrupamento, as professoras, mais uma vez, colocam seus saberes em disputa e conflito. Os objetivos passam da abstração dos objetivos da série. Ou seja, dos comportamentos de saída esperados, para a concretude dos objetivos pautados na realidade dos alunos atendidos.

Aqui, o compromisso é efetivamente com a inclusão e com a criação de condições mais igualitárias nessa escola.

Nessa concepção, os diferentes saberes/fazerem estão colocados em prol da transformação das relações internas nessa escola, de modo a que os saberes de alguns alunos em relação ao grupo e com os de suas professoras não estejam em situação de desigualdade. Dessa maneira a tentativa aqui me parece pautar-se em uma forma de relação mais adequada à democracia. Não temos condições de fortalecer a democracia dentro de um quadro de desigualdade. A iniciativa de reagrupamento busca equalizar as diferenças que foram socialmente transformadas desigualdades, em inferioridade de alguns. Nessa medida, essa proposta contribui para a emancipação porque auxilia na superação das *trocias desiguais* (Santos, 2000) e para instauração a possibilidade de uma escola mais democrática.

A complexidade e a diferença, nesse caso, são vistas como algo produtivo que possibilita, conforme apontam Alves e Garcia (2000), a emergência de uma nova forma de organização a partir do caos.

Coordenadora - A Fernanda está preocupada como será essa movimentação de alunos.

O primeiro e o segundo dia são um caos. A gente vai nas salas e chama fulano, fulano e fulano para sala tal. Por que aí a professora não sai espera todo mundo chegar.

A sala de vocês, por exemplo, a sala de 5º ano da Márcia vai receber EI e inicial e ela vai ter que produzir um ambiente. Ela já sabe que vai ter de ter um alfabetário. Vamos ter que mexer nas salas. De repente, sentar no chão, não usar o mobiliário. Os alunos de 4º e 5º ano. Vai ser ótimo! Vão sentar em grupo.

Esse dia tem que ser diferente! Tudo diferente mesmo.

Diretora-adjunta - Ser diferente é normal!

Essa nova organização escolar se manifesta como complexidade. Ainda que desconsiderássemos a novidade, a complexidade estaria presente, pois se manifesta em todos os contextos em que estão interagindo os sujeitos. Mas o que estou chamando de complexidade?

À primeira vista, complexidade é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico.

A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambigüidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do emaranhado, inextricável (Morin,2003, p.44).

Ao reconhecer esta complexidade, torna-se mais fácil agir, sem esperar resolver tudo por meio de uma regra que organize tudo em seus devidos lugares, mas sabendo que não podemos prever acontecimentos e por isso precisamos estar atentos, sendo capazes de fazer uso do “*pensamento complexo*”, ampliando nossas ações em busca da construção de uma escola cada vez mais democrática.

É a complexidade, não a simplificação, que pode caracterizar os processos desenvolvidos na sala de aula e nos ajudar a compreendê-los, bem como contribuir para elaborar uma ação mais favorável à aventura do conhecimento, que deve ali ser vivida numa perspectiva de inclusão. (...) O paradigma da complexidade (Morin, 1996, 1999) nos ensina que temos que trabalhar com a perspectiva dialógica, não apenas com a dialética, pois há opostos que não podem ser superados e que necessariamente têm que conviver enquanto opostos, o que encontra pontos convergentes com o conceito de negociação (Bhabha, 1998) (Esteban, 2000, p. 8).

Se consideramos que a ordem não é única, incondicional e eterna, podemos conceber sua transformação e gestá-la no interior da escola.

São iniciativas como essa que, como *táticas de praticantes* inseridas e subvertendo as regras e normas do poder instituído através das brechas que encontram, uma vez entrelaçadas a outras práticas ganham corpo, voz e força para vir, quem sabe, transformarem-se em *estratégias* mais emancipatórias (Certeau, 1994).

Afinal é na interlocução entre esses espaços-tempos: escola, coordenadorias, secretarias, universidades que se criam os currículos.

Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os "saberes comuns", as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. É um espaço-tempo em que os bens simbólicos são "descoleccionados", "desterritorializados", "impuros", num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder (García Canclini, 1998). Defendo

que, nesse híbrido que é o currículo, tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências. Em um e outro movimento, que são parte do mesmo, permitem que a diferença apareça na negociação "com as estruturas de violência e violação que (as) produziram" (Spivak, 1994, p. 199). (Macedo, 2006)

O currículo aqui entendido como híbrido, como fala Macedo, comporta nesse termo o documento oficial e as práticas implementadas diariamente nas escolas, do mesmo modo com que tantos outros fatores que interpenetram esses fazeres, em constantes e permanentes composições e recomposições. Portanto, não representa nem um nem outro e sim o que se rearruma dessas negociações.

A desinvisibilização das práticas pode proporcionar a ampliação ou institucionalização dessas, tornando-as capazes de, numa nova correlação de forças, tornarem-se hegemônicas, ampliando as práticas emancipatórias num dado currículo.

Se podemos afirmar que a norma regula e interfere sobre as práticas, podemos também pressupor que as práticas, desinvisibilizadas, acabam também por transformar as normas e documentos educacionais. O projeto de reagrupamento implementado na Baptista Pereira pode ter sido, embora seja impossível saber ao certo, uma das fontes de uma novidade normativa advinda recentemente, da Secretaria Municipal de Educação.

3.2 Institucionalizando propostas emancipatórias em currículo

A proposta pedagógica implementada na Baptista Pereira foi relatada em diversas reuniões de diretores, coordenadores e professores, tomando vulto e conquistando adeptos em outras unidades escolares. Não é possível afirmar, de maneira definitiva, que a iniciativa narrada até aqui compôs a matriz geradora de um projeto recém-lançado pela Secretaria Municipal de Educação. O fato é que, em abril de 2007, todas as escolas da rede municipal de educação receberam um documento oficial intitulado: “Orientações para a prática pedagógica de reagrupamento flexível”, tratando de um projeto de reagrupamento nos moldes do que já acontecia nessa unidade escolar em anos anteriores. Esse documento orienta e “estimula” a implementação dessa prática, segundo o que podemos ler: *“A secretaria Municipal de Educação, o Departamento Geral de Educação Fundamental, considera de extrema relevância a prática de trabalho coletivo, proposta pelos reagrupamentos flexíveis, como forma de ampliar as possibilidades de sucesso escolar de professores (as) e alunos (as) desta Rede pública de ensino, no momento de ampliação dos ciclos de formação.”*

Mesmo que não possamos garantir que a origem de tal proposta é a experiência da Baptista, esse exemplo serve para demonstrar a possível validade da argumentação teórica aqui desenvolvida: a desinvisibilização de alternativas curriculares emancipatórias para que elas, ligadas a outras práticas de mesma intencionalidade, possam se ampliar, ganhar *status* de legitimidade e proporcionar a abertura do sistema educacional para outras tantas práticas que possam ser criadas ou recriadas pelos praticantes das escolas com o objetivo de ampliar a democracia social.

Afinal, a emancipação não se ganha ou conquista através de uma norma: é luta permanente e constante. O que devemos garantir é um sistema que regulamente as práticas mantendo uma maior abertura, que possa proporcionar espaços tempos de diversidade em seu interior, ou

seja, regule a possibilidade de uso de diferentes táticas tecidas no interior de cada uma das escolas.

A emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue se outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social (Santos, 1995, p. 277).

Esse sistema de regulação emancipatória deve ser suficientemente aberto para que os saberes/fazerem de cada uma das professoras e dos alunos seja aceito e respeitado e que possam assim, encontrar as soluções locais, apropriadas aos modos como os problemas globais se manifestam nessa realidade específica, como preconiza Santos (1995) em sua teoria da democracia.

3.3 Novos “usos”, antigos artefatos: as maneiras de fazer e o potencial emancipatório da tessitura coletiva de conhecimento

Esse contexto de formação já explicitado ampliou-se, em meu entendimento, quando desenvolvemos um processo de reflexão a respeito dos diversos “usos” dos artefatos culturais disponíveis na escola.

