



**PRÁTICAS
DE
PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS**

Daniela Silva

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DANIELA PEREIRA DA SILVA

PRÁTICAS DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS

NITERÓI
2009

DANIELA PEREIRA DA SILVA

PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. MARIA TERESA ESTEBAN

Niterói
2009

DANIELA PEREIRA DA SILVA

PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em.....de.....de 2009.

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Dra. MARIA TERESA ESTEBAN– Orientadora
UFF

Prof. Dr. CARLOS EDUARDO FERRAÇO
UFES

Profª. Dra. REGINA LEITE GARCIA
UFF

Niterói
2009

AGRADEÇO...

À Deus

A Ruy e Tânia, meus pais.

A Ana Júlia, minha filha.

Ao Nei, meu esposo.

A Teresa, minha orientadora.

A Regina, João, Edwiges, Joanir e Carmem, professor@s do Mestrado.

A Sonia, Karla e Cândida, companheiras do Mestrado.

A Fátima David, Ivanete, Soneli, Tarcísio, Marisa, Nádia e Arilson, companheir@s do sindicato.

Cada um@ sabe o porque. E eu principalmente.

RESUMO

SILVA, Daniela: PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS. Orientadora: Maria Teresa Esteban do Valle .Niterói-RJ/UFF, 30/03/2009.Dissertação (Mestrado em Educação), 143 páginas. **Campo de Confluência**: Estudos do Cotidiano da Educação Popular.

A pesquisa traz histórias envolvendo práticas tecidas por seis diferentes professoras alfabetizadoras do Ciclo de Alfabetização de Duque de Caxias que habitam o cotidiano escolar de três escolas da Rede Municipal de Ensino. A escolha das práticas resulta da compreensão de que a forma como agimos não pode continuar a ser considerada como um fator secundário dentro dos diferentes contextos que habitamos. Discutir as práticas das professoras é uma oportunidade de inserir outras questões nesse contexto de negação, de outras possibilidades e leituras, instaurado pelo discurso da prática, da quantificação e da subalternidade. Pesquisar como o cotidiano é pesquisar em movimento portanto, é preciso que as pesquisas com o cotidiano permitam que outros sujeitos reconheçam as interpretações d@s pesquisador@s como mais uma possibilidade dentre as diversas interpretações que habitam o contexto pesquisado. Desta forma, ao tentar entender melhor a realidade, esses sujeitos poderão a partir de suas próprias vivências e no confronto com suas certezas, travar diálogos que permitam compreender e interpretar de forma singular o que lhe for significativo e possível apreender com a experiência do outro. As reflexões são tecidas a partir do diálogo tecido entre os sujeitos da pesquisa, os companheiros da universidade, e os autores: Paulo Freire, Michel Foucault, Edgar Morin, Michel Certeau, entre outros. Na impossibilidade de generalizar as ações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, numa comparação entre elas ou com um universo maior, percebi que expostos a particularidades deste local, nós professoras transitamos num cotidiano escolar amalgamado pelas imagens e os discursos que o habitam. Nós transferimos para nossas práticas esses discursos e imagens, ora problematizando-as e ora corroborando com seus conteúdos. O término do texto reafirma a impossibilidade de discutir em separado as questões sociais, políticas, culturais e econômicas das questões didáticas, metodológicas e pedagógicas entendendo que estamos inseridas numa rede complexa composta por mecanismos que reafirmam, negam, denunciam as relações de poder e subalternidade ao mesmo tempo que insere a reflexão sobre as práticas num contexto potencial de transformação de nossos cotidianos.

Palavras-chave: Professoras alfabetizadoras, práticas, subalternidade.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	2
2. Falo daqui e de outro lugares a partir dos meus lugares.....	8
2.1. Localizando a discussão.....	11
2.2. Duque de Caxias.....	16
2.3. A cidade que eu descubro e que me descobre.....	26
3. Algumas de minhas memórias e porque preciso delas.....	34
3.1. Escolhendo o local de trabalho.....	35
3.2. Chegando à escola.....	40
3.3. Conhecendo o Ciclo de Alfabetização.....	42
3.4. Entrando no Ciclo de Alfabetização... Entrando onde?.....	46
4. Pesquisando para aprender e aprendendo ao pesquisar. Desconstruindo a minha própria metodologia.....	53
4.1. Por que as práticas e como?.....	57
5. A aula Prevista e seus imprevistos.....	71
6. Desjejum e o celular.....	88
7. A mãe, a criança e o caderno.....	107
8. Caminhada: pois se caminha para conhecer.....	125
9. O teatro e o registro.....	134
8. Continuar Praticando.....	139
Bibliografia	144

. INTRODUÇÃO

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

Jorge Larrossa

Quando Larrossa sugere que, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, me sinto desafiada. Motiva da pela idéia de *pensar mais devagar, olhar mais devagare escutar mais devagar* me dedico a refletir com as práticas das professoras alfabetizadoras se revelam na escola. Passei a buscar compreender como professora e com as professoras que processos se constituem e impulsionam nossas práticas cotidianas.

Ao abrir os olhos e ouvidos e falar sobre o que nos acontece muitas questões emergem neste espaço formado a partir dos múltiplos sujeitos que se propõem a habitá-lo comigo: o espaço da pesquisa. O cotidiano não é convencional. Percebo, ao *demorar nos detalhes*, que as pistas se insunam e os atalhos me convidam a transitar num espaço tempo próprio.

Tentando *suspender o automatismo da ação*, mas entendendo que umas das formas possíveis de se registrar as experiências é através da escrita, abro um parênteses pra esmilçar porque faço o que faço da maneira que faço,

ou melhor: porque é como escrevo. Escrevo porque leio. Escrevo a partir e através das leituras que faço. Leio livros, mais também leiolugares, espaços, olhares, situações. Leio em papéis e os papéis. Leio os mapas nas paisagens modificadas, nas pessoas modificadas.

Concordo que: "Ler significa reler e compreender, interpretar." (Boff, 1997:9). Mas confesso: não consigo ler nem escrever de forma linear. Se isso já é uma dificuldade em relação a leitura, mais tenho sofrido na escrita. Leio e releio a partir de mim, em mim. Sendo composta por muitos tempos.

Minhas leituras, enquanto releituras, não apresentam o *movimentopra trás* nem a *repetição* que o prefixo "re" deveria assumir, segundo o Aurélio. Pelo contrário. Minhas (re)leituras assumem um movimento em que quanto mais leio, mais penso e quanto mais penso, mais releio e faço interações com informações que já tinha, tenho e são produzidas, ao mesmo tempo. O que parece ficar expresso, também, na minha forma de escrever.

Sendo as (re)leituras que faço um prezer e uma atividade que entendi estar inerente a minha pessoa, entendo que não trilhei o mesmo caminho em relação a escrita. Escrever tornou-se, em determinado momento da minha vida, mais uma necessidade do que propriamente um desejo. Entendi que precisava dizer a minha forma de ler e sentir a realidade da qual eu fazia parte.

Ao me mover neste processo de tentar compreender minha realidade, preciso partir de mim e partindo de mim revelo o que sou e o tanto que de mim ponho em cada coisa que digo ou faço. Por isso, ao escrever estou me expondo. Entendo que, só escrevo o que me foi possível interpretar a partir do que pude compreender nas leituras que fiz, percebo que se é desta forma que eu consigo pensar o conhecimento é desta forma que vou escrevê-lo. Enfim, a questão temporal me dificulta, mas eu vou tentar caminhar.

Assim, os pontos de partida são difíceis e os começos são inúmeros. A questão temporal me bloqueia porque a minha impossibilidade de linealizar o que preciso escrever me domina. Tentando, com isso, iniciar de algum ponto,

trago essa história de Mactumactza e minhas impressões como abertura numa tentativa de caminhar do macro para o micro, ou do micro pro macro, ou do macro pro micro e pro macro ou vice-versa. Trago essa história que me invade, pois de certa forma, já estava em mim a partir de outras histórias que estão, não-estando em mim. Dei muitas voltas até entender que parto das histórias que partem de mim. Histórias que chegam, partem e fazem parte de mim.

Portanto, esse trabalho envolve histórias. Histórias que envolvem pessoas, lugares e outras pessoas. Histórias que me constituem por que me tocaram. Histórias com as quais eu aprendi. Histórias que vivi em diferentes contextos e que são reveladas sem parecer. Histórias de ontem e de hoje, que se completam, se dicotomizam. Que sempre formam novas histórias que não se constituirão como novas, e talvez eu prefira chamar de outras histórias. Histórias atuais e histórias lembradas, mas vividas e experimentadas. Histórias de dentro e histórias de fora. Pois, como diria Clarice Lispector, “uma história é feita de muitas histórias.”

Digo “envolve histórias” porque essa foi a maneira que encontrei para tentar pensar as práticas das professoras alfabetizadoras. Digo “a maneira que encontrei” porque foi desta forma que compreendi a dinâmica e pude me locomover. Foi buscando refletir sobre as práticas das professoras alfabetizadoras que mergulhei nas histórias que elas habitam e, ao mesmo tempo, produzem e são produzidas. Um movimento não pensado, não planejado, apenas motivado e impulsionado pelas circunstâncias da pesquisa. Acho que poderia dizer que essa pesquisa se propôs a pensar as práticas das professoras alfabetizadoras através de experiências que tomaram forma de histórias.

Percebi, logo de cara, que não seria uma tarefa fácil devido aos inúmeros condicionantes e movimentos com os quais me deparei para a produção de práticas que não se mantêm dentro de uma mesma lógica por muito tempo. A minha inserção no Campo do Cotidiano propiciou que essa e outras descobertas que, em outros campos, poderiam ser consideradas como inviabilizadores da pesquisa, fossem consideradas como elementos da mesma

e não entaves. Nessa mesma perspectiva, também, de transformar desnorteamento em caminhos, a metodologia foi compondo-se . A intenção inicial de observar as práticas, selecionar algumas e discutí-las com as professoras deu lugar a outros movimentos.

Como não havia um planejamento fechado do que eu poderia observar, mas um caminho investigativo que me conduzia a estar atenta às práticas, aos saberes, emoções e comportamentos: conversar com as professoras, ouvir conversas das professoras, visitar diferentes espaços nas escolas, assistir as aulas das professoras que participavam da pesquisa e de outars que não participavam diretamente, participar de reuniões pedagógicas como os grupos nas escolas, observar as dinâmicas que surgem nas unidades escolares e visitar o bairro, além de rememorar minhas próprias práticas, produziam os movimentos que, simultaneamente, realizei a partir do que a realidade me apresentava, as circunstâncias me impulsionavam e a minha curiosidade, instigada por uma opção epistemológica clara, não me permitia desconsiderar.

Aprendendo a *cultivar a arte do encontro*, me enredo a procurar contribuições de teóricos para a pesquisa. A interlocução de com Certeau, Mignolo e Santos fornecem noções e conceitos que me permitem inicialmente ampliar meus pensamentos. Mas são as ideias e a teorias proveniente do ato de *escutar os outros* a partir das trocas e contribuições das professoras participantes e d@s professor@s e colegas do mestrado que dão corpo ao que é construído no cotidiano da pesquisa.

Com Mignolo aprendo que o processo de subalternidade permeia as relações que se originam no cotidiano das escolas onde a constituição dos fazeres d@s professor@s estão intrinsecamente ligadas a um projeto maior em torno das relações de colonialidade ao qual nosso povo foi submetido. Que as práticas d@s professor@s ora reforçam a subalternidade e ora provovem a desconstrução dessa subalternidade nos cotidianos escolares a partir dos encontros dos projetos globais com as histórias locais.

A partir de Certeau percebo que, no cotidiano, seus praticantes denotam maneiras de fazer diferentes daquelas originalmente pensadas. Que as pistas deixadas pelos praticantes neste processo de reverter, fazer e refazer lugares e espaços a partir de situações consideradas corriqueiras compõem as marcas, o consumo de suas atividades. Escapando à conformação das normas escolares e subvertendo-as por dentro é que @s professor@s, com o sujeito ordinário, inventam o cotidiano através de suas práticas.