Dentre todos os materiais e artefatos disponíveis, o que mais me motivou nessa análise foi um “*companheiro de longa data*”, meu e de tantas professoras que, como eu, já sujaram suas mãos com as matrizes roxas (carbono hectográfico) usadas pelo mimeógrafo a álcool.

Deparei-me, neste momento, com um novo objeto, ressignificado a partir da singularidade de seu uso. Um objeto “comum e naturalizado” nas escolas de um modo geral, que se torna objeto singular a partir do uso diferenciado que lhe é dado pelas professoras.

As professoras, a partir do ano letivo de 2002, começaram, timidamente, a reproduzir folhas mimeografadas cujas matrizes eram produzidas a partir da utilização combinada de uma impressora matricial e de um computador. As professoras mais familiarizadas com a tecnologia digital se adiantaram nesse novo “uso” e a percepção, inicialmente individualizada desses arranjos, (o “antigo” mimeógrafo e novos artefatos na escola: o computador e a impressora) foi sendo socializada entre as professoras da escola, construindo uma rede de saberes/fazeres que deu acesso às crianças a materiais de melhor qualidade.

Nos momentos de educação física, centro de estudos, horário de almoço em que as professoras de duas matrículas permanecem na escola aguardando a entrada do segundo turno, enfim, qualquer brecha de tempo, era possível ver as professoras produzindo seus materiais e auxiliando outras professoras, fosse ensinando-as a manusear os equipamentos, seja fazendo as matrizes para uma colega com maior dificuldade.

O fato é que o computador, um ilustre desconhecido para muitas professoras da escola, tornou-se, aos poucos, e através da troca e do estímulo de umas por outras, mais uma ferramenta auxiliando-as nas tarefas pedagógicas.

Hoje, a maioria das professoras faz uso desta tecnologia para a elaboração de atividades para suas turmas, já que o número de matrizes disponíveis em copiadora é limitado por semana. Nesse caso, o arranjo de práticas cotidianas envolvendo objetos aparentemente distintos parece produzir uma chave interpretativa capaz de indicar que:

Há de fato uma cultura material na escola que se manifesta vivamente pela concretude não só de objetos, mas, também, das práticas empreendidas com esses (e através desses) objetos, que precisam ser investigados a partir desse suporte material, sem se deixar cair na tentação da interpretação objetiva, neutra, do que seria pretensamente a verdadeira natureza das atividades escolares (Abreu Júnior, 2005, p.146).

As professoras modificaram o objeto disponível segundo suas necessidades e enredando seus saberes, estabelecendo uma relação mais horizontalizada e democrática entre eles. Acredito que as professoras fazem com os artefatos disponíveis aquilo que Certeau fala sobre os “usos” e as “táticas de praticantes”.

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 (Certeau, 1994. p.100-101).

É possível afirmar que o “novo-uso” não garante, por si só, a alteração da lógica pedagógica, mas viabiliza o trabalho com imagens em maior quantidade e qualidade.

Os materiais, que manualmente demandavam mais tempo, puderam ser feitos com o auxílio da tecnologia de forma mais veloz e eficiente. As professoras ganharam em tempo e os alunos em qualidade, já que o uso de imagens tornou-se cada vez mais estimulante, pois o que antes dependia das habilidades artísticas de cada professora tornou-se possível e facilitado entre elas.

Os usos do mimeógrafo com matrizes elaboradas em computador e reproduzidas na impressora matricial possibilitaram a produção de imagens com uma qualidade que era impossível da forma manual como eram anteriormente fabricadas.

Numa sociedade em que as crianças estão em contato com novos “*regimes de visualidade*”, faz-se necessário tornar mais atraentes os trabalhos escolares, daí a necessidade de alterar a lógica de produção das atividades, incluindo nelas o aumento de imagens (*Martín-Barbero, 2000*).

De modo que a cumplicidade e interpenetração entre oralidade cultural e linguagens audiovisuais não remetem nem às ignorâncias, nem ao exotismo do analfabetismo, mas a descentramentos culturais que em nossas sociedades estão produzindo os novos regimes de sentir e saber, que passam pela imagem catalizada pela televisão e o computador (p.84).

Acredito que fazer uso de ferramentas tecnológicas que ampliem a possibilidade de acompanhar a esse descentramento é uma tentativa de romper com as barreiras invisíveis que separam a escola da vida, realizando as conexões com as dimensões-chave de que nos fala Martín-Barbero.

... nossas escolas não estão sendo um espaço no qual a leitura e a escrita sejam uma atividade criativa e prazerosa, se não predominantemente uma tarefa

obrigatória e tediosa, sem possibilidades de conexão com dimensões-chave da vida dos adolescentes (id., p. 96).

Acredito que as professoras da Baptista, com uso do mimeógrafo somado ao computador, entre todas as outras iniciativas que já descrevi neste texto, venham tentando dar conta destas conexões.

Afinal, o que pude verificar é que a multiplicidade de práticas existentes na E.M. Baptista Pereira reflete a multiplicidade de indivíduos e suas diferentes formações. Isso se verifica quando olhamos para os materiais produzidos com estes mesmos artefatos culturais (mimeógrafo, computador e impressora matricial). Materiais diferentes que evidenciam as concepções e práticas implementadas em cada uma das salas de aula da escola.

Acredito, ainda, que tal multiplicidade é garantidora da possibilidade de alternativas curriculares diferenciadas e que ampliam as possibilidades de um ensino de qualidade na referida escola.

Entender essas professoras como praticantes de um currículo tecido no cotidiano e as suas ações como táticas possibilita um olhar/tocar/sentir esse espaço em permanente movimento.

Perceber tal processo, incluindo nisso os mecanismos de regulação e emancipação não como díspares, mas como processos complementares, faces de uma mesma moeda, ajuda a não sacralizar esse uso e possibilita relativizar a centralidade dos materiais utilizados nas escolas. Afinal, como nos indica Abreu Júnior, *os materiais só adquirem uma existência, enquanto tais, porque estão diretamente ligados à produção de determinado conhecimento escolar* (2005.p. 159).

Mais uma vez é possível afirmar, voltando ao que escrevi na introdução deste texto, que as estruturas e os funcionamentos das escolas públicas não são universais e dependem, sempre, dos possíveis enredamentos tecidos no cotidiano de cada uma dessas escolas. Espero que os enredamentos tecidos nesse texto sobre a Escola Municipal Baptista Pereira possam motivar outras e muitas análises e reflexões dessa e de outras escolas que assim como essa, procuram tecer

diariamente uma educação pública de qualidade. envolvidas com o projeto educativo emancipatório.

Capítulo 4

Os professores e as práticas cotidianas



Os professores e as práticas cotidianas

Nesse capítulo, discuto algumas das alternativas curriculares tecidas na unidade escolar com a qual venho trabalhando, além de discutir em que medida o processo educacional desenvolvido na Baptista Pereira pode ser identificado com um projeto de emancipação social.

Pensar em alternativas curriculares na perspectiva em questão significa pensarmos em *currículos praticados como práticas cotidianas multicoloridas, que vão depender sempre das possibilidades daqueles que as realizam e das circunstâncias nas quais estão envolvidos* (Oliveira, 2003, p. 82).

Essas práticas parecem estar em permanentes “composições” com a proposta curricular oficial e é a partir dessas composições que pretendemos perceber as relações de força que estão colocadas e como reagem a elas os sujeitos envolvidos nesses enredamentos.

Daí que nos interessa, aqui, um olhar sobre esses “currículos” perspectivado pelo viés da noção de tessitura do conhecimento em redes (Alves, 1999). Dessa forma, acreditamos poder entender, em parte, o sentido e a complexidade dos fios que se entrelaçam na composição dos currículos.

É importante ressaltar que a noção de tessitura do conhecimento em rede como meio de compreensão dos currículos praticados não se aplica apenas ao trabalho que estamos estudando, mas está em curso nas alternativas curriculares desenvolvidas em outras escolas. Tantas quantas forem as turmas, professoras e realidades existentes nas escolas.

Dito de outra forma, podemos entender que as alternativas, como já esclareceu Oliveira, são multicoloridas e suas “cores” são dadas pelas tonalidades dos *sujeitos, conhecimentos e relações de poder* (Corazza e Silva, 2003) estabelecidas nas turmas em questão.

Como disse anteriormente, houve uma mudança significativa na clientela da unidade escolar e pude perceber que, ainda que inconscientemente, a equipe reproduzia a lógica social dominante quando

não refletia sobre sua nova clientela. Dentre os muitos prováveis motivos dessa não-reflexão, ganha destaque o problema que envolve os centros de estudos, que vêm experimentando um esvaziamento progressivo. Ao negligenciar as modificações provenientes dessa mudança, vivendo um período de transformação na rede com a implantação do primeiro ciclo e, posteriormente, do segundo ciclo de formação, a escola acabou por adiar as reflexões e mudanças necessárias.

O 1º ciclo de formação foi implementado na rede municipal em 2000 e, de acordo com o previsto pela SME, ao final desse ciclo (com duração de 3 anos), as crianças que não estivessem alfabetizadas seriam encaminhadas para turmas de progressão a fim de complementarem sua alfabetização em outra U.E., já que o quantitativo de alunos não era suficiente para abrir uma destas turmas na escola. Para entendermos o ciclo e sua proposta, trago o discurso oficial da Secretaria Municipal de Educação, (2000):

“O que é ciclo de formação/”

É uma forma diferente de conceber o tempo e a organização curricular, que se fundamenta nos princípios de respeito às singularidades, aos diferentes ritmos de aprender de cada aluno, e do direito à continuidade do processo de desenvolvimento de todos os alunos, sem interrupções, nem retrocessos. (p.5)

“Para que o ciclo de formação?”.

Para tentar romper as barreiras à aprendizagem que foram construídas por uma tradição de exclusão muito forte e que as práticas escolares têm vivido historicamente. (p.8)

Uma leitura possível dos trechos acima aponta para a tentativa de redução da distorção série/idade, dos números relativos à repetência e da evasão escolar. Uma tentativa oficial de diminuir a exclusão garantindo o aprendizado efetivo das camadas populares nas escolas públicas.

Ao final do ano de 2002, num centro de estudos utilizado como *pré-coc*⁸, a discussão primordial se deu em torno de um grupo de alunos do período final do ciclo que não apresentava domínio satisfatório das competências básicas e dos conteúdos mínimos para a terceira série maior do que o esperado.

Começamos a levantar questões acerca do que esses alunos sabiam/não sabiam. Foi então que diferentes concepções de avaliação vieram à tona. Para a equipe da escola, estava colocada uma questão nova: o que fazer com esses alunos? Encaminhá-los a outra U.E, abrir uma turma de progressão na escola ou aprová-los para a terceira série?

Era, para nós, muito difícil chegar a um consenso do que seria exclusão. Reprová-los, mandando-os para fora da escola numa turma de progressão ou aprová-los para uma turma “mais forte”, onde ficariam à margem do processo educativo? Mais uma vez, ficavam evidenciadas nossas múltiplas práticas avaliadoras que implicavam um processo, *até certo ponto, perverso que exclui uns e inclui outros, que estigmatiza, que classifica, seleciona e define quem é quem, que prossegue, quem fica retido, quem tem futuro e quem só tem problemas* (Sgarbi, 2001, p.97-98).

O debate tornou-se efervescente e cada uma de nós trazia à tona a história desses alunos na escola e também a de suas famílias.

Durante o debate, a avaliação ultrapassava o limite dos alunos, perpassando nossas práticas e a escola como um todo, ao mesmo tempo em que se avaliava e era avaliada.



⁸ Reunião anterior ao Conselho de Classe utilizada para discutir questões relativas a avaliação e conceitos de alunos.

Era inevitável que se procurassem os culpados e a influência moderna, arraigada em nossas leituras de mundo, levava muitas de nós a explicar o fracasso escolar em função de déficits intelectuais ou ausência de meios culturais estimulantes. A escola, nesta medida, acaba por transformar diferenças em desigualdades, promovendo a exclusão.

A reunião foi emocionante e emocionada, e a direção da escola, juntamente com as professoras, reiterou suas responsabilidades para com esses alunos, decidindo abrir uma “3ª série de projetos”⁹. Os alunos foram aprovados e formou-se uma turma com as suas especificidades visando dar continuidade aos estudos desses alunos dentro da própria escola.

Uma turma de projetos, nesse caso, implicava propor uma lógica pedagógica diferenciada que levasse em conta o que aquelas crianças traziam de conhecimento e bagagem sociocultural, promovendo um resgate da auto-estima, uma vez que suas histórias de escolaridade carregavam o estigma do fracasso.

Durante as férias, a diretora propôs que conversássemos sobre aquela turma, já que eu havia sido escolhida para o trabalho com ela. Feliz pela confiança depositada em mim, desafiada por esta aparente “dificuldade”, iniciei minha pesquisa consultando os relatórios do ano anterior. Eram recorrentes as seguintes dificuldades: pouca atribuição de sentido aos textos lidos, baixa autonomia na leitura de enunciados, na resolução de cálculos e de problemas.

A partir daí, todo meu planejamento deveria levar em conta aspectos tais como: autonomia na leitura e resolução de problemas que estimulasse o raciocínio lógico-matemático no âmbito das quatro operações. A maioria das atividades era planejada num contexto interdisciplinar que parecia ir de encontro aos interesses e necessidades

⁹ A turma de projeto se constitui numa estratégia da escola capaz de garantir a continuidade dos estudos de alunos provenientes do primeiro ciclo de formação que chegaram ao fim deste sem os conhecimentos exigidos. Tal turma surge como alternativa às turmas de progressão não existentes nessa unidade escolar, e desacreditadas como opção de aceleração da aprendizagem desses alunos.

daqueles educandos e que lhes favorecesse no processo de aquisição dos conteúdos de terceira série.

Aos poucos, a turma se reconhecia como grupo trabalhando com prazer nas atividades propostas. O ambiente de pesquisa favorecia a autonomia e o entrosamento entre os alunos ampliava seus conhecimentos. Dessa forma, a “cola” era, em muitos momentos, “liberada”.

Estabelecemos um combinado de revisão dos textos produzidos, onde cada um era inicialmente seu próprio revisor. Depois, o texto era repassado a outro colega para que fosse feita a revisão. Essa revisão era feita em duplas e os erros apontados pelo revisor ao autor do texto eram, então, corrigidos. Assim, eles pensavam a sua própria escrita, superando as deficiências a partir dos “erros” que cometiam.

Os alunos passaram a expor suas produções na escola e, cada vez mais elogiados e estimulados, reconheciam-se enquanto produtores de conhecimento e cultura.

O projeto político pedagógico da escola no ano letivo de 2003, “*Brasil - Que País é este?*”, era estimulante, propiciando diversos momentos de aprendizado. De início, pesquisamos sobre as raízes de nossa cultura, buscando influências das diversas matrizes étnicas que nos constituem. O fruto da pesquisa foi apresentado em forma de seminário, filmado e exibido no pátio da U.E. para outras turmas e responsáveis na culminância do projeto. Aos poucos, percebi que minha turma em pouco se afastava de uma turma de 3ª série “padrão”.

A abordagem dos temas é que era diferenciada, aproximando os conteúdos às realidades vividas por eles. Uma atividade significativa dessa abordagem



“302 na TV, tudo a ver!” Vídeo exibido na culminância do projeto - 2003

foi o trabalho com frações. Ali, onde uma “abordagem padrão” indicava apenas o uso de números e relações de proporção, a turma produziu e consumiu pizzas em sala de aula. Aula “deliciosamente produtiva” para o entendimento da matéria. Em outro momento, trabalhando com sistemas de medidas, aplicamos o cálculo de perímetro e área na confecção de um painel que deveria ser projetado e confeccionado para uma peça teatral que a turma encenaria na escola. Enfim, os textos eram cada vez mais significativos e o sentido que davam a eles ia se ampliando e transbordando para dentro e fora da sala de aula.

As alternativas curriculares implementadas naquele ano se mostraram eficientes na “aceleração” do

aprendizado. Sujeitos capazes de reconhecer os saberes que construíram em outros espaços

de subjetividade, articulando-os com aqueles típicos do espaço escolar aparecem, aqui, como algo não menos valioso nesse processo. Esses alunos aprovados, em sua maioria para a 4ª série, cursaram na escola e deram continuidade a seus estudos em outra escola da rede.