Através do diálogo com Boaventura Souza Santos percebo o quanto a ciência moderna contribui para a produção de tramas que reafirmam o processo de exclusão em nossa sociedade, através do discurso do fracasso escolar d@s professor@s e das crianças. Este autor me apresenta a outras possibilidades de construção do conhecimento através da propensão e da urgência de tornar visíveis as práticas diferentes das dominantes, mesmo que estas práticas se configurem apenas como tentativas.

A pesquisa com o cotidiano rompe com a linearidade. Para entender a lógica de pensar com e pesquisar com é preciso *ter paciência e dar-se tempo e espaço*. Libertar-se das teias do conhecimento difundido pela ciência moderna não é fácil nem na produção de pesquisa, nem na sua escritura. Depois de tantos ensaios, histórias com práticas de professoras alfabetizadoras foi o que formou-se, por fim, e delas é que parto.



Falo daqui e de outros lugares a partir dos meus lugares.



O mato está alto.

A construção simples de fundo me sugere ser aquele prédio uma escola.

Um ônibus velho na frente da construção, deteriorado pelo tempo, uma carcaça que insinua um dia ter sido um transporte escolar.

Um campo de futebol que só é percebido pela existência das traves.

Flashes de um todo.

Tantas imagens representativas me reportam imediatamente à sensação de estar vendo uma das tantas escolas da zona rural de Xerém, 4º distrito da cidade de Duque de Caxias no Rio de Janeiro.



Mas, não!

No momento em que o pensamento desanuviava o olhar percebo com certo desconforto, nó na garganta e pesar, que faço intuitivamente essa relação olhando a Escola Normal Rural Mactumactza num documentário¹. Esta é uma instituição pública escolar localizada no Estado de Chiapas, no México, que juntamente com outras 17 Escolas Normais Rurais, atendia jovens estudantes de famílias rurais de baixa renda que se preparavam para ser professor@s nas escolas públicas do México. Um dos diferenciais destas instituições consistia em, durante o período em que estivessem cursando a escola, @s estudantes receberem alojamento e alimentação gratuitamente, além da garantia de vagas para trabalharem como professor@s ao se formarem.

Para @s filh@s d@s trabalhador@s rurais de baixa renda essas escolas representavam uma das poucas possibilidades dess@s jovens ascenderem socialmente, pois logo após a revolução de 1917, a população rural do México ficou ainda mais caracterizada pela extrema pobreza e por índices de analfabetismo alarmantes. Lembro-me da fala de um aluno no documentário, que tentando demonstrar a importância que essa escola representava em sua vida,

¹ Granito de Arena, documentário de Jill Friedberg produzido e distribuído pela Corrugated Films.

definiu Mactumactza assim: *“Para nós esta escola é como uma mãe. Mactumactza é a única esperança.”*

Ao assistir o vídeo, a emoção me remete a pensar naquela situação. Eu, mesmo de longe, me identifico com aquele contexto. O documentário narra a história da mobilização e luta d@s professor@s do México para a manutenção daquela e, conseqüentemente, de outras Escolas Normais Rurais. Em resumo, é mais uma história de um movimento docente em defesa da educação pública que, apesar de não fazer parte diretamente, me reconheço.

A identificação com o fato não é gratuita. A história que gera essa identificação começa bem lá atrás em minha vida e precisa ser, de certa maneira, contada para que ao ser lembrada por mim, de alguma forma, possa ser compartilhada e compreendida pel@s que vierem.

Assisto esse vídeo em meio a uma aula, já no Mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense, no início de 2007. Faço interações do que vejo com as experiências que vivi enquanto professora desde 1998 na Rede Pública Municipal de Duque de Caxias, do tempo em que atuei na direção do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação – Núcleo Duque de Caxias no período de 2000 a 2006 e como professora-pesquisadora, que não consigo precisar quando se inicia, mas que até onde entendo permaneço até hoje.

Viver Duque de Caxias e suas contradições é um desafio diário para os sujeitos que habitam este espaço. Viver e pensar Duque de Caxias e suas contradições foi uma opção que fiz enquanto professora desse município. Não foi uma opção tranqüila de se fazer, nem existiu um momento exato em que ela foi feita. Apenas entendo que fiz essa escolha por não poder seguir outros caminhos senão esse de tentar compreender e me relacionar com esse espaço e seus sujeitos.

Por não conseguir desvencilhar as questões sociais, políticas, culturais e econômicas das questões didáticas, metodológicas e pedagógicas tento compreender como esses discursos e imagens vão se constituindo e de que maneira chegam à sala de aula. A pesquisa procura

pensar as práticas de sujeitos que habitam o cotidiano das escolas públicas municipais de Duque de Caxias, mais especificamente as professoras do Ciclo de Alfabetização.

Como nós, nos relacionamos com esses diferentes contextos que se formam? Como nossas práticas reinauguram, constroem, reafirmam, problematizam as diferentes questões que habitam os cotidianos escolares? Entendendo que ao pensar as práticas das professoras alfabetizadoras com as professoras, penso minhas práticas. Ao pensar suas produções, penso minhas produções. Ao pensar seus contextos, penso meus contextos. Ao pensar com elas, me penso.

Localizando a discussão...

Ao ingressar no magistério municipal de Duque de Caxias, passo a tomar conhecimento de questões políticas e educacionais as quais antes não dava tanta importância. A dimensão atribuída a fatos que a mídia propaga, como: greves, falta de professor@s, baixos salários, falta de condições de trabalho etc, por aqueles sujeitos que estão inseridos no contexto discutido é indissociável das práticas e posturas assumidas, independente destas serem posturas consideradas como revolucionárias ou peleguistas

Começo a reconhecer, nas dificuldades cotidianas de minha profissão, uma certa relação com o que ouço estar acontecendo em pontos do planeta que apresentam similaridades segundo a situação socioeconômica em que se encontram ou permanecem colocados.

Busco e também me chegam informações de diferentes lugares, que me fazem refletir sobre a educação pública e o trabalho docente, a partir de 2006, no Peru, uma nova proposta de Lei de Carreira Pública do Magistério é encaminhada ao Congresso no sentido de estabelecer um mecanismo legal que permitiria despedir maciçamente @s professor@s estatutários e iniciar a privatização da educação pública². Na Colômbia, são aprovados pelo Congresso,

² <http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=28365>

Atos Legislativos que modificam a Constituição com o objetivo de prolongar a diminuição dos recursos voltados para a saúde, educação, água potável e saneamento básico até 2016³. Na Guatemala, em abril de 2007, professor@s faziam a terceira paralisação geral para reivindicar melhores salários e condições de trabalho⁴. Na Argentina, professor@s fazem uma greve nacional para protestar contra a morte de um companheiro assassinado numa passeata por reajuste salarial⁵.

Como retrata o documentário, no México não é diferente. Num acordo estabelecido entre o Estado de Chiapas e o Banco Mundial, uma das condições para a concessão do empréstimo financeiro era a de que se convertessem todas as Escolas Normais Rurais em Escolas Técnicas semi-particulares, isto é financiada uma parte pelo governo e outra pelos estudantes.

Não é possível encarmos tantos fatos acontecendo simultaneamente no campo educacional de forma ingênua ou como coincidência. Devido às diversas políticas implementadas nos países em desenvolvimento, articuladas com as orientações do Banco Mundial através da abrangência de suas áreas de atuação e volume de empréstimos, percebemos a propagação de uma política única e unilateral que tem produzido “resultados” (conseqüências) semelhantes em diferentes países. Soares (1998) revela que:

“o Banco Mundial passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de novos empréstimos. Mediante essas condicionalidades, o Banco Mundial (tal como o FMI) passou a intervir diretamente na formulação da política interna e influenciar a própria legislação dos países.”

Não é de hoje que diversos estudos apontam que a educação pública tem sido colocada nos discursos dos analistas dos organismos internacionais como principal fator de equalização social.

Em Chiapas, o governador responde as orientações do Banco Mundial através da imposição de um exame padronizado a tod@s que se

³ <http://anncol-brasil.blogspot.com/2007/06/mestres-e-jovens-tomam-as-ruas.html>

⁴ http://www.prensalibre.com/pl/2007/abril/23/lectura_nac.html

⁵ http://www.bbc.co.uk/portuguese/reporterbbc/story/2007/04/070409_argentinagrevel.shtml

formassem em Mactumactza alegando a inexistência de vagas no Estado para atender a demanda d@s nov@s professor@s. Outra intervenção, fez com que a escola passasse a receber menos da metade d@s jovens oriundos de famílias rurais que recebia anteriormente pois o governo deixou de custear integralmente as despesas d@s alun@s, e as famílias não tinham condições de custear o restante dos estudos dos jovens interessados. Essa atitude destrói sonhos e destrói a escola.

A história de Mactumactza, por várias questões, com toda a sua força, me toca. Creio que isso se deve ao fato de minha proximidade com as questões educacionais, no macro e no micro, serem também marcadas por vivências que vão além das experimentadas na escola, em sala de aula com @s alun@s. As experiências que vivenciei no período em que atuei como diretora no SEPE/DC – Sindicato Estadual do Profissionais da Educação- Núcleo Duque de Caxias, a todo momento se articulam promovendo um diálogo entre a diretora sindical que fui, a professora que fui e a professora-pesquisadora que estou sendo. Esses são os meus lugares. “Cada um lê com os olhos que tem.” (Boff, 1997:9).

Descubro, que a comparação inicial entre a imagem de Mactumactza e a minha realidade, nas escolas em Duque de Caxias dá-se, não pelo verde tão presente no entorno e



ressaltado na fotografia do documentário e nem pela grandeza da extensão de um céu tão azul ainda possível de se visualizar nesse tipo de localidade, sem a oponente presença da poluição e dos edifícios. A semelhança está no abandono, no descaso inegável no trato da escola pública explicitados nas duas realidades e em tantas outras que ainda desconheço.

Essa noção de proximidade com o desconhecido me incomoda, me surpreende, ao mesmo tempo em que me intriga. É um



desconhecimento do conhecido, do não confrontado, mas percebido, relacionado. Desconhecimento da parte, das especificidades que são locais, únicas e múltiplas nos diferentes contextos juntamente com o conhecimento do todo, das causas que produzem e reproduzem essas semelhanças de forma global.

Nunca fui ao México, nem conheço Chiapas. Só conheço uma parte da história desse país, cheio de histórias como tantos outros países, que sofre as conseqüências desse sistema capitalista, neoliberal e global. Conseqüências que produzem, reafirmam e institucionalizam a exclusão social como solução possível e, muitas vezes, como única solução. Percebo que esse processo de retirada de direitos do qual é vítima a população rural do México é o mesmo processo que atinge o Brasil e outros países.

As conseqüências do projeto neoliberal no mundo, de modo geral, e no Brasil, de forma particular, tomam corpo e se apresentam não só no sistema educacional, mas em todas as esferas de nossa sociedade. Haverá quem diga que as rebeliões nos presídios, o aumento da violência e da criminalidade entre outras mazelas sociais nada têm a ver com a precariedade das escolas, com a diminuição de postos de trabalho, com o aumento da exclusão social, com o descaso na saúde pública, com o excesso de lucro dos banqueiros, com o desmantelamento das famílias, com o tráfico de drogas, com, com, com...

Haverá quem diga que a única relação existente entre esses fatos é a dos mesmos acontecerem em países colonizados, subdesenvolvidos, com políticos corruptos, policiais corrompidos, crianças abandonadas à própria sorte e professor@s acusad@s de serem desinteressados e mal preparados. Mas não é. As diversas crises políticas, econômicas, sociais, financeiras, éticas e educacionais que têm assolado o nosso país só podem ser compreendidas a partir

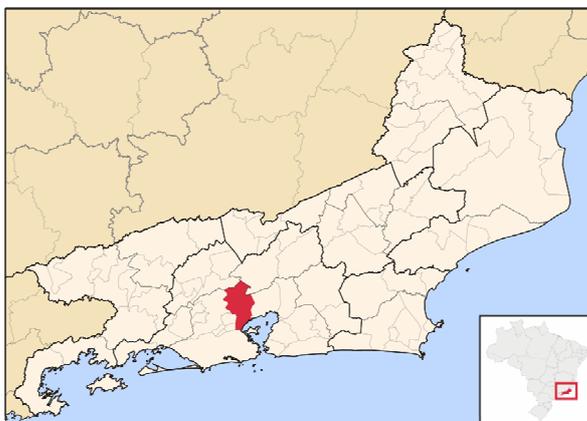
da comparação entre as histórias daqui com as histórias de outros lugares relacionando o processo histórico de colonização e opressão, sofrido e praticado por diferentes povos, com a atuação dos sistemas neoliberais oriundos desse processo histórico no contexto atual.