Nesse breve relato, é possível perceber a preocupação com a inserção social desses alunos, e com uma prática politicamente comprometida não apenas com a aprendizagem. Porém, meu lugar de pesquisadora não me permite naturalizar ou sacralizar a prática aqui relatada. Antes, tal posicionamento suscita em mim reflexões sobre a dicotomia, a universalização e as verdades, ainda que diferentes verdades, também presentes nessa prática. Nesse sentido, é preciso estar alerta, num movimento de constante estranhamento (Ginzburg, 2001). Estranhamento das verdades, do outro, e principalmente de nós mesmos e de nossas certezas.



O uso de receitas como recurso pedagógico em sala de aula é recorrente na escola.

A transformação educativa não deveria ser vista como um problema eminentemente “técnico”, e sim como basicamente político. Como bem demonstraram Foucault e Deleuze, o conjunto da sociedade está passando do sistema disciplinar da modernidade para um sistema de controle. O desafio que enfrentamos é o de não permanecer “enredados” na rede de uma maneira que restrinja ainda mais a autonomia e a subjetividade, conduzindo a uma globalização homogeneizadora, e sim que sejamos capazes de aproveitar a potencialidade dinâmica e interativa para multiplicar os níveis de liberdade de todos os atores sociais. (Najmanovich, appud Sgarbi, 2001, p. 131).

Como diz o poeta, “o caminho se faz ao caminhar”. E nossos caminhos podem ser diversos, libertos e incertos. Ao escrever, pensar e discutir a minha própria prática, tive a oportunidade de estranhá-la e, assim, perceber não só a minha, mas as práticas de diversas professoras dessa unidade escolar como tentativas, caminhos que íamos abrindo, descobrindo aos poucos e coletivamente nesse movimento de repensar a escola e a nós mesmas enquanto sujeitos comprometidos com a transformação social.

Há uma procura por caminhos mais emancipatórios, ainda que permaneçam ali exigências impostas pelo método que constrói “verdades científicas” em nossos currículos e que, por vezes, ministremos aulas e ensinemos conteúdos sem refletirmos sobre o porquê. Sem pensar qual seria a validade deles. Simplesmente “sempre foi assim...” e não seríamos nós a modificar, seria?

Eu diria que sim. Vamos fazendo essa modificação cotidianamente quando, em momentos de planejamento, vamos selecionando o que incorporar e o que descartar no currículo praticado.

Acredito ser essa uma grande questão: a validade dos conhecimentos. Voltando à discussão que Santos realiza em relação à ecologia dos saberes, podemos pensar na validade dos conhecimentos. Essa validade não está presente em suas verdades intrínsecas, mas em

sua possibilidade de “melhorar” a sociedade e a vida dos sujeitos, ou seja, o potencial emancipatório do conhecimento.

Dessa forma, a prática aqui entendida como emancipatória não está diretamente ligada apenas aos conteúdos escolares, mas também ao que está oculto nos planejamentos e não pode ser percebido se examinamos apenas os documentos curriculares, encontram-se presentes nas relações que se estabelecem nesse espaço de troca e de fazeres mais democráticos.

Isso não ocorre sempre de forma tranqüila e consciente, mas sempre entremeado a dúvidas e incertezas que guiam o fazer/saber das professoras dessa escola, motivando-as a continuar buscando novos caminhos. Caminhos por vezes não tão emancipatórios e igualitários como gostaria e defendo que sejam buscados. De qualquer forma, apostar na possibilidade efetiva de se desvelar os currículos praticados, refletindo sobre eles, talvez seja um caminho viável para a desconstrução de nossas verdades, alimentando, assim, a sensação de que, para aprendermos mais, precisamos considerar a hipótese de que sabemos menos do que de fato acreditamos saber. Esse foi um de meus pressupostos durante a realização da pesquisa.

É possível perceber, nesse grande movimento de construção e reconstrução de suas alternativas curriculares, que a Baptista Pereira tem buscado a redução das diferenças apresentadas pelos alunos da escola, sem, contudo, homogeneizar e descaracterizar as identidades ali tecidas. Em função disso é que aproximo o fazer pedagógico dessa escola de um fazer inspirado em bases emancipatórias.

Isso não quer dizer, entretanto, que ali não se estabeleçam práticas com tons regulatórios. Afinal, o que queremos nesse estudo não é propor um quadro analítico onde classificamos o que pode ou não ser considerado



O baile de carnaval já se tornou uma tradição na escola acontecendo todos os anos.

emancipatório ou regulatório. O que nos interessa aqui é fortalecer algumas práticas que acreditamos serem passíveis de tomar o lugar de outras tantas que parecem apenas reproduzir o *status quo* dominante.

Dessa forma, trago à baila outras situações pedagógicas cotidianas observadas/vivenciadas por mim durante a pesquisa.

O ano agora é o de 2006 e a professora, desafiada por diferentes solicitações da coordenação pedagógica e do calendário escolar, que na Baptista é demasiadamente movimentado, conta como conseguiu articular diferentes componentes

curriculares em um projeto com sua turma.

Antes é preciso explicar tal movimento no calendário. Algumas

atividades são fixas no calendário da escola, tais como: festa junina, olimpíada, comemoração do aniversário da escola, dia das mães, etc.

Outras atividades são discutidas e combinadas entre a direção e as professoras em centros de estudos ou planejamentos.

Apesar de a maioria das professoras reclamarem do “corre-corre” que acabam enfrentando, em função dos

muitos temas e projetos com os quais se envolvem, elas

aprovam tais atividades e se empenham para que sejam realizadas com sucesso.



A Olimpíada da Baptista acontece todos os anos com atividades, esportivas, dentre elas as cooperativas e competitivas, e ainda atividades culturais, sociais e pedagógicas.



Mostra de trabalhos - aniversário da escola 2006

Assim, a cada finalização de um subprojeto do projeto político pedagógico da escola, acontece uma culminância, em que os responsáveis são convidados e os trabalhos são expostos pelas salas e corredores. Nesses dias, é difícil encontrar um ‘espacinho’ nas paredes. As professoras se empenham em mostrar tudo o que foi produzido e produzir bastante para mostrar!

Voltemos ao ano de 2006. Ao entrar na sala de uma das professoras responsáveis pelo período final do primeiro ciclo, dando continuidade às observações para minha pesquisa, notei que as crianças estavam sentadas em grupo, discutindo um trabalho sobre regiões brasileiras para a montagem de cartazes. Nas mesas, podia-se ver material de pesquisa e o alvoroço era grande. Para um observador desatento que passasse à porta da sala, aquela situação poderia ser considerada caótica, desorganizada, a turma “bagunceira” e a professora sem “domínio de turma”. Para mim, apesar da “balbúrdia”, era possível perceber um rico momento de produção. A professora ia passando pelos grupos, pedindo um pouco mais de organização e menos barulho para que pudessem dar conta da tarefa. Ela usou um rol de perguntas para auxiliar seus alunos na organização da atividade e foi, aos poucos, lhes dando instruções de como deveria ser a produção dos cartazes.

O que descobriram sobre a região, o que vocês acham importante contar às outras pessoas? É isso que vai entrar no cartaz.

Temos muitas tarefas, não precisam brigar, o que tem de combinar é quem irá fazer o quê. Escrever, colar as gravuras, fazer os desenhos, a margem na cartolina.

O cartaz será um material de apoio para que vocês falem da região que pesquisaram, então não adianta recortar e colar. É preciso que vocês escrevam e assim saibam o que estão colocando nele.

Ah! Outra coisa. A letra de um cartaz não pode ser pequena, ele deve ser lido de uma certa distância.

Assim, a professora foi auxiliando-os em sua difícil tarefa de trabalhar em grupo. E ainda de organizar um texto utilizando um “novo” suporte textual: o cartaz.

Por vezes, concluímos apressadamente que, se os alunos sabem escrever, é porque sabem, ou deveriam saber, escrever qualquer coisa. No entanto, é preciso lembrar que nossos alunos precisam estar familiarizados com a tipologia e com o suporte textual para que possam analisar, com um mínimo de propriedade, suas estruturas e seus “funcionamentos” e, posteriormente, realizar tal tarefa. Colocá-los sozinhos à frente de tal desafio pode nos frustrar e também a eles, devido a um desenvolvimento precário da atividade e um resultado insatisfatório.