Diante disso, as semelhanças entre Chiapas e Duque de Caxias ficam cada vez mais evidentes. Mignolo (2003) nos aponta que o processo de colonização, revestido de missão civilizatória, sofrido por países situados na América Latina refletem a constituição de povos considerados “sem história” que tiveram sua população dominada e seus saberes subjugados através da hegemonia do eurocentrismo.

A história nos mostra que embora o processo de colonização ao qual fomos submetidos apresente singularidades, as características que constituem esse processo como o prevalecimento da força sobre o convencimento e a catequização também estiveram presentes. Percebemos através do processo de colonização implementado pelos portugueses que as relações entre invasor e povo conquistado foram se configurando a partir da forma como esses elementos, língua e escrita alfabética, foram constituídos, ora como uma possibilidade de aproximação entre povos, ora como instrumento de superioridade e dominação.

Mactumactza é aqui. Mactumactza tem vários nomes. Mactumactza representa o ataque frontal do sistema neoliberal à educação pública, e os exemplos para esse tipo de ataque tem sido dos mais variados e incessantes. Os problemas enfrentados pelos profissionais da educação e estudantes da rede pública estadual e municipais do Estado do Rio de Janeiro vão desde má remuneração dos professores e funcionários de apoio até falta de material didático e condições mínimas estruturais para a realização de um trabalho pedagógico de qualidade. Falta de pessoal, merendeiras e professor@s, costuma atrasar o início do ano letivo em várias escolas, banheiros, refeitórios e quadras sendo utilizados como salas de aulas repercutem o descaso dos governos com a educação.

Duque de Caxias...



**“Vou falar da minha
terra ô ô ô
Minha fonte de riqueza
Vou abrir meu coração
E a história do meu chão vou cantar...”⁶**

Localizar a discussão, para mim, não é simplesmente apontar um local. Localizar é mais do que isso. Dentro de um novo sentido que entendo estar sendo dado a essa palavra, está a necessidade de entender que o local, nesse caso o lugar, deve ser apontado dentro de um conceito mais amplo, levando em consideração as histórias, os usos e os sujeitos que o habitam. Por isso, localizar a discussão é, além de definir geograficamente de onde se fala, dizer quem fala, porque falam, o que falam, porque são essas vozes e não outras e como elas se constituíram.

Localizar, subentende que podemos indicar um ponto menor dentro de um plano maior, como fazemos nos mapas. Também sugere que podemos usar um elemento como referência para apontar outro. Qualquer um desses movimentos já denuncia uma concepção, uma lógica que determina o que é visível e o que precisa ser encontrado. E qualquer um deles, isolado, não da conta de localizar a discussão da forma como eu entendo que ela deve ser feita.

O resultado da união desse dois movimentos é a forma como eu tenho buscado pensar e exprimir o espaço de onde falo. Ao mesmo tempo em que incutido num plano macro e global, pensado e gestado por esse, também pensante e gerador deste, apesar de micro e local. Ao mesmo tempo, sendo visto e vendo. E revendo-se a partir de como se é visto ou se vê. Entendendo assim,

⁶ Trecho do Samba da Grande Rio “Caxias – O caminho do progresso, um retrato do Brasil” em 2007.

que ser encontrado nem sempre é um movimento passivo, pois localizar também é encontrar-se.

É dentro desse contexto local, nacional, regional e mundial que está situado Duque de Caxias, um dos municípios do Estado do Rio de Janeiro que com outros sete compõem a Baixada Fluminense⁷. Essa região caracterizou-se por inicialmente ser colocada em segundo plano pelos governadores do Estado do Rio de Janeiro. Esse fato de certo modo propiciou o atraso econômico das cidades localizadas nessas áreas e uma sensação de abandono do poder público por parte da população.

É dentro desse contexto local, nacional, regional e mundial de Duque de Caxias que eu estou. No início, apenas com parte dessa concepção global percebida e que foi sendo construída e reconstruída ao longo da minha jornada entrelaçada com outras jornadas.

Baixada Fluminense, Duque de Caxias...

É desse espaço que falo. Falo dele, pois é dele que brotam minhas inquietudes. É dele que me posiciono, me estico para espreitar o que se passa no entorno e especular de onde vêm as mazelas e as aspirações que sinto. É nele que me posiciono, me arrisco, insisto e resisto em encontrar e não perder de vista um referencial de caminhar, como diria Paulo Freire, para o sul.

É falando desse lugar que percebo não ser apenas a minha voz que fala. O que faço é traduzir com palavras aquilo que o lugar também me diz, o que o sinto me dizer. Falo com o lugar que estou do lugar de professora que estou sendo. O que se torna por fim um diálogo entre o que me constitui e o que constitui esses lugares. Abordando por vezes, questões sobre o que esses lugares apresentam e o que eu nego ou ressalto, mas também questões que eu insisto em negar e eles me impõem. É um diálogo vivo, presente e atualizado visto que, nessa caminhada, nem eu sou a mesma professora e nem o lugar é o mesmo.

É um lugar dentro de outros lugares, sempre.

Um município, dentro de um estado e de um país.

⁷ A Baixada Fluminense corresponde à região de planícies do Estado do Rio de Janeiro. É constituída pelos municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Japeri, Mesquita, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti.

Uma professora, dentro de uma sala de aula.

Um texto, dentro de um livro e de uma criança.

É um lugar que compõe outros lugares e é composto por eles.

Portanto, um lugar amalgamado por vários aspectos de outros contextos.

Mas que lugar é esse?

Por serem muitos lugares no mesmo lugar e ser um lugar com todos os lugares, o município de Duque de Caxias é, são, somos. Ao mesmo tempo em que somos, sendo tantos lugares. Tantas cidades numa só cidade, Duque de Caxias traz marcada não apenas no seu nome um heroísmo de fachada. A duras penas mantendo o que foi conquistado em algumas batalhas, mas com seqüelas profundas deixadas por duras lutas políticas, principalmente.

(Cidade histórica)

Marcada por rotas fluviais por onde circulavam o ouro e as pedras preciosas vindas de Minas Gerais, com a inauguração da primeira estrada de ferro construída no Brasil, no ano de 1854, que ligava o porto de Mauá à região de Frágoso, na Raiz da Serra de Petrópolis, este quadro começou a se alterar. As ferrovias tornaram-se um marco histórico na ocupação da região, configurando o declínio dos portos fluviais, da navegação pelos rios e dos caminhos dos tropeiros. Foi o começo do processo de surgimento das vilas e povoados que se organizaram ao redor das estações das estradas de ferro, origem de muitas das atuais cidades da Baixada.

**“...Quando o Rio de Janeiro era capital
Imigrantes estrangeiros vieram pra cá
E o sonho caxiense se realizou
Foi preciso emancipar pra melhorar
Foram leis foram decretos mas a mão do povo prevaleceu
E na velha estação um adeus a Meriti, Caxias nasceu...”**

(Cidade Dormitório)

Por bastante tempo caracterizada por ser uma região onde as pessoas só voltavam para descansar depois do trabalho industrial concentrado nos grandes centros urbanos, principalmente a cidade do Rio de Janeiro.

Em 1930, através das mãos do povo, como retrata o samba, surge Caxias. Um grupo de moradores, demonstrando o poder local, troca a placa da Estação Ferroviária com o nome de Merity para Caxias em homenagem ao Duque de Caxias que tinha nascido na Fazenda Taquara. Sobre esse fato, Simões vai mais a fundo e nos sinaliza que:

“É interessante notar que na Baixada Fluminense, a cada mudança de status político administrativo ou econômico há também a mudança de nome, como se isto apagasse um passado repleto de negatividades que precisavam ser esquecidas, talvez isto explique a falta de respeito para com os resquícios dos tempos históricos anteriores predominantemente durante quase todo século XX e a necessidade atual de alguns grupos de resgatarem esse passado, à medida que o que se seguiu, parece ter sido pior do que o tal passado sombrio. Esses momentos marcam quase que uma refundação destas cidades que, ao trocarem de nome, tentam trocar de destino.” (SIMÕES, 2007,p:116)

Essa mudança de nome foi um dos primeiros movimentos desencadeadores do processo de emancipação da cidade de Duque de Caxias que, apesar do esforço da mudança, desenvolveu-se através de interesses políticos individuais causando a mesma trajetória de terror que o antigo nome, Merity, carregava.

“...Na minha refinaria tem gasolina para exportação...”

(Cidade da REDUC⁸)

Duque de Caxias é o município mais rico da Baixada Fluminense e o segundo maior PIB do Estado. Ao passar pela Rodovia Washington Luís, em Campos Elísios, 2º distrito, não há como deixar de perceber a Refinaria. Seja pela quantidade de caminhões que se aglomeram por ali, seja pelo fogo que sai pelas altíssimas estruturas de metal ou pelo cheiro de gás que exala de tempos em tempos provocando ardência nos olhos, a REDUC se ostenta e não para. Mas, contraditoriamente, Duque de Caxias apresenta também as maiores desigualdades sociais da Baixada Fluminense.

⁸ Refinaria de Duque de Caxias.

(Cidade do Lixão)

Distante dos olhos de quem passa pela Rodovia Washington Luis, o Aterro Sanitário de Jardim Gramacho, conhecido como Lixão, surge provocando uma imagem de dor e perplexidade aos que se aventuram a percorrer os caminhos do bairro. Esse espaço



que eu só conhecia através dos relatos de professor@s sobre a situação de vida das crianças oriundas daquela comunidade despertou-me a curiosidade de ir mais além das escolas que eu visitava para conhecer esse contexto tão marcado pela pobreza. A sensação que tive ao me deparar a primeira vez com o Lixão e depois ao assistir o documentário Estamira não se compara a emoção expressa através dos relatos. A imagem nos insinua uma história e o relato deixa as marcas naqueles que não a viveram e assim *transformam lugares em espaços e espaços em lugares.* (Certeau, 2002,p.203)

Ao olhar para o Lixão, não via o Lixão. Ao olhar para o documentário, não via Estamira. Rememorava o que não presenciei, mas vivi através das visitas que fiz, através dos relatos que ouvi. Via as crianças que dali sobreviviam, as crianças que faltavam as aulas para ajudar a catar o que havia de “valor” ali, as crianças que ficavam doentes pela permanência naquele lugar. Via todas elas sem saber quem elas eram e sem saber sequer seus nomes.

“...O Homem da Capa Preta, o Rei da Baixada...”

(Cidade dos Falcões⁹)

Com o contínuo crescimento populacional, Duque de Caxias, alcançou a segunda maior população residente em favelas do estado, ficando atrás apenas do município do Rio de Janeiro. Mais recentemente, o município ganhou repercussão nas páginas policiais através da prisão de um dos traficantes de drogas mais perigosos do país, Fernandinho Beira Mar, oriundo da Favela do Beira Mar.

Duque de Caxias tem escrita em sua história uma trajetória de violência e pobreza que rende consequências até os dias de hoje. A cidade está marcada inicialmente pela trajetória de Tenório Cavalcanti, um nordestino que parece ter inaugurado a tradição do eleitorado apoiar líderes populares que atuam através do clientelismo e assistencialismo. Entre 1928 a 1953, foram registrados 47 ferimentos a bala em seu corpo além do envolvimento em 28 episódios de violência e 8 prisões¹⁰. Tenório também era conhecido por andar com uma capa preta e carregar junto a si uma metralhadora, apelidada de “Lurdinha”¹¹.