Eles fizeram cartazes, pesquisaram, colaram gravuras eles que fizeram! Cada grupo fez o seu. Aquela coisa de coletivo de doido!!!

Enviar uma tarefa desse tipo para casa é muito comum e até podemos considerar mais fácil, pois os alunos, ou alguns alunos, têm o apoio de seus responsáveis e o trabalho inicial de ensiná-los como fazer acaba sendo suprido pela família, mesmo que nem sempre da forma esperada. A professora em questão aceitou o desafio de realizar essa atividade em grupos e, concomitantemente, realizar 5 diferentes cartazes sobre as regiões brasileiras. Desafio este que considero tarefa da escola, mas que sabemos, por experiência pessoal, como alunos ou professores, que muitas vezes é delegada às famílias ou aos alunos solitariamente.

Já nos referimos aqui à parcela significativa de alunos dessa escola que não era assistida por sua família em sua vida escolar. O compromisso dessa professora vem, portanto, ao encontro da necessidade de seus alunos. Torna-se cada vez mais importante que a escola possa dar aos alunos ferramentas para que “sobrevivam” às tarefas escolares, permanecendo na escola e conseguindo bons resultados.

Situações “simples” do cotidiano escolar, como a acima citada, são úteis para pensarmos como estão sendo trabalhadas as competências desses alunos. Pensando, também, como essa professora envolve-se com a qualidade de ensino dessa escola e com o sucesso de seus alunos.

Ela ia durante a tarefa os auxiliando em seu processo de formação, ampliando sua inserção para além dos conteúdos escolares formais. Afinal, a pesquisa e a seleção do material são fundamentais nos dias em que vivemos. Precisamos saber selecionar e utilizar a informação que recebemos. Os alunos, assim como todos os outros sujeitos, estão expostos a um sem número de informações e não fazem uso apenas da escola para colhê-las. O que é fundamental, constituindo-se num divisor de águas, é o que é possível fazer com tais informações, que relações estabelecemos entre elas e de que forma elas ajudam a transformar nossa realidade ou viver nela da melhor forma possível, lembrando um sugestivo e provocante título de um dos livros de Boaventura de Sousa Santos precisamos ajudá-los a construir “um conhecimento prudente para uma vida decente”.

Esse tipo de prática auxilia também na ampliação do exercício da cidadania na medida em que os faz pensar e tomar decisões coletivamente, proporcionando momentos de negociação, com respeito ao outro, competências fundamentais para o exercício da cidadania no mundo em que vivemos.

Como não acompanhei todas as fases de realização do projeto, fui conversar com a professora posteriormente. Foi então que ela me contou um pouco sobre as atividades desenvolvidas e como foram sendo pensadas e realizadas.

Era semana do folclore, aí, eu pensei: Beleza, vou trabalhar as regiões brasileiras. Comecei a me entusiasmar. Peguei Geografia e saí enveredando... Peguei História, peguei Matemática com a população, fizemos gráficos. Fizemos a parte do folclore, qual eram os mitos das regiões.

Aí a Joana [coordenadora pedagógica] vira e fala assim: Agora vem a feira de ciências. Vocês têm de planejar alguma coisa pra feira de ciências.

Os meninos estavam bastante engajados no projeto do folclore, porque eu fiz o projeto assim: dividi a turma em 5 regiões e eles fizeram um trabalho de pesquisa sobre as regiões. Essas informações eram socializadas na turma e nós fomos focando as regiões. Quando ela veio com esse negócio de ciências, eu falei: vou integrar! Eu quero do folclore à ciência!

Podemos perceber a preocupação da professora em contextualizar os conteúdos disciplinares num projeto em que os alunos tivessem participação efetiva e não fossem apenas passivos receptores de informações. Percebemos, também, que os conteúdos escolares estão presentes e são considerados relevantes para a formação destes alunos.

Aí eu pensei: Pô, lenda do diamante – magnetismo – rochas e minerais.

Fazíamos a experiência e você está vendo que tem a lenda? Eles fizeram contação de histórias. Eles desenharam, produziram o livro.

Dois eram contadores de história...

A minha feira de ciências nesse ano foi integrada.

Um grupo por exemplo. Um contava a lenda da mandioca, aí outra falava da mandioca, falavam de que região era, e falavam da alimentação saudável.

Eles fizeram uma pirâmide de alimentos com massinha.

Muito legal.

Da Região Sul, a lenda foi da erva-mate, foi o grupo que ficou com plantas medicinais. Ih, eles fizeram pesquisa, trouxeram. Fizeram experiência na sala, foi muito bom.

Com a lenda do Curupira, nós falamos da mata, pegamos a parte da região Centro-Oeste, do pantanal, protetor das florestas e animais

Coloquei as pegadas ao contrário, na feira de ciências, até a minha sala. Aí, botei assim: pista! siga as pegadas do Curupira, não esqueça que ele tem os pés virados pra trás!

A experiência desse grupo foi sobre o desmatamento, sobre o solo. Eles colocaram o alpiste na terra e aí cresceu. [No dia da feira] eles borrifavam com água nessa plantação e não havia erosão, e eles também borrifavam na terra onde não tinha nada plantado, então esse [solo] desmoronava.

Isso foi no decorrer de um período, eles foram trazendo e eu ia guardando. Trouxeram chimarrão, garrafinha de areia, rede...

Aí ela [Joana] disse: Oh gente! agora tem eleição. Têm que fazer alguma coisa ligada à eleição.

Tudo ao mesmo tempo, aquela coisa que você já sabe...

O que ocorre, em minha visão, é que todas as professoras estão sempre atentas aos temas, sejam eles políticos, culturais, sociais, econômicos ou do mercado, como Páscoa, Dia Mundial da Água, rebaixamento de plutão de seu *status* de planeta, ida do primeiro astronauta brasileiro ao espaço, entre outros. Acabam, portanto, trazendo em maior ou menor grau esses temas para suas salas de aula. Elas, portanto, sugerem e ampliam propostas sugeridas pela coordenadora e pela direção da escola. Como costumamos dizer: na Baptista, todo projeto vira “mega projeto!”. Todas reclamam da falta de tempo e do excesso de trabalho, mas, ao perceberem a oportunidade de exibir seus trabalhos, se empenham e transformam o que era uma pequena mostra em uma



Mostra de trabalhos.
Culminância do projeto: Coisas do Rio
Marco 2007

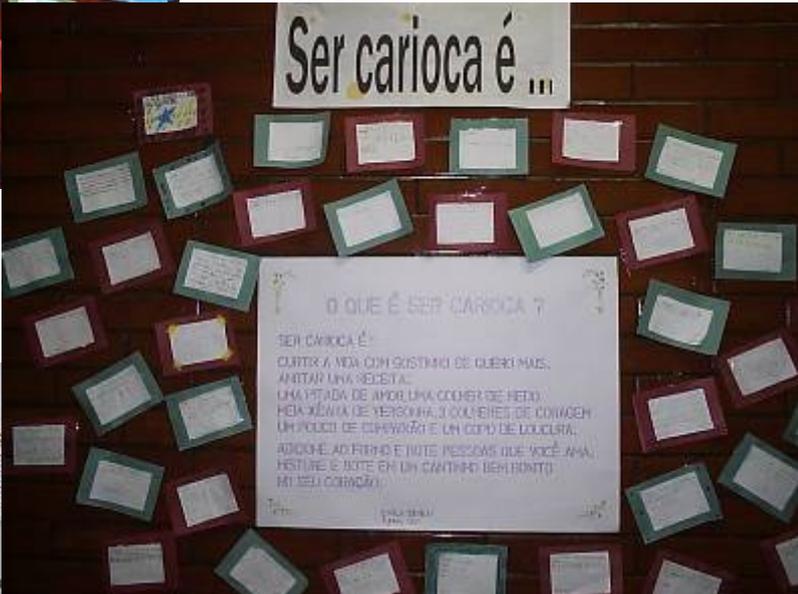
extensa galeria de trabalhos.