“ Tenório é, por assim dizer, a encarnação da violência que se legitima pela pretensão de entrar num campo político que se estruturava a partir de mudanças sociais que experimentava. Pondo-se no mesmo nível do aparato repressivo formado pela polícia local, a perpetuação do seu projeto dependeu de vários fatores entre eles o seu poder de ação e reação violenta, a projeção nacional do seu nome, via conquistas políticas. A combinação desses elementos marcará para sempre a história política dessa região até os dias atuais, a associação entre política e violência se perpetuará na Baixada como uma característica imutável. (SOUZA, 1998, p.92)

Esse legado apresentou-se na consolidação de grupos de extermínios na região conhecidos como Esquadrões da Morte. Grupos formados por homens que “providenciavam” o cumprimento da justiça através não só da ausência do estado mas principalmente pela necessidade de defesa e afirmação dos detentores de poder local.

⁹ Falcões era o termo utilizado para se referirem aos justiceiros da região.

¹⁰ ALVES, 1998:84.

¹¹ ALVES, 1998:87.

(Cidade da Felicidade e da Responsabilidade Social)

A valorização na Baixada Fluminense de candidatos que correspondam à figura do “político salvador”, em contraposição à do “político doutor”, foi uma construção em reação a um passado de luta e sofrimento vivido pelos habitantes desta região. A população anseia por quem a proteja e lute por ela e, em Duque de Caxias, isso acabou “acontecendo”.

Com o advento da ditadura militar e a implantação da REDUC, Duque de Caxias foi transformada em Área de Segurança Nacional. Uma das consequências negativas desta ação para a população, já desamparada e atemorizada pelos inúmeros saques ao comércio e o aumento da violência ocorridos na época, foi a de ficar impedida de eleger o prefeito da cidade.

Associadas às características deste processo de organização do espaço geográfico, as razões de natureza política explicam, em parte, a composição da estrutura de poder local e o papel estratégico que o município passou a ocupar. Com a abertura política, nos anos 80, Duque de Caxias deixa de ser considerada Área de Segurança Nacional, mas continuou a vivenciar o quadro de exclusão social aprofundado no período ditatorial. *Emoção, política e razão democrática eram o começo do fim do túnel.*¹²

O que era para ser vestígio de uma época passou a ser oriundo daquela terra. As eleições municipais elegeram por voto direto Hydekel de Freitas Lima do PFL.¹³ “Coincidentemente” o mesmo já havia sido interventor no município tendo sido indicado pelo governo militar. A administração do governo municipal inicialmente dirigido por Hydekel, depois assumido por Lacerda que era vice-prefeito e por fim numa nova eleição por Moacyr do Carmo, médico renomado da época, foi marcada pelo populismo, uso irregular da máquina administrativa, nepotismo e autoritarismo.

A dança das cadeiras entre os mesmos, os de cima, as sucessivas eleições dos “cultos” e dos “estudados”, reforçou a crença de que apesar de muito

¹² ALENCAR, 1999:161.

¹³ Partido da Frente Liberal.

saber, esse perfil de candidato não era capaz de governar. Apesar de saberem das necessidades da população, eles não eram capazes de promover as mudanças necessárias à promoção de uma vida digna para aquele povo.

A figura do “político doutor” começa a declinar. Saber teorizar, conhecer o sofrimento do povo já não basta. Não basta sofrer com ele, não basta andar com o povo. É preciso viver como ele vive, falar como o povo fala, é preciso sê-lo. Neste contexto, “nascem” partidariamente os “candidatos do povo”. Se, historicamente, os incultos não tinham lugar nos palanques de Duque de Caxias, essa reviravolta marca o início de uma tendência que, por coincidência ou não, constituirá o cenário político municipal, estadual e federal.

Sendo deveras suscinta e deixando de lado outros aspectos relevantes e cruciais na configuração da política, a eleição e reeleição de José Camilo dos Santos Filho, o Zito, pelo PSDB¹⁴, após o governo de Moacyr do Carmo; as candidaturas vitoriosas de Narrimam Zito¹⁵, em Magé e de Waldir Zito¹⁶, em Belford Roxo; a rejeição ao seu candidato indicado à sucessão da prefeitura de Duque de Caxias, Laury Villar do PDT¹⁷; a vitória do atual prefeito Washington Reis do PMDB¹⁸; a manutenção por três mandatos consecutivos da família Garotinho no governo do estado e a eleição de Lula do PT para a Presidência da República, refirmam essa tendência do contexto político brasileiro.

O cenário que tem se desenhado corrobora a idéia de que para a maioria dos eleitores é relevante que a figura do político se aproxime da imagem do povo, que reflita a situação que passam, o lugar que vivem. Outro aspecto que corrobora essa tendência pode ser notado principalmente a partir da análise dos nomes dos candidatos a vereador e a prefeito. Uma característica que tem marcado as candidaturas neste segmento relaciona-se ao uso de palavras associadas ao nome do candidato visando uma maior proximidade com o eleitor, como por exemplo: “ Betão, o amigo”, “Chiquinho da Mangueira”, “Geraldo do Táxi”, “Roberval, o Leal” e “Chiquinho Grandão”.

¹⁴ Partido Socialista Democrático Brasileiro.

¹⁵ Esposa de Zito.

¹⁶ Irmão de Zito.

¹⁷ Partido Democrático Trabalhista.

¹⁸ Partido do Movimento Democrático Brasileiro.

Aproveitando-se desse cenário, Zito, desde a primeira candidatura já era apresentado como o “candidato do povo”. Durante a campanha vinculou-se à imagem de nordestino (como parte considerável da população do município) a de político sério e trabalhador, capaz de integrar as três esferas de governo. Nessa articulação era explicitada através dos inúmeros outdoors espalhados pela cidade com a foto de Zito, Marcello Alencar e Fernando Henrique Cardoso.

O lema de seu primeiro período de governo prometendo um “governo de trabalho”, fazia surgir nos munícipes a esperança de mudar as condições de abandono da cidade: a aparência suja, com escolas e hospitais desaparelhados, falta de saneamento básico e pavimentação, déficit de vagas na saúde e educação, serviço irregular de coleta de lixo, alta taxa de mortalidade infantil...

O fato de ser acusado de pelo menos três assassinatos não prejudicou a ascendente carreira política de Zito. Pelo contrário, a imagem de “justiceiro” parecia ter um forte apelo popular. Zito era retratado como um homem que procurava a justiça e por não encontrá-la tinha de fazer com as próprias mãos. Portanto a população conciliava a imagem do “justiceiro” com a do “salvador” e expressava isso na enorme quantidade de votos por ele alcançadas nos diversos pleitos aos quais concorreu e o transformaram em um fenômeno de votos no estado.

Sua popularidade foi reafirmada com a reeleição em 2000. Falando diretamente à população, Zito, solidificava ainda mais a imagem de “gente do povo” supervisionando pessoalmente as obras da prefeitura, literalmente segurando na enxada, inalgurando praças por toda a cidade, vacinando crianças em campanhas de vacinação, reinaugurando escolas, distribuindo leite, plantando árvores e inaugurando postos de saúde.

A expectativa do povo se concretizava. O município toma um banho de asfalto e conciliado a isso tudo que é novo ou reinaugurado, praças, escolas, prédios públicos de um modo geral, meios-fios, parecem ter a mesma preferência de cor, amarelo e azul, que também é “coincidentemente” a cor do partido de Zito. Esse investimento vem acompanhado do novo slogan da cidade: FelizCidade.

Através de um forte aparato de marketing e padronização das obras realizadas e marcadas pela excessiva presença das cores escolhidas e da impressão permanente do símbolo do governo inclusive nos materiais escolares e uniformes distribuídos aos alunos.

Em seu segundo mandato, porém, Zito parece não ter atingido aos anseios da população caxiense. Ao apoiar Laury Villar como seu sucessor nas eleições municipais de 2004 com o slogan: “O trabalho vai continuar”, Zito desconsidera a opinião pública que não vincula a imagem de Laury, filho de família tradicional da cidade, a imagem que ele conquistou de “homem do povo e pelo povo”. Com isso, repetindo uma tendência que insisto em reafirmar, o povo elege como atual prefeito Washington Reis, nascido e criado em Xerém, o mais novo homem do povo da cidade.

No quadro político atual, a “Felizidade” , slogan que representou a gestão do prefeito anterior, José



Camilo dos Santos Zito, e a “Cidade da Responsabilidade



Social”, slogan que representa a gestão do atual prefeito, Washington Reis, convivem num jogo de

comparações que irá impulsionar os debates para as próximas eleições municipais.

Diversos pesquisadores têm dedicado seus estudos a tentar compreender os diferentes movimentos em Duque de Caxias. Diferentes trabalhos tem sido elaborados enfocando o cenário histórico, político, social e educacional desse espaço. Produções que abordam o cotidiano dos catadores de lixo em Gramacho, a contaminação do solo na Cidade dos Meninos, a relação das crianças trabalhadoras e a escola, a educação nas escolas comunitárias, os usos do espaço escolar, o trabalho de professoras de alunos autistas, a trajetória de vida de mulheres que sofreram violência doméstica, os impacto e uso do FUNDEF¹⁹, a atuação do Conselho de FUNDEF, composição do poder político na

¹⁹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

cidade, a atuação de professoras militantes, a formação continuada de professoras alfabetizadoras e a atuação das professoras do Ciclo de Alfabetização, são apenas alguns exemplos²⁰. Eu sou apenas mais uma.

Apesar de o enfoque maior desta pesquisa estar concentrado na questão educacional, não se pode ignorar a diversidade de questões que emergem no município e compõem esse contexto. É comum percebermos nos diferentes estudos as contradições existentes em Duque de Caxias. Se o cenário principal do município engana os olhos ao projetar os casarões do Bairro Vinte e Cinco de Agosto com o comércio do Centro e o Centro Cultural Oscar Niemeyer, as notícias e andanças no entorno revelam a maciça pobreza da população caxiense.

A Cidade que eu descubro e que me descobre

Com tantos parênteses, com tantas partes, Duque de Caxias quando não é se parece ser, ou se faz de... um monte de lugares. Lugares que os livros apresentam e outros lugares que os livros não apresentam. Lugares que eu apreendo e vou vivenciando.

Em 2000, quando da época de campanha para as eleições municipais nas minhas andanças pelas feiras populares panfletando voluntariamente as propostas de uma candidata que, eu acreditava, corresponder às expectativas da população pela sua história de luta em prol da educação e de outros setores na cidade, me deparo com um senhor que demonstra simpatia a me ver aproximar-me dele.

Mais de cinco anos passaram, mas a minha memória ainda guarda o que aprendi naquele dia. Aproximo-me daquele senhor negro, seu rosto brilha refletindo os raios de sol que encontram em sua face a oleosidade tão presente nesse tipo de pele. Eu me aproximo e seu rosto parece brilhar mais, não porque o vejo mais de perto, mas necessariamente porque me aproximo. Sentado sozinho

²⁰ Respectivamente os trabalhos de: ROHEM (2005); BARRETO (2001); ARAÚJO (2005); GOMES (2004); AZEVEDO (2004); CASTRO (2004); MOREIRA (2006); SIMÕES (2001); SILVEIRA (2006); SOUZA (2002); DAVID (2004); CORAIS (1999); ALVES (2005).

na pequena calçada sobre uma pedra, que depois eu viria saber, estava bem em frente a sua casa, esse homem me sorri.

Sorrio de volta. Seu sorriso me alivia. Já estando algumas horas andando pelas ruas de Santa Cruz da Serra e recebendo como retorno a indiferença das pessoas sobre o que tenho para dizer, aquela rua com a feira, os seus barulhos e movimentos onde me parecia ser ainda mais difícil de receber atenção de alguém, me presenteava com um senhor que parecia me esperar.

Aparentava ter mais de 50 anos, eu tinha 23. Aparentava não trabalhar, eu era professora. Comecei por cumprimentá-lo, ele prontamente me responde demonstrando que gosta de conversar. Eu digo porque estou ali, há quanto tempo estou andando, o que eu quero falar com ele e ele me dá a primeira lição. Em meio as minhas colocações ele me interrompe e pergunta o que eu estou achando do lugar, se fui próximo às cachoeiras, se visitei os sítios. Digo que não e ele me mostra que tantas horas foram passadas em vão, que eu estou naquele lugar, mas não o conheço, que eu venho de fora e trago coisas de onde venho, mas não procuro saber nada de onde estou.