As professoras e a coordenadora, conforme apontado anteriormente, combinam os temas a serem trabalhados no período. Muitas vezes, as turmas se aprofundam em determinado tema ou a professora se enrola com a proximidade de um outro tema aprovado anteriormente. A complexidade de que já falamos se expressa e a rebeldia do cotidiano se faz perceber. Daí a necessidade de flexibilizar currículos e planejamentos.

Algumas professoras optam por não realizarem atividades relacionadas a este ou aquele tema, outras fazem alguma coisa rápida “para não dizerem que não trabalharam”, como costumamos dizer. Outras, ainda, integram os temas em grandes projetos, como a professora em questão. O fato é que as atividades vão-se multiplicando e, ao fim, ninguém mais sabe de onde vieram tantas produções. Afinal, haviam dito em reunião que o tempo era curto e que não seria feita muita coisa. No entanto, o que se observa, na maioria das vezes, é que a cada mostra de trabalhos as professoras se superam e o que vemos expostos são

trabalhos maravilhosos e bastante diversos, dando a conhecer a composição plural das práticas ali existente.





Continuando o relato sobre seu projeto a professora conta:

O pessoal fez separado. Mas eu? O quê? Eu estou desenvolvendo um projeto, não pode cair nada de pára-quadras! Então, eu tenho que integrar isso!

Eu não dormia, Denise, planejando...

Gente, pensei: Região Centro-Oeste, Planalto, Brasília, presidente, deputados, aquela coisa toda. Eu enveredei para esse lado. Então, na região Centro-Oeste eu enfoquei mais a questão do Pantanal, com a preservação da fauna e da flora. E enfoquei o lado político, então eles fizeram a eleição e ainda não havia tido a eleição, então foram mesmo os presidentiáveis e a gente pode fazer uma prévia, sabe? Foi muito legal. Eles organizaram a eleição para os visitantes votarem no dia da feira.



Olha essa foto! A mala cheia de dinheiro! Uma crítica aos políticos corruptos.

A possibilidade de trazer para a escola a crítica social acerca de um problema atual e de proporção nacional me parece interessante na medida em que amplia a concepção de mundo desses alunos, dando-lhes a dimensão cidadã em que eles podem e devem inserir-se de forma mais participativa nos diferentes espaços estruturais de que nos fala Boaventura de Sousa Santos. As competências argumentativas já discutidas nesse trabalho agora aparecem aqui sendo desenvolvidas com os alunos cotidianamente no currículo tecido em sala de aula.

Um grupo de alunos falava de uma forma geral a região. Quantos estados, questão de clima, aspectos históricos, geográficos.

Esse foi o título: Brasil de todos nós da cultura à ciência. Até o título demanda tempo, precisávamos de mais tempo! Mas ficou muito bom! Você entendeu o que eu fiz?

Pude perceber a alegria da professora que, ao me mostrar as fotos, relembra as atividades desenvolvidas com muita empolgação.

O prazer em trabalhar na Baptista é um fator que considero decisivo para o projeto levado a termo naquele espaço. As professoras dizem sempre que lá se trabalha muito, mas que não existe lugar melhor para trabalhar. As que trabalham em outras unidades escolares estabelecem constantes comparações, a gestão democrática e participativa, a união da equipe e o clima de trabalho que envolve a todas é um fator relatado como justificativa para esse diferencial.

As professoras se envolvem e têm compromisso efetivo com aquele projeto, não a citam como “a escola” e sim como a minha escola ou a nossa escola. Esse compromisso ajuda a superar os problemas encontrados ali e a solidariedade espanta o cansaço ou desmotivação de alguns momentos. Num papo, é



Passeio dia dos mestres 2006

possível recarregar as baterias e termos, juntas, idéias fantásticas para o próximo projeto a ser trabalhado. E até num “deboche” que, com frequência, fazemos respeitosamente umas às outras, todas acabam se “contaminando” com o que chamamos de “furor pedagógico”.

Existe um grupo de professoras, a maior parte da equipe, que se mantém há muitos anos nessa escola. Por isso se conhecem e estabeleceram relações afetivas e de intimidade, certamente em graus diferenciados, mas esse tempo nos permite uma relação de cumplicidade

e respeito que auxilia no dia-a-dia da escola. As professoras que chegam aderem ao grupo ou são “aderidas” e acabam, por bem ou por mal, entrando nesse esquema frenético de produção.

Sobre os conteúdos trabalhados e a série a que se destinava o projeto essa professora conta:

Fiz com as duas turmas. Uma do ano final e a outra de terceira série. E fizeram a mesma coisa. E viram a mesma coisa. Já pintaram região, conteúdo de 3ª, que o pessoal diz que é de 3ª, fiz com a segunda série. E viram muito bem.

Aqui, cabe discutir a questão do currículo compartimentalizado e hierarquizado, que acaba por se transformar, em muitas escolas, em listagens de conteúdos a serem ministrados. Naturalizadas, estas listagens tomam por pressuposto a idéia da linearidade dos conteúdos e os organizam partindo daquilo que seria pretensamente mais fácil ensinar aos alunos para o mais difícil. Nessa seleção, o referencial cultural e os saberes dos alunos em pouco ou nada interferem.

Enfim, relatos como este permitem afirmar que há razões de outras ordens, como políticas, por exemplo, para que o currículo seja organizado desta ou daquela maneira.

Sabe-se que o currículo corresponde a uma seleção da cultura, que se faz em um universo mais amplo de possibilidades. (...) Essa seleção, portanto, não é nem pode ser vista como neutra ou científica.
(Canen e Moreira, 2001, p. XX).

E que os alunos aprendem independente do que queremos que eles aprendam. Portanto, o aprendizado dos alunos não é controlável e o que importa na seleção dos conteúdos não é se eles são mais ou menos complexos, e sim o que tem de relação com o desejo e a necessidade deles.

Não quero, entretanto, afirmar que conteúdos formais e disciplinares sejam irrelevantes e que devem estar de fora do currículo, o que quero aqui é ampliar o debate a respeito da compartimentalização

disciplinar e do ensino desconectado da realidade, bem como sobre os critérios de seleção desses conteúdos. Todos os alunos, e principalmente os de camada social desfavorecida, devem ter acesso ao conhecimento socialmente acumulado e valorizado hegemonicamente, mas não de modo sacralizado, nem como verdades superiores. Afinal, o que se coloca neste debate são várias questões. Uma é a forma como eles são apresentados, muitas vezes afastando esses alunos do conhecimento por utilizarem uma linguagem inacessível a esta camada da população, que passa então a utilizar estratégias de memorização como táticas para permanecerem no sistema educacional. Outra é a própria escolha dos conteúdos que integram as propostas oficiais, baseada em critérios supostamente científicos, mas socialmente determinados.

O que estamos querendo dizer é que não existem critérios científicos para a seleção e organização dos saberes escolares. Essa constatação nos leva a uma série de questionamentos que precisam ser considerados em qualquer processo de organização curricular. Que saberes são aceitos como válidos para fazer parte do rol de conhecimentos escolares? Como são selecionados? Como são alocados em determinadas disciplinas? Mesmo se considerarmos as disciplinas escolares derivadas das disciplinas científicas, caso em que parece haver um critério científico de seleção, vemos que, na realidade, tal critério é também um juízo de valor. Por que essas e não outras ciências são aceitas como disciplinas escolares? Por que, em determinados momentos da história da educação brasileira, disciplinas científicas como a sociologia ficaram de fora do currículo escolar? Por que ainda hoje disciplinas como a antropologia não são inseridas no currículo? Qual o critério que faz com que a ciência física tenha um correlato no currículo enquanto a geologia não o tem? Por que a ciência natural privilegiada no ensino fundamental é a biologia e não a química ou a física? A situação fica ainda mais complicada se imaginamos que a disciplinas escolares não são as disciplinas científicas. Ao selecionarmos os conceitos que serão tratados na matéria física, ao organizá-los de uma ou outra maneira, ao apresentá-lo de uma forma específica, estamos criando uma

organização diferente daquela existente na ciência. Estamos criando um campo específico, o da física escolar, cujo princípio estruturador é muito mais pedagógico do que científico. Essas questões apenas nos indicam que a seleção de conteúdos e a sua inserção em campos disciplinares específicos da escola nada têm de técnico, fazendo-se como um processo histórico e conflituoso (ALVES et al., 2002. p.50-51).