Estou naquele lugar sem estar. Por ali caminhava, mas ali eu não pisava. *“A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”* (Boff,1997:9). Eu estava ali, mas meus pés estavam em outro lugar e conseqüentemente minhas vivências e experiências também. Não enxergava além do que uma visão preconceituosa poderia ver. A existência de sítios e cachoeiras naquela região para mim não era surpresa. Acredito que saber da constituição do bairro contribuía para reforçar minha convicção de que eu precisava falar para quem não sabia o que eu sabia e considerava como saber.

Encantadoramente, aquele senhor rejeita o que eu digo de uma forma que faz com que eu própria comece a questionar o que eu lhe digo. Mesmo assim o compromisso firmado faz com que eu continue a expor o meu pensamento como que tentando transferir para ele as minhas convicções.

Num determinado momento, aquele homem me desconstrói. Em meio a minha explanação, ressaltando com variada gama de argumentos o quanto

o município era rico e por isso poderia ser feito muito mais com os impostos pagos e a arrecadação, aquele homem novamente me interrompe.

Trago, como me recordo, o que aquele senhor, me disse:

“Está vendo esta rua em que você esta. Pois é, moro nessa casa há mais de trinta anos (aponta para a casa que estamos em frente). Vim novo com meus pais do Nordeste. Aqui criei meus filhos com o pé no barro. Quando chovia, dobrávamos a calça até o joelho e levávamos um sapato a mais na bolsa, quando tinha (referindo-se aos sapatos extras). Se não tinha, virava motivo de olhares na cidade pelo barro colado no calçado. As pernas a gente seca fácil²¹, mas o sapato não dá. Hoje, está asfaltado. Mesmo quando chove o ônibus deixa a gente quase na porta. Foram 30 anos, minha filha, de barro. Bem mais do que você tem de vida. Agora nós temos asfalto. Vou votar nele(no Zito²²) de novo. Foi o único que fez isso. Outras pessoas têm que ter isso!”.

Permaneço calada. Encontrava-me numa situação onde não achava palavras para dizer coisa alguma, não conseguia organizar nada para dizer. Que argumentos mais eu usaria diante da emoção expressada por aquele senhor de morar numa rua asfaltada? O que, na nossa sociedade, fazia com que aquele senhor tivesse sua história de vida tão marcada pela relação entre o barro e o asfalto em pleno século XX?

Eu não sabia. Tinha 23 anos e era professora em um lugar desconhecido para mim. Falava desse lugar para outras pessoas e me surpreendi ao perceber que falava no vazio de quem não é deste lugar. A professora que eu estava sendo não me permitia na época aprender sobre aquele lugar e com aquelas pessoas.

Aquele senhor, com quem conversei por quase vinte minutos e nem ao menos perguntei o seu nome, me aponta que esse era meu primeiro erro: não dialogar. Não ia dialogar, não ia conhecer, não ia para ouvir quem eu encontrasse.

²¹ No centro de Duque de Caxias há alguns anos atrás havia lugares onde as pessoas lavavam seus pés para poder então seguir viagem para o trabalho, geralmente no centro do Rio.

²² José Camilo Zito dos Santos Filho, o Zito foi candidato pelo PMDB à reeleição em 2000 contando com a apoio de Marcello Alencar, atual governador de Estado do Rio de Janeiro e Fernando Henrique Cardoso, presidente da República que estiveram presentes nos principais comícios favorecendo a campanha já que, nessa conjuntura, eram expressivos os índices de aprovação popular do presidente em função do auge do Plano Real.

Minha postura denunciava que eu acreditava tudo saber e considerava que ele nada sabia.

Ele teorizava sobre a sua existência e a minha, mas eu não percebia. Sua vivência poderia impedi-lo de utilizar o meu discurso para explicitar sua forma de encarar a vida. Mas, não o impediu de expressar que os meus valores e concepções não lhe serviam, pois eu não me permitia compartilhá-las com ele, mas impô-las a ele e a quem quer que fosse.

Ele sabia que eu não era dali. Será que ele já esperava que eu chegasse com uma postura de superioridade? Ele sentia que eu acreditava poder convencê-lo de minhas verdades como fazia ao ensinar as crianças na escola? Ele sabia que eu estava ali o vendo como “o morador” enquanto eu era “a professora politizada”? Ele sabia que eu o via como alguém que ocupava aquele lugar por necessidade, enquanto eu ocupava aquele lugar amparada por um diploma?

Ele poderia não saber, mas fez com que eu soubesse. Descobri sobre mim o que eu não sabia. Vivenciei a educação de um modo que eu descobri apenas discursar até aquele momento.

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2006:58). Eu queria libertá-lo da ignorância que achava que tivesse, mas foi ele quem me libertou da minha própria ignorância em relação a ele. Aquele senhor mostrava-me que eu não era como eu pensava que era, como pessoa e professora. Revelava-me quem eu estava sendo por vê-lo através dos meus preconceitos. Eu não permitia que aquele homem fosse nada além da imagem que eu já lhe havia estabelecido. Eu estou ali por causa dele, mas o coloco naquele lugar por causa de mim. Eu precisava que ele existisse para eu existir. Eu precisava que ele se sentisse inferiorizado para que pudesse convencê-lo a ocupar o lugar do ignorante enquanto eu reafirmava-me no meu lugar de sapiência. Mas isso não me basta mais.

Nesse turbilhão de pensamentos, descubro que quero entrar num armário de casacos e, como Laura, chegar a Nárnya e tratar um fauno como igual. No filme “As crônicas de Nárnya: a feiticeira, o guarda-roupa e o leão”, Laura, uma pequena menina se esconde dentro de um armário e, de forma mágica, descobre

que ele é, na realidade, um portal para um mundo encantado chamado Nárnya. Assim que chega neste novo lugar, Laura encontra um fauno. Apesar de se assustar inicialmente ao encontrar o fauno, pois esperava que fosse encontrar seu irmão, sua aparência, parte homem e parte animal, não a incomoda. Laura não perde as palavras, trata o fauno como se fosse como ele, fauno, ou ele como ela, criança. Laura com seis anos de idade rejeita, ou ainda não aprendeu, o trato que tem sido dado às diferenças dentro desse sistema que passou a se configurar a partir do final do século XV e persiste até os dias de hoje.

“Pelo fato de serem diferentes dos brancos, dos cristãos e dos europeus, (os demais povos) foram tratados com desigualdade, discriminados. A diferença de raça, de religião e de cultura não foi vista pelos colonizadores como riqueza humana. Grande equívoco: a diferença foi considerada como inferioridade! (Boof, 1997:19)

A esse processo, Mignolo denominará diferença colonial e definirá como *“uma energia e um maquinário que transformam diferenças em valores.”* (Mignolo, 2003:37). Por desconhecer, teoricamente, essa discussão, na prática eu agia e, por agir, reafirmava um processo que no discurso eu rejeitava. As formas assumidas pela subalternidade dentro do sistema neoliberal apresentam-se cotidianamente reinventadas de modo que suas práticas atingem diferentes espaços sociais de forma latente.

A escola, principalmente a escola pública, tem sido um terreno fértil onde encontram-se, praticam-se, discutem-se, constroem-se e desconstroem-se essas relações. O cotidiano escolar, impregnado de relações subalternizantes, de forma mais evidente, denuncia a reprodução dessas contradições num espaço que se pretende democrático e revolucionário. Este tem se mostrado o lugar onde este entrave dá-se de forma cotidiana entre atores, que ora atuam no sentido de produzir outra escola e ora reafirmam o que esse sistema nos impõe.

Creio que essa reflexão em relação à subalternidade não precisa ser imposta, pois ainda que seja importante que se conheça o processo de subalternidade que atravessa as relações na escola, freqüentemente isso é sentido, mesmo sem ser compreendido, pois os movimentos o revela. No decorrer

das práticas, @s professor@s vão intuindo essas contradições porque se deparam com situações cotidianas que denunciam o preconceito contra as crianças negras, “pobres”, “sujas”, “feias”, “burras” e “deficientes”.

Eu ainda não entendia, por isso diferente de Laura, perco as palavras. Me calo. Então me pergunto, por que me calo? Ao me relacionar com aquele senhor, ao dizer-lhe o que penso, ao ouvi-lo, ao pensar sobre o que estou ouvindo e ao pensar perder alguns caminhos e encontrar outros começos, passo a encarar aquele senhor como sujeito. Sujeito que se constitui e me constitui. Sujeito, pois se permite aprender em sua relação comigo e me ensina nessa mesma interação.

Eu era a “de fora”, não compreendia o que era ali morar, ali viver, ali sofrer e ali ser feliz. Não sabia o que era a alegria de não ter mais o barro, como poderia saber o que seria ter uma escola melhor? Vinha da cidade, não passava o que eles passavam. Não sabia o que era olhá-lo no olho, não compreendia o que ele dizia porque achava que ele não tinha nada para dizer.

Eu não entendo, mas ele encontrou alguém que parecia entender, que viveu o que ele viveu e por isso merecia seu voto. Que esse alguém possa fazer mais pela população do que já faz, e eu estou dizendo, no seu entendimento está respaldado já pelo mínimo que está sendo feito. Meu discurso em relação às questões políticas locais, apesar de não ser um discurso vazio, tinha se tornado um discurso esvaziado pelas condições dadas.

Duque de Caxias nos revela, com sua história, outras cidades e outras histórias. Daqui, ao mesmo tempo em que conto parte dessa história, posso ouvir outras que se assemelham, que foram produzidas ou que produziram fatos que nesse espaço se concretizaram. Em outros lugares, posso sentir e notar familiaridades que me dêem saudades ou reforcem tristezas ao lembrar essa terra múltipla e singular.

Como cidade de muitas histórias, Duque de Caxias deixa que eu vá descobrindo suas faces. Na realidade, apenas algumas de tantas outras existentes, pois, com certeza, existem outras tantas possíveis dentro dessa pequena, que descrevo neste caminhar. O que ressalto, e porque ressalto isso,

são questionamentos que me acompanham nesta trajetória que formam a professora que sou hoje e que se refaz a cada nova descoberta.

Sabendo que descrever os lugares de onde se fala e perceber que as próprias pinceladas incluem o que foi permitido ser revelado a mim e ao outro e ao mesmo tempo o que omite de ambos, é parte fundamental do que nos constitui e do que caracteriza nossa postura e nosso fazer no mundo.

Ao pesquisar, lembro-me sempre daquele senhor de Santa Cruz da Serra. Lembro-me dele, pois como são híbridos os lugares, assim também são as pessoas. São outras em si e têm delas em outras. Lembro-me dele, pois vira e mexe, o reencontro em outro senhor, outra mulher, outra criança. Relembro-me então do que ele me ensinou e o que eu senti ao ouvi-lo expressar sua vivência. Relembro, vivendo e revivendo, o meu próprio processo de construção de uma pesquisadora com o cotidiano.

Lembro do meu silêncio, resposta à indignação de que mesmo não concordando, eu precisava entender. E lembro que hoje, tantos anos depois, aprendi que, mesmo entendendo, eu precisava não aceitar.

Gosto quando Paulo freire diz que o seu *ponto de vista é o dos “condenados da Terra”, o dos excluídos* (FREIRE, 1996:16), segundo ele é imperativo não aceitar o que nos está posto enquanto política, sociedade, educação, ética, homem e mulher. É tão imperativo quanto o Império que nos domina, mas também mais fraterno. É uma necessidade imperiosa, pois deve partir não de uma ação autoritária, mas da reflexão e do desejo coletivos de construção de algo novo para os homens, mulheres e crianças deste mundo. É necessidade, pois também é imperativo aprendermos a não utilizar o que negamos correndo o risco de apenas assumirmos o poder.

Reafirmo essa convicção da mesma maneira que encontro com aquele senhor, através dos encontros com outras professoras que tem esse mesmo desejo. Reafirmo minhas esperanças percebendo que não são apenas minhas, que são coletivas, compartilhadas. Encontro constantemente aquele senhor e essas professoras, porque os encontro no mesmo encontro. Se encontrar aquele senhor, me vem à lembrança aquela professora. Se encontrar a

professora, já começo a me perguntar, onde está aquele senhor? Entendendo que estão ambos e outros dentro e fora de mim.

Algumas de minhas memórias e porque preciso delas...

O labirinto é o lugar do estudo. Labor intus. Às vezes circular e unívoco, sem bifurcações, um só traço que leva da borda ao centro, do centro ao último círculo, daí, outra vez, ao centro, indefinidamente. Um só caminho em que o ponto central não é o lugar do sentido, da ordem, da clareza, da unidade, da apropriação e da reapropriação, mas o núcleo obsessivo e sempre evanescente que se abandona uma vez roçado, em que nunca se permanece. Aberto ao infinito. Às vezes multívoco, prolífico e indefinido. Um espaço de pluralização, uma máquina de desestabilização e dispersão, um aparato que desencadeia um movimento de sem-sentido, de desordem, de obscuridade, de expropriação. O estudante se dispersa nos meandros de um labirinto sem centro e sem periferia, sem marcas. Infinitamente aberto.

Jorge Larossa

Labor intus significa “o trabalho que se faz por dentro”. A imagem que me vem a cabeça a partir dessa expressão me faz pensar nos estudos com o cotidiano. As palavras de Larossa me remetem a minha pesquisa. Quantas vezes “me perdi” neste labirinto da pesquisa? Quantas vezes achei que tinha “encontrado o caminho”? Sem ter uma resposta precisa, continuo nele entendendo que é um trabalho que só pode ser feito se eu trabalhar por dentro. Por isso, buscando compreender as práticas das professoras alfabetizadoras, reporte-me, intuitivamente, a repensar as minhas próprias práticas.

Segundo Ferraço, *somos no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação.*(2003:160). A forma como pesquisamos nos pesquisando, a forma como pesquiso me pesquisando, a forma como entendemos que nós somos os outros e os outros somos nós e que nós também somos esse cotidiano que pesquisamos através e apenas pelo movimento *prácticateoriaprática* é parte constitutiva desse processo de construção de sujeitos e saberes.

Enredando esse fio com o “labirinto” de Larossa, percebo que esse movimento de pesquisador com o cotidiano já foi percebido e teorizado, entendo que o resgate das experiências que me constituem enquanto professora e

pesquisadora é parte constitutiva deste trabalho. Desta forma, lembrar a minha própria história enquanto professora da rede pública de ensino de Duque de Caxias me permite, além de contextualizar a pesquisa, recuperar fragmentos de experiências vividas que marcam minha trajetória e conduzem o meu caminhar. Resgato momentos, questões, encontros e desencontros, chegadas e despedidas. Percebo que faço um resgate de mim, de coisas que fui percebendo, juntando e outras que fui deixando de lado com o tempo, mas que só agora percebo esse movimento de vai e vem, de sobe e desce, de...

Passado e presente se fundem nas minhas percepções e considerações de situações que são lembradas, não por mero sorteio, mas antes por estarem tão vivas em mim que não me permito desconsiderá-las.

Escolhendo o Local de Trabalho...

Entendo hoje que quando fui assumir a minha primeira matrícula na Rede Pública Municipal de Ensino de Duque de Caxias, fazia pouca idéia do que era a educação para as classes populares, ter um emprego público, frequentar a Baixada Fluminense, ser um@ professor@ alfabetizador@. Já naquela época, percebi que ao ser aprovada no concurso público seria inevitável a minha inserção num contexto diferente daquele em que eu vivia, mais ainda, era um contexto diferente daquele que me foi apresentado durante os três anos em que estudei numa Escola de Formação de Professores. Essa constatação se deu antes que eu pudesse pisar como professora nas salas de aula de uma escola pública. Desde o processo de escolha do local de trabalho foi possível perceber a gama de tencionamentos aos quais @s professor@s estão sujeitos antes mesmo de exercer o seu ofício.

No dia marcado para eu escolher a escola em que trabalharia, minha tia me acompanhou para tentar me ajudar. Tinha decidido fazer prova para o 2º distrito do município, Campos Elíseos, já que, naquele tempo, não se abriam provas para o 1º distrito,



Centro²³, que seria o mais próximo da minha residência devido ao fato de eu morar em um bairro localizado na Zona Norte do município do Rio de Janeiro.

Havia sido anteriormente orientada a escolher o 3º distrito, Imbariê, ou o 4º distrito, Xerém, lugares que, pela distância, ofereciam mais vagas, visto que ocorriam mais desistências por parte dos novos concursados. Teimosamente, fiz para o 2º distrito mesmo. Disse aos meus pais que só trabalharia em Caxias, se fosse o mais perto possível da minha casa. Minha mãe me respondeu que se eu não fosse, mesmo para longe, me batia. Eu já tinha 20 anos, mas acreditei. Sabia do que minha mãe era capaz. Sabemos do que as mães são capazes para tentar encaminhar @s filh@s à conquista de um emprego, ainda mais público, numa sociedade como a nossa.

Eu não conhecia nada do município, minha tia conhecia pouco e assim fomos. Nunca havia pensado na possibilidade de trabalhar longe de casa, menos ainda em outro município inserido na Baixada Fluminense. A idéia que eu tinha de Duque de Caxias, a partir das histórias que ouvia, não me agradavam. Essas histórias ressaltavam, desde a pobreza da população até a falta de recursos materiais para @s professor@s trabalharem nas escolas. Algumas relacionavam essas questões à baixa escolaridade da população e ao mau rendimento d@s alun@s. Mesmo não sendo informações diferentes daquelas referentes a outros pontos de nosso país, estas pareciam estar reforçadas a partir da proximidade que eu assumia em relação a elas. Articuladas com outras situações, as informações pareciam se complementar.

Ao fazer prova para Caxias percebi que o elevado número de vagas para professor@s atraía, e ainda atrai, profissionais da educação dos municípios próximos. Além do número de vagas, acredito que a remuneração dos profissionais da educação deste município seja outro dado que chame atenção dos candidatos. Desde 1998, com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF –, Duque de Caxias tornou-se um dos municípios do Estado do Rio de

²³ O mapa demonstra a divisão do município de Duque de Caxias por distritos. As cores cinza, verde, marrom e azul representam respectivamente o 1º, 2º, 3º e 4º distritos.

Janeiro com uma remuneração bastante atraente, destacando-se entre os demais municípios do entorno.

Coincidência ou não, os dois últimos concursos registraram um aumento considerável do interesse dos profissionais da educação por uma vaga no magistério público deste município. Em 2002, foram oferecidas 351 vagas para Professor II (Educação Infantil e 1º segmento do Ensino Fundamental) distribuídas em 30 vagas para o 1º distrito, 100 para o 2º, 86 para o 3º e 54 para o 4º. A remuneração inicial do Professor II era de R\$ 932,81 para a carga horária de 22 h e 30 e o concurso para o magistério registrou 23 mil inscritos. Em 2005, foram oferecidas 653 vagas para Professor II distribuídas em 220 vagas para o 1º distrito, 168 para o 2º, 166 para o 3º e 99 para o 4º. A remuneração inicial do Professor II havia chegado a R\$ 1.417,40 e o concurso registrou aproximadamente 95 mil inscritos.

Geralmente, essas vagas não são preenchidas pelos profissionais da educação oriundos do próprio município²⁴ que se inscrevem no concurso o que ajuda a reforçar as afirmações em torno da deficiência de escolaridade da população, possivelmente oriunda do mau rendimento dos alunos que, além de outros aspectos, também é impulsionado pela falta de recursos materiais dos professores e que acabaria por resultar na pobreza da população.

O discurso colocado desta maneira torna-se um círculo vicioso. Mas, quem deira pudesse ser assim interpretado e aceito. Para solucionar toda a questão, bastaria que se isolasse apenas uma das variantes e a revolvesse. Assim, como que em efeito-dominó, todas as outras condicionantes se alterariam. Mas, sabemos que não é assim que acontece e que *a complexidade surge, é verdade, lá onde o pensamento simplificador falha.* (Morin, 2007:6). O discurso pode ser utilizado de forma direta, porém a realidade não pode ser encarada dessa mesma maneira. Perceber os problemas e as contradições em nossa sociedade e ser capaz de relacioná-los a outras questões não é garantia de sua resolução nem de sua compreensão. Entendo que a forma com que olhamos para

²⁴ Segundo informações da Secretaria de Administração a maioria dos professores da rede pública municipal de ensino não são oriundos de Duque de Caxias e nem residem na região.

as questões de nosso cotidiano tem muito de nossas experiências com elas. Mas, para mim, naquele momento, de escolha de local de trabalho, a minha inexperiência e falta de conhecimento do local e da dinâmica estavam mais próxima das minhas decisões.

Por isso, para a escolha da escola usei um critério já utilizado por muitas professor@s, *proximidade da pista*. *Pista* é como comumente se referem a Rodovia Washington Luís. A *proximidade da pista* é a segurança inicial para @s professor@s novat@s no município. Uma escola *próxima da pista* é o objetivo de muit@s, mas a conquista de pouc@s. A *pista* é um ponto de referência importante para quem não quer se perder pelos caminhos e descaminhos de Caxias, mas que poucos, depois de um tempo, deixam realmente de conhecer, de se levar, de se encantar. A busca pela proximidade da Rodovia Washington Luís me parece não ser, necessariamente, uma opção. Mas uma resposta à falta de outras opções de locomoção, simples e rápida, defronte ao desconhecido.

Em conversa com Roseli, percebo que outros critérios são levados em consideração quando se trata de escolher o local de trabalho. Ela me diz:

“_ A única coisa que eu não queria era aquele horário de 3 às 7. Aliás, além de 3 às 7 eu não estava também querendo aquele horário de 7 às 11. Não queria escola, na verdade, de quatro turnos.” (Roseli)

Sua rejeição às escolas de quatro turnos tem motivos de sobra. Em Duque de Caxias, as escolas podem ser de dois turnos, de três turnos ou de quatro turnos. As unidades escolares deste município não apresentavam uma padronização em relação aos seus horários de entrada e de saída. Esses horários variavam de uma escola para outra, no caso do 1º turno, podíamos encontrar a *entrada* às 7, às 7:30 ou às 8 horas e a *saída* às 11, 11:30 ou 12, e assim sucessivamente.

As escolas de quatro turnos em Duque de Caxias, conhecidas como “Escolas de 7 às 11, 11 às 3, 3 às 7 e 7 às 10”²⁵ ficaram estigmatizadas, em parte

²⁵ Utilizo, depois do 11, as horas de acordo como são ditas na expressão. Para melhor compreensão, se necessário, 3 refere-se a 15 horas, 7 refere-se a 19 horas e 10 refere-se a 22 horas.

pela degradação física que sofrem e em parte pela dinâmica que a falta de intervalo estabelece nessas unidades. A circulação intensa de crianças, responsáveis e funcionários por 16 horas ininterruptas provocam prejuízos estruturais nas instalações mais rapidamente do que a capacidade de cuidado e restauração efetivadas pelos próprios funcionários da unidade e da prefeitura.

Além disso, a carga horária provoca reduções internas de horário para que ocorra a limpeza, muitas vezes superficial, das salas de aula e a troca de turmas. Essa redução, em geral, é de 15 minutos antes do horário de saída de cada turno. Essa medida fere o direito do aluno em relação ao que está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – onde determina que a *“jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula”*.

É um tempo que não há: não há tempo para chegar quinze minutos antes, nem sair quinze minutos depois. Não há tempo para conhecer @s alun@s, muitas vezes, nem @s colegas de trabalho. É o espaço que não há, mesmo quando há tempo. Os tempos escolares, divididos em horários, estabelecem quem deve permanecer e quem não é mais daquele turno, independente de serem alun@s ou professor@s, isto inviabiliza, em algumas escolas, o espaço para sentar, para discutir, para olhar em volta, para perceber-se parte.