Algumas atividades realizadas em um projeto desenvolvido por uma das professoras com seu grupo no projeto de reagrupamento podem auxiliar na continuidade dessas reflexões.

Essas atividades evidenciam a preocupação em contextualizar as aprendizagens tornando a leitura e a escrita algo significativo e prazeroso.

Podemos perceber ainda, o referencial cultural desses alunos sendo respeitado e valorizado, proporcionando-lhes o *status* de saber, coexistindo em pé de igualdade com os saberes científicos “sacralizados” na escola.

Eu contei uma história, sabe aquele livro sobre memória, uma velhinha no asilo?

Guilherme Augusto Araújo Fernandes?

Contei a história e pedi que eles construíssem a caixa de memória deles. Eles fizeram na aula, trouxeram o material e fizeram em sala. Alguns não trouxeram e aí eu deixei fazer em casa.

Tinha que ver como eles amavam segurar as caixas. Para você ver como era significativo pra eles.

Eles tinham que colocar na caixa deles objetos que trouxessem, coisas que eles lembrassem da memória, momentos de tristeza de alegria, saudade. Aí, eles foram botando, mas não podia mostrar pra ninguém, era uma caixa surpresa. Num outro dia, eles iam abrir a caixa e mostrar...

Uma aluna trouxe alpiste para representar um momento de tristeza. Aí eles perguntavam: alpiste? É porque meu passarinho morreu.

Era tipo assim, uma história oral da história deles.

Primeiro eles fizeram oralmente.

Um outro aluno trouxe a arma, disse que era pra representar o tiroteio na comunidade em que mora.

Era oralmente, eles iam à frente e relatavam para o grupo.

Depois eles tinham que fazer por escrito um livro de memórias, eles escreveram. Eu devia ter guardado, mas eles ficaram me cobrando, eles estavam tão interessados... Cada um foi escrevendo o seu, fazendo a capa.

Engraçado como as crianças se envolvem no projeto. Eles querem guardar de recordação, diferente de um trabalho que não tem sentido para eles.

Essa professora, assim como outras nesta e nas demais escolas, se encontra numa busca incessante pelo objeto de desejo dos alunos objetivando, com isso, envolvê-los e interessá-los. Refletindo, busca compreender suas práticas *assumindo uma postura mais investigativa, voltando-se para o outro, para compreender melhor o outro em sua diferença (...) vai produzindo novas teorias explicativas que lhe possibilitem interferir no processo pedagogicamente*". (Alves e Garcia, 2002, p. XX)

A realidade cotidiana de nossos alunos/alunas, assim como a nossa, está impregnada de violência. Assim, a aprendizagem da leitura e escrita muitas vezes fica subjugada a um plano inferior na escala de prioridades. Além disso, essas crianças manifestam-se muitas vezes com violência por terem esta como referencial. O que tem real e imediata importância é a vida e os momentos de prazer. Esses fatores dificultam a alfabetização no ciclo, ou melhor, no processo de alfabetização de uma parcela de alunos atendidos neste ciclo de formação, caso continuemos pensando nossas propostas de alfabetização desconectadas de suas realidades, enfadonhas, tediosas e trabalhosas.

Ao contrário disso, essa professora propôs atividades onde o referencial cultural desses alunos estava presente e seus saberes valorizados.

Trabalhar com o referencial cultural dos alunos é tarefa necessária, e implica em reconhecer as particularidades de seus traços culturais. Afinal, nos deparamos com uma multiplicidade de desejos, realidades e culturas em nossas salas de aulas.

Considerando, então, algumas das idéias de Homi Bhabha (1998) temos buscado negar uma visão de escola que a pensa como museu imaginário de diversas culturas, como se se pudesse apreciá-las e colecioná-las através de datas comemorativas, personagens da história ou da cultura, costumes próprios de determinados povos ou qualquer outra tentativa de prescrição curricular que se aproxime de uma perspectiva multicultural. Como critica Bhabha (In: RUTHERFORD, 1996, p.35), o multiculturalismo representou uma tentativa de responder e, ao mesmo tempo, controlar o processo dinâmico de articulação da diferença cultural, administrando um 'consenso' baseado numa norma que propaga a diversidade cultural. Nesse sentido, para Bhabha embora haja sempre uma acolhida e estímulo à idéia de diversidade cultural, há sempre também uma correspondente contenção dela (Ferraço, 2006, p.3).

Para dar conta de tal tarefa, deve-se, na minha opinião, buscar o indivíduo em sua totalidade e entendê-lo como uma *rede de sujeitos* (Santos, 1995) diferentes das nossas, mas tão ricas quanto, e, por isso, capazes de se colocarem ativamente no processo efetivo de troca de conhecimentos implementados em sala de aula, abandonando a hierarquia assente na seleção aqui já explicitada que coloca como folclóricos os saberes/fazeres de grupos minoritários. Somente compreendendo nossos alunos como seres ímpares e plurais, portadores de diferentes saberes que, unidos aos nossos, constroem o mapa cultural de nossos currículos, poderemos com eles compartilhar metas e objetivos.

Quando a professora fala que as crianças fizeram questão de guardar suas produções, dá um indicativo de que esse projeto fez diferença para eles. Foi quebrada a lógica dicotômica estabelecida entre o saber do senso-comum e o saber científico. um representado pelo caos e outro pela ordem. Suas produções representam um ícone que traduz o que Santos aponta como sendo a transição do colonialismo à solidariedade característico do cohecimento-emancipação (Santos, 2000), enfim um indicador da possibilidade de se buscar diariamente fios que teçam redes de educação emancipatória.

Considerações finais



Considerações finais

Conforme aponte na introdução deste texto, seu enredamento constituinte me impede de pensar na possibilidade de conclusões generalizantes e de dar ênfase a esta parte do texto como se houvesse respostas a serem dadas e aqui estivesse o mais importante dele.

As conclusões e reflexões, sempre provisórias e parciais, dada a provisoriedade e parcialidade característicos de nossos conhecimentos e entendimentos de mundo, foram sendo tecidas ao longo do trabalho de pesquisa e de produção do texto no contato com as diversas fontes que trago para este trabalho, conforme anunciei, em forma de diálogo.

Na medida em que me fui envolvendo com a pesquisa, vivenciei muitos momentos férteis e os julgo interessantes para finalizar essa narrativa.

A necessidade de trabalhar para a sobrevivência de minha família, sempre em mais de uma escola, enquanto cursava o mestrado e realizava a pesquisa, me fez avaliar o quão difícil é “fazer e pensar”. Certamente, minha orientadora e demais pesquisadores do cotidiano estarão, a esta altura, se revoltando e pensando em “deserdar-me”. O que venho, porém, levantar com essa afirmativa é que essa dificuldade mostrou-me cotidianamente que essas ações são intrínsecas ao nosso viver e que, assim sendo, não se separam. A real falta de tempo característica da “modernidade” não é capaz de nos impedir de pensar ou nos obrigar a alternância desses “fazeres”. O que ocorre e pude “pensar” enquanto “fazia” tal pesquisa é que vamos sempre reinventando o tempo e criando “maneiras de fazer” que possam viabilizar nossos projetos tornando nossas vidas um pouco melhores.

Acredito, portanto, que *a vida cotidiana não é apenas lócus de repetição e de reprodução, é também, e sobretudo, espaço-tempo de produção de conhecimentos válidos e necessários.* (Alves et al., 2002. p. 65).

Certa vez, uma amiga me disse: “quando quiser algo bem feito, peça àquele que menos tempo tem, este arrumará uma maneira de fazê-lo”. Naquele momento, achava que essa ‘máxima’ era uma maneira de justificar suas demandas e mostrar-me que não poderia me furtar às ‘obrigações’ de toda a sorte. Ela estava certa.

Professora, aluna, pesquisadora, mãe, filha, mulher, amiga, todos os sujeitos que me formam como “rede de sujeitos” (Santos, 1995) me impediam de fugir, de surtar, por mais que, em alguns momentos, essa fosse a vontade, ao mesmo tempo me fortaleciam para que esta pesquisa tivesse significado real em minha vida.