Silva Júnior (1990:17) nos diz que: *“o que o cotidiano de nossas escolas públicas nos apresenta é a sua desfiguração como local de trabalho, uma vez que seus trabalhadores freqüentemente distribuem sua jornada de trabalho em diferentes locais, reduzindo, conseqüentemente seu tempo de permanência diário em cada local”*.

Por outro lado, o que é desconforto para uns, significa facilidade e benefícios para outros. Percebo que apesar das discussões sobre a diminuição de turnos nas escolas públicas e, conseqüentemente, a defesa da Escola de Tempo Integral estarem na pauta governamental, existem diversas outras questões no cotidiano escolar que se fazem presentes e tornam essa questão bastante complexa.

Roseli parecia ter um pouco mais de informações do que eu tinha sobre o funcionamento interno da Rede quando foi chamada para assumir seu cargo. Além disso, apresentava um posicionamento claro em relação a questão. Roseli denuncia, através de sua opção, que não quer compactuar com um processo que contribui para o sucateamento da escola pública.

Chegando à escola...

Indiferente à questão dos diversos turnos nas escolas por puro desconhecimento, escolhi a Escola Municipal Jornalista Moacyr Padilha, que localiza-se no 2º distrito, tinha apenas dois turnos e fica perto da pista. Suas instalações comportavam as crianças da comunidade e quando extrapolava o número de vagas as demais eram atendidas por uma outra escola estadual próxima. Notoriamente a escola precisava de uma reforma. As salas de aula, apesar de serem amplas, possuíam pouca iluminação, era preciso esperar alguns minutos após entrar para que os olhos se acostumassem com a penumbra. O pátio era descoberto e de terra, quando havia festividades era preciso torcer para que não chovesse. Os dias de recreação, incluídos no currículo escolar, também ficavam a mercê do clima. As telhas de amianto elevavam o calor frequente do local e as rachaduras provocavam umidade nas paredes.

Meu primeiro contato com a escola foi de verdadeiro estranhamento. Não que eu esperasse muito mais do que vi aquele dia em relação à estrutura, mas também não esperava tão pouco. A escola estava vazia. A falta de alun@s ampliou mais a visão degradada do espaço. Eu ansiava pelas crianças, pela agitação, pelos barulhos. A ausência destes elementos me incomodou e até hoje me incomodam. Acredito que foi por ter iniciado minha formação escolar enquanto aluna numa turma com 40 alunos, onde o silêncio era prioridade. Mas, ao mesmo tempo em que eu ansiava estar num lugar onde não cessassem os sons do ambiente escolar, a materialização desse lugar, as escolas de quatro turnos, não representavam esse meu desejo.

Neste silêncio, que me incomoda e me alivia, conheci a diretora e visitei as dependências da escola. Descobri então que eu não era a única

professora novata na unidade. No total, das 12 vagas para função de docente, 8 acabavam de ser preenchidas recentemente e nesse contexto eu tinha sido a última a chegar.

Uma equipe nova eu pensei. Mas por que? Por que havia tantas vagas abertas? Por um lado achei bom, estaríamos nos conhecendo e conhecendo nosso novo local de trabalho ao mesmo tempo. Por outro lado, pensei no que implicava ter quase uma equipe inteira renovada de um ano para o outro, levando em consideração o trabalho pedagógico desenvolvido com aquela comunidade. Ferrazo (2005:39) nos sugere que:

“quando habitamos o cotidiano escolar encontramos dificuldades em responder ‘quando’, ‘como’ e ‘com quem’ acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, dentre outras questões. De fato, se nos situamos em meio às redes cotidianas das escolas, e junto aos seus sujeitos, a resposta para essas questões é uma só: acontece tudo ao mesmo tempo e com todos!”

Mas a partir de quando habitamos o espaço escolar? Quando somos e/ou nos tornamos sujeitos neste espaço?

Nesta dinâmica em que tudo acontece ao mesmo tempo e com todos, algumas coisas também não acontecem. Rejane me narra a condição das crianças de uma turma de 2º ano do Ciclo de Alfabetização em que ela leciona a tarde:

“_ A turma da tarde é uma que ficou muito tempo sem aula. Depois foi feito um revezamento até que foram abertas as vagas para as dobras.”

Rejane me diz muito nesta curta frase. Em meio a um diálogo que estávamos tendo sobre a turma em que ela leciona no período da manhã, essa frase surge como uma forma de identificar uma das causas para as dificuldades de se trabalhar com a turma da tarde. Rejane trabalha com duas turmas de Ciclo de Alfabetização, uma de 1º ano e outra de 2º. A turma da manhã é do 1º ano e está com Rejane desde o Pré-escolar, enquanto que a da tarde, além de ter ficado sem aula por vários dias e depois ter participado de um rodízio, foi assumida por ela como dobra e não com a matrícula. Rejane vivencia as dificuldades de

trabalhar com uma turma que parece ter sido deixada à própria sorte. Sua relação com esta turma é reconhecidamente mais fragilizada devido a condição que a situação de dobra impõem a ela e as crianças de poder haver troca de professor@ a qualquer momento.

Quando cheguei à escola, percebi que a chamada d@s nov@s professor@s estava sendo realizada com o ano letivo já iniciado. Anos se passaram, mas a mesma problemática conturba o início do ano letivo de várias crianças. As apresentações, o reconhecimento do local e da turma, as primeiras dúvidas em relação ao trabalho, dentre outras questões, ficariam para outro momento. As crianças precisavam de aulas.

E por falar em crianças... deixei para o último instante, mesmo diante de uma grande expectativa, a pergunta crucial:

Com que turma eu trabalharia?

A resposta foi ligeira: _C.A!

Eu me assustei, mas não me surpreendi.

Conhecendo o Ciclo de Alfabetização...

O C.A²⁶ ainda era popularmente conhecido como C.A em 1998, mas com a implantação do Ciclo de Alfabetização em Duque de Caxias, @s professor@s foram forçados a aceitar a mudança da nomenclatura e as outras orientações que a proposta trazia. Como futura professora do Ciclo de Alfabetização numa turma de C.A (Ops!) 1º ano, procurei buscar entender como deu-se a construção desta proposta na Rede Municipal de Ensino. Obviamente as informações não foram colhidas de uma só vez e nem apresentarem na ordem cronológica que irei expor para facilitar a compreensão, mas considero a exposição deste pequeno histórico que relato a seguir importante para a compreensão do leitor a respeito do tema.

O Ciclo de Alfabetização foi à medida político-pedagógica implementada pela Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de superar

²⁶ Classe de Alfabetização

os mecanismos de seletividade, provenientes da exclusão precoce resultante da retenção nas séries iniciais, que impediam o acesso da classe popular ao saber sistematizado.

No município de Duque de Caxias, até 1986, as crianças ingressavam na rede municipal com sete anos, na antiga primeira série e atual segundo ano. Devido ao alto número de retenção na série citada, 46%, em 1987, foram criadas as classes de alfabetização que mesmo assim não sanaram a problemática como comprova o levantamento feito pela Secretaria municipal de Educação.

“em 1986, quando ainda não havia as classes de alfabetização, o índice de retenção foi de 46% na primeira série. Em 1987, com a criação da classe de alfabetização, a retenção nesta série foi de 30% e a primeira série continuou apresentando índices de 46%.”
(Duque de Caxias/SME, 1997)

Com isso, a partir 1989, a Secretaria Municipal de Educação iniciou uma série de movimentos na tentativa de diminuir os índices de reprovação nas séries iniciais. Inicialmente, neste mesmo ano, inicia-se um processo de discussão com professor@s da Pré-escola e Classe de Alfabetização.

Em 1990, o Projeto “Repensando a Educação” deu início às discussões sobre concepções de alfabetização, metodologia de trabalho, sistema de avaliação, dentre outros aspectos. No entanto, como era de caráter experimental, apenas um grupo reduzido de escolas interessadas participaram do projeto.

Em 1993, começaram a ocorrer encontros mensais de Formação Permanente com os Orientadores Educacionais e Pedagógicos das unidades escolares. A formação em serviço oferecida aos profissionais tinha como objetivo promover o estudo das teorias que embasavam a proposta de Ciclo de Alfabetização e o conhecimento de suas linhas norteadoras. Caberia assim aos especialistas trabalhar com os professor@s alfabetizador@s nas suas respectivas unidades escolares.

Em 1994, a Secretaria de Educação de Duque de Caxias assume a proposta de Ciclo de Alfabetização compreendendo apenas à antiga Classe de

Alfabetização e 1ª série²⁷. Constatando que os resultados obtidos com a estratégia do repasse de informações entre os especialistas e @s professor@s alfabetizador@s, a SME decidiu trabalhar diretamente com @s professor@s.

Distribuídos em grupos denominados “ Pólos de Ação Pedagógica”, @s professor@s das duas primeiras séries iniciais e os especialistas passaram a ter reuniões bimestrais. Notou-se que os profissionais participaram ativamente dos encontros e com isso foi sugerido e aprovado que os encontros tornariam-se mensais.

Em 1995, os grupos foram ampliados devido a participação também d@s professor@s que atuavam na antiga 2ª série. Percebeu-se a necessidade destes profissionais envolverem-se no processo de reformulação dos objetivos para atender a nova clientela que se formava no Ciclo de Alfabetização. Além das Reuniões Mensais, a abertura de espaços para grupos de estudos nas escolas foram efetivados.

Ainda neste mesmo ano, foi elaborado pela SME o documento “ Ciclo de Alfabetização nas Escolas Públicas Municipais de Duque de Caxias”, contendo as diretrizes fundamentais que visavam esclarecer aos profissionais da rede os conteúdos curriculares inscritos na proposta pedagógica construtivista sócio-interacionista. Ocorreu também a realização do 1º Seminário de Educação.

Em 1996, efetivou-se a inclusão da antiga 2ª série no Ciclo de Alfabetização. Nesta época, os aspectos relacionados a avaliação provocaram muitas discussões durante as Reuniões de Pólos. O rompimento da proposta do Ciclo de Alfabetização com a seriação foi interpretada e como “aprovação automática” num processo semelhante ao que vivenciamos no município do Rio de Janeiro.

Objetivando dar continuidade ao processo de implementação do Ciclo de Alfabetização e contribuir para a formação contínua d@s professor@s, neste mesmo ano, foram elaborados os “Cadernos Pedagógicos” nas diferentes áreas do conhecimento. Estes materiais traziam abordagens teórico-metodológicas de cada área com ênfase sobre atividades práticas. As Reuniões

²⁷ O que compreenderia atualmente o 1º e 2º ano de escolaridade.

de Pólos passaram a ter então, como principal instrumento de discussão, esse material. Foi oficializado nas escolas, e passou a constar do calendário das unidades escolares, a realização de grupos de estudos mensais com o intuito de discutir o conteúdo destes cadernos além das principais obras que deram sustentação teórica ao Ciclo de Alfabetização.

Outros materiais foram sendo produzidos nesta mesma época visando dar conta da inquietação dos profissionais da rede em relação principalmente a avaliação, foram eles: “ A Escola em Movimento: Avaliação do Processo Ensino-aprendizagem”, contendo as modificações ocorridas no Regimento Básico da Rede Municipal de Duque de Caxias e “ A Escola em Movimento: Avaliação Escolar”, que tentava explicitar os adendos feitos ao Regimento Escolar em relação a avaliação.

A partir de 1997, os encontros com @s professor@s do Ciclo de Alfabetização e Especialistas em Educação voltaram a acontecer bimestralmente. Teve início a formulação de um documento denominado “Levantamento de Informações Relativas ao Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização” visando identificar avanços e dificuldades no desenvolvimento da proposta. Esse levantamento revelou uma maior aceitação dos profissionais em relação a proposta e apontou um aumento no índice de aprovação para 77% no 3º ano do Ciclo de Alfabetização.