Em cada aula planejada, em cada atividade realizada, em cada programa vivido, em cada chopp sorvido, em cada tarefa executada em casa ou fora dela, estava eu ali completa e atenta ao que realmente significava ser pesquisadora. O que estou relatando aqui não quer dizer que pensava na pesquisa e só nela em todos os momentos do dia, mas que minha “rede de sujeitos” encontra/encontrava fios que explicavam ou ampliavam meu entendimento para muito além das aulas e discussões acadêmicas. Todas as relações/interações estabelecidas em meu dia-a-dia iam/vão alterando a forma como percebia a escola, as professoras, os alunos, a educação.

Pensar a escola onde atuo como professora foi por demais prazeroso. Ter a possibilidade de descobrir e/ou ampliar parcerias para o projeto de educação que acredito foi de real relevância, afinal, o objetivo de minha pesquisa é a desinvisibilização de práticas emancipatórias e a ampliação de redes de educação voltadas para o projeto de educação emancipatória (Santos, 1996).

‘Entrar’ na escola exigia um movimento de desaprender que me modificou significativamente. Fui aprendendo com e através da pesquisa a respeitar os diferentes “saberes/fazer” e que o conflito não era necessariamente danoso a um projeto de escola, mas ao contrário importante para o fortalecimento dele.

Como acontece em geral nas nossas interações científicas e outras, os diálogos intensificam-se quando as divergências ocorrem sobre um lastro de crescentes convergências (Santos, 2004, p. 27).

Isso significa dizer que alterei a lógica, que carreguei por muitos anos de classificar as práticas como progressistas ou tradicionais quebrando a hierarquia entre elas. Foi para mim, por muitos anos, tarefa importante “esclarecer” as professoras sobre o quão emancipatórias poderiam ser suas práticas se ‘embarcassem’ numa maneira de fazer que eu acreditava ser a melhor.

A alteração desse entendimento foi imprescindível ao fortalecimento do coletivo, estabelecendo diálogos para a realização desta pesquisa, possibilitando o entendimento da pluralidade constituinte dessa escola.

O caso é de refletir sobre práticas e currículos e perceber *que existem muitos currículos em ação em nossas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores (desde o apelo à tradição até os aparatos jurídicos constituídos com tal finalidade). Algumas dessas experiências, surgidas como atividade prática, são mal sucedidas e vão sendo parcialmente abandonadas, transformando-se em fios de novas tessituras. Outras, bem sucedidas, vão sendo incorporadas ao nosso repertório de possibilidades, constituindo-se também em fios para novas redes*” (Alves et al., 2002, p. XX).

Essa pesquisa parece-me uma alternativa de ampliar o debate acerca dos currículos, da formação de professores, da escola, da educação pública de qualidade.

Considerar estas possibilidades e estabelecer diálogos entre aqueles que inovam, enfrentando dificuldades impostas pelos mais diversos fatores, e outros que ainda não puderam encontrar soluções para os problemas cotidianos da ação pedagógica, constitui-se em um caminho possível para a

ampliação das alternativas para professores. Este tipo de debate assume um papel formador importante, na medida em que se inclui num processo de formação continuada não burocratizado e apenas receptivo (id., p.73).

Na verdade, como já caracterizei, trata-se de um frutífero diálogo em busca da ampliação da “democracia de alta intensidade” (Santos, 2004).

Com isso, acredito ter/estar auxiliando na *invenção de novos possíveis, não ideais porque não idealizados, mas viabilizadores de mais diálogos e, por meio desses, mais emancipação* (Oliveira, 2005(a), p. 21).

Termino meu texto com reticências na intenção de provocar meu leitor a esse diálogo que não termina aqui. E que possa, portanto, motivar outras pesquisas voltadas à desinvisibilização de práticas, currículos e escolas, tornando-as o mais coletivas possível. Na expectativa de que mais práticas possam ao tornarem-se “visíveis” entrelaçar-se e fortalecerem o projeto educativo emancipatório.

Referências Bibliográficas

- ABREU JUNIOR, Laerthe de Moraes. *Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar*. **Revista Pro-posições**. V. 16, n. I (46) – jan/abr.2005.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. *Escola nossa de cada dia reinventada*. Jornal "a Página" , ano 9, nº 94, Setembro 2000, p. 12. disponível em: <<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1184>>. Acesso em: 15. maio. 2007.
- ALVES, Nilda. *Decifrando o Pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: OLIVEIRA, Inês B. e ALVES, Nilda. **A pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13 - 38.
- _____. *Os romances das aulas*. Movimento/Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, Rio de Janeiro:DP & A, 2000, nº2, setembro 2000pp 7 – 32.
- _____. *A experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na formação de professoras*. (p.13-29) In Cultura e conhecimento de professoras. Victorio filho, Aldo; Monteiro, Solange Castellano Fernandes(org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. *Tecer conhecimento em rede*. In ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. O sentido da escola. Rio de Janeiro: D, P & A, 1999:111 – 120. SIERRA
- ALVES, Nilda et al. *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARROS , Manoel de . *Retrato do Artista Quando Coisa*. 3ªed. Rio de Janeiro: Record, 2002. p.79

- CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio B. *Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente*. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio B. (Orgs.) *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001. p. 15-44.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano - artes de fazer*. Petrópolis : Vozes, 1994.
- CORAZZA, S.; SILVA, T. T. da. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ESCOLANO BENITO, Agustín e HERNÁNDEZ DIAZ, José Maria (coords.). *La memoria y el deseo cultura de la escuela y educación deseada*. Tirant lo blanch: Valencia, 2002.
- ESCOLANO, A. *Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo*. In: FRAGO, A.V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço, subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ESTEBAN, Maria Tereza. *Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano*. In: Garcia (Org.) “Novos Olhares sobre a Alfabetização, São Paulo: Cortez .2001.
- FERRAÇO, C. E. *Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos*. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (orgs.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. RJ: DP&A, 2004.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus fazeressaberes: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano*. CD-Rom do XIII Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino, Recife: UFPE. abril, 2006.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HOUSSAYE, Jean. *O que é um pedagogo?* (p.133-140). In Cultura e conhecimento de professoras. Victorio filho, Aldo; Monteiro, Solange Castellano Fernandes(org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- MACEDO, Elizabeth, Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Rev. Bras. Educ. v.11 n.32 Rio de Janeiro maio/ago. 2006 disponível em**
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200007&lng=pt&nrm=
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e GARCIA, Regina Leite. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.
- NÓVOA, Antônio (org.). *Vidas de Professores*. Lisboa, Porto Editora, 1992.
- OLIVEIRA, Inês B. e ALVES, Nilda. *A Pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____ . *Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- _____ . *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006
- _____ . *O Cotidiano da escola como prática emancipatória*.
CD-Rom do II encontro de Professores "Escola: substantivo plural". Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, julho 2005(a).
- _____ . *O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação*. CD-Rom do III Seminário internacional "As redes de

conhecimentos e a tecnologia: textos, imagens e sons, Rio de Janeiro: UERJ, junho 2005(b).

- _____ . *Democratização da gestão da educação*. Apresentação de palestra. Secretaria municipal de educação: Curitiba, 2005.
- _____ . *O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação*. VIII Encontro de Pesquisa em educação da região Sudeste. Vitória : EDUFES, 2007, p. 107-126.
- PAIS, José Machado.. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____ . *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____ . *As tensões da modernidade*. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html#2> acesso em 23.jan.2007.
- _____ . *Porque é que é tão difícil construir uma Teoria Crítica?*. **Revista de Comunicação e Linguagens**, nº 28 (Outubro, 2000), pp. 83-99.
- _____ . *Para uma pedagogia do conflito*. In: Silva, Luiz E. (org.). Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Documento Preliminar do 1º ciclo de formação*, Rio de Janeiro, 2000.

- SGARBI, P. . Colando textos, colando imagens. In: ALVES, N.; SGARBI, P.. (Org.). Espaços e imagens na escola. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, v. 1, p. 115-132.
- SIERRA BLAS, Verônica. *Aprender a escribir cartas los manuales epistolares en la españa contemporánea*. Madrid: ediciones Trea, 2003.

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](#)