Os dados obtidos através do “ Levantamento de Informações Relativas ao Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização” provocaram desdobramentos a fim de que fosse possível se elevar os índices de promoção do Ciclo de Alfabetização. Uma das ações adotadas foi a criação do “Projeto de Ação Itinerante” que visava acompanhar mais de perto as unidades escolares que teriam apresentado os maiores índices de retenção no final do Ciclo de Alfabetização.

Em 1998, a mudança no quadro político da cidade levou à decomposição da Equipe de Implementação do Ciclo de Alfabetização. A nova equipe propôs um calendário de discussões e encontros visando a construção da proposta de Reestruturação Curricular na Rede Municipal de Ensino. Essas

discussões²⁸ realizavam-se em parte nas unidades escolares, depois eram socializadas e sistematizadas nos Encontros de Pólos através dos representantes escolhidos por cada unidade escolar. Dessa forma, deram-se a elaboração e sistematização dos Objetivos Gerais Formadores e o início da elaboração dos Objetivos Gerais Formadores por Área Curricular.

Entrando no Ciclo de Alfabetização... Entrando onde?

É exatamente neste ponto do processo de Implementação do Ciclo de Alfabetização e Reestruturação Curricular que eu me achego. É exatamente neste ponto do processo que, segundo eu entendo, eu me achego. A ordenação cronológica revela uma trajetória que, segundo Certeau, “evoca um movimento, mas resulta ainda de uma projeção sobre um plano, de uma redução” (2002,p.46) Sem inicialmente compreender a produção destas reduções vou percebendo o Ciclo de Alfabetização a partir de outras vias: os cotidianos, as práticas.

A turma que havia sobrado na divisão de turmas na escola era a de 1º ano. Existe uma questão que parece não se extinguir na maioria das escolas, que é o fato de@s professor@s nov@s ficarem com as “turmas problemas”, as “mais complexas de se trabalhar”.

Diante disso, inicio numa segunda-feira de meados de fevereiro, com uma turma de 35 crianças, com idades entre seis e sete anos. No meu terceiro dia de trabalho, a Orientadora Educacional bate na porta da sala, apresenta-se a mim e às crianças (ela também era nova na Rede e na escola) e me informa que, segundo a nova proposta da SME e os informes dados na última reunião de Especialistas, @s professor@s do Ciclo de Alfabetização não poderiam alfabetizar @s alun@s pelo “ba-be-bi-bo-bu” e nem aplicar prova para avaliar seus conhecimentos.

²⁸ As discussões nas unidades escolares eram norteadas através de envio de textos enviados pela SME. Para a discussão e elaboração dos Objetivos Gerais Formadores foi encaminhado o texto : “ Subsídios para a discussão e elaboração com a Comunidade Escolar dos Objetivos Gerais Formadores” e para a discussão dos Objetivos Por Área Curricular o texto encaminhado era: “ Objetivos por Área Curricular e de Conhecimento: Subsídios para a discussão dos princípios norteadores por objetivos por Área Curricular e de Conhecimento”

Recém saída da Escola Normal entendi o que, segundo a Orientadora e a SME, eu não deveria fazer. O que não sabia naquele momento e fiquei ainda bastante tempo sem entender, era: o que afinal eu poderia fazer então com aquel@s alun@s para alfabetizá-l@s e avaliá-l@s?

Os dias solitários na sala de aula e na sala dos professores, as portas que se fechavam impedindo a visualização dos fazeres entre @s professor@s, as trocas cada vez mais escassas e a comunicação silenciosa, baseada em olhares entre eu e a orientadora, me fizeram perceber que apesar da imposição da aplicação da proposta em toda a rede não era sentido por mim, dentro da escola, uma cobrança em relação a real efetivação da mesma em sala de aula. Maria Cristina Corais, corrobora esta minha impressão através de um estudo que, em relação a este e outros aspectos, destaca:

“Em parte das escolas permanecia a prática da aglutinação de alunos considerados “fracos”, revelando a concepção homogeneizante da aprendizagem; parte do professorado continua resistente à não retenção do 2º para o 3º ano do Ciclo de Alfabetização, cartilhas que não valorizam a produção textual continuavam sendo adotadas e práticas mecanicistas de trabalho com a língua ainda eram comuns” (CORAI, 1999,p.127)

O estudo de Corais me reporta a pensar na letra de uma música que diz que: “quando surge um tempo de esperança... não vá pensar que ao chegar a esquina haverá mudanças.” Não conheço nenhuma proposta pedagógica que se fundamente em bases que não envolvam a melhoria da qualidade da educação, a formação do professor e a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, também nunca ouvi falar de uma que tenha sido aceita e praticada totalmente dentro de suas diretrizes. Corais nos revela as fragilidades da aplicação da proposta no cotidiano das escolas e eu vivencio isto.

A partir daí, as posturas escondem na realidade uma artimanha utilizada por mim e outr@s professor@s: a proposta está fora da sala e a aula continuou a mesma.

Que aula era essa?

O único tipo de aula que uma professora recém formada no Curso Normal, com experiência apenas dos poucos estágios em escolas públicas e de um outro em escola particular, iniciando na faculdade de Pedagogia e com marcas profundas do próprio processo de alfabetização poderia “dar”. O próprio termo “dar” já demonstra e reafirma uma concepção de ensino em que o professor ensina e o aluno aprende, em que o professor é o centro do processo com todo o seu conhecimento e o aluno só está ali para “receber” o que lhe é “dado”. E assim eu fui “dando” o “d” de “dado”.

Na realidade o “d” não foi à primeira letra que “trabalhei” com as crianças. Comecei com as vogais, depois passei para os pedacinhos e por fim, seguindo a ordem do método da abelhinha, inseri o “v”, “d”, “l”, “m” e as demais letras. A ordem de trabalhar as palavras era do método da abelhinha, mas eu não utilizava o método rigorosamente. Não contava a história que iniciava com o “a” da abelhinha e depois ia agregando as outras letras através de diversos personagens até chegar ao “z” da zebra.

Utilizava apenas a ordem de apresentação das letras, pois se por um lado eu ainda acreditava que essa ordem facilitaria a aprendizagem das crianças visto que são letras bastante usadas e possíveis de, nessa lógica, formar novas palavras, por outro eu sabia que tinha alguma coisa errada nessa história toda, mas não sabia reconhecer o que era.

A coisa toda se dava mais ou menos assim: eu já tinha trabalhado as vogais e os pedacinhos, então eu inseria o “v”, que escolhi para ser o da “vaca”. Então criava a expressão, que usaria até o final do ano, o “v da vaca”. Aí eu trabalhava as sílabas formadas pelo “v” com as vogais e, ao final de um processo, as crianças já seriam capazes de ler “ovo”, “uva”, “vovô” e “vovó” com chapeuzinho e grampinho.

Depois do “v” é trabalhado o “d”, que também forma com a sua própria família e outras vogais novas palavras, sem misturar com outras consoantes como “dado”, “dedo”, “dia” e “doeu”. Dependendo da turma, tendo “dado” o “v” e o “d”, algumas professoras, já trabalhariam duas consoantes diferentes numa mesma palavra formando “vida”, “Davi” e “Diva”. Eu achei mais

apropriado tentar essa possibilidade apenas depois de trabalhar o primeiro bloco todo, pois já tinha muitas dificuldades. Com tudo isso, ficava tentada a trabalhar diferente, seguindo a ordem do alfabeto talvez, mas não encontrava nada em que me apoiar e ia seguindo a minha rotina tentando fazer o meu melhor.

Lembro-me como se fosse hoje. Preparei um cartaz numa folha de papel pardo com o desenho enorme de uma vaca sem rabo. Contei a história da vaca que vai a um bar tomar um guaraná de canudinho. Logo depois, perguntei qual era o personagem principal da história e percebi, entre o silêncio e uns sussurros, que eu mesma deveria responder a minha pergunta.

Em seguida, diante da primeira resposta frustrada, nem ameacei perguntar com que letra começava a palavra vaca. Disse eu mesma:

_ "Vaca começa com a letra... veeeeeeeeeeee. Repitam comigo, veeeeeeeeeeeeeeee.
_Vaca começa com que letra? Veeeeeeeeeeee.
_Vaca começa com a letra?.....
_Muito bem!"

Após isso, para não perder tempo e nem dar brechas para as crianças esquecerem a letra trabalhada, cada aluno deveria ir até ao cartaz colocar o rabo da vaca e dizer com que letra a palavra "vaca" começava. Depois que todos faziam isso, já havia todo um estoque de material mimeografado de exercícios envolvendo a letra "v".

Envolvendo mesmo! Os exercícios pareciam servir para a criança fixar a letra trabalhada e para isso era preciso que ela cobrisse a letra "v" várias vezes e de todas as formas em que ela se apresentasse, envolvesse a letra "v" em diferentes palavras, colasse bolinha colorida numa letra "v" escrita, de preferência com letra cursiva, em meia folha de papel ofício, recortasse de jornais e revistas a letra "v" várias vezes, cobrisse e copiasse a letra "v" e a sua família, passasse a letra "v" da letra de forma para a "de mão" e vice-versa, pintasse a letra "v" em diferentes palavras, ligasse a letra "v" minúscula na maiúscula observando o seu tipo de letra, entre outras atividades.

Refletindo melhor atualmente, devia parecer inicialmente para a criança que só havia aquela letra no mundo. Depois ela deveria perceber que

existiam outras letras, mas que todas tinham o seu momento de estrela, os quinze minutos de fama, e deveriam ser aprendidas sozinhas, no máximo com sua família. Porém, na época eu achava que dessa maneira o processo de aprendizagem estava bem contextualizado.

Afinal, eu contava a história, fazia uma brincadeira, destacava a personagem principal, trabalhava a primeira letra do nome dela, preparava uma bateria de trabalhinhos mimeografados, mais a pesquisa de palavras com a letra trabalhada para a casa e um cronograma de três dias, que comumente se estendia para uma semana, findando com um ditado de palavras com a letra trabalhada. Tudo parecia ter ligação. Sem perceber, eu realizava um ritual. As letras eram diferentes, a maneira de se apresentá-las, não. Seguindo neste ritmo, até o fim do ano, não consegui “dar” todas as letras. Por outro lado, algumas crianças não tinham aprendido nem aquelas que eu tinha “dado”. O ano letivo terminou, a maioria das crianças continuava na condição de palavras e textos, mas não da palavra escrita, e nada mais aconteceu.

No ano seguinte, eu, mais uma vez, atenderia uma turma de 1º ano do Ciclo de Alfabetização. As férias, portanto, não me foram tranquilas. A culpa por não ter alfabetizado aquelas crianças me incomodava diariamente. O que fazer então? Comecei a ler diferentes livros sobre o tema, mas nenhum me passava a confiança necessária para eu tentar mudar minha prática.

Os estudos que realizei somados à aproximação com a direção do SEPE/CAXIAS, de onde eu fazia parte da direção anos depois, possibilitaram que eu participasse de discussões e Fóruns Educacionais e isso me instigou a iniciar o Curso de Pedagogia na UERJ. Neste período, tive a oportunidade de viajar para Porto Alegre e participar VII Seminário Internacional de Reestruturação Curricular. Este evento me marcou no sentido de ter sido a primeira vez que eu conversava sobre meus anseios “de professora para professora”. Encontrei professoras muito generosas em ouvir questionamentos e solidárias ao dividir experiências. Esse foi sem dúvida um divisor de águas na minha formação e na minha prática enquanto professora. A inserção na Faculdade, as vivências em sala de aula e as visitas

que eu fazia as escolas municipais, devido ao cargo de diretora do sindicato, se articulavam produzindo uma utopia interna que não deixei de lado desde então.

A minha trajetória profissional está marcada por essas diversas experiências. Seguindo um caminho que eu já trilhava, acredito que estou a avançar ao me predispor a registrar novas experiências a partir de outras experiências juntamente com experiências que revivo ao rememorar, experiências que recrio, que me recriam. Experiências tão profundas que se transformam nas marcas de meu trabalho, de minhas práticas, de minhas observações, de minha escrita.



TERÇA MARÇO

1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Pesquisando para aprender e aprendendo a pesquisar. Desconstruindo a minha própria metodologia.

Não sou eu quem me navega
Quem me navega é o mar
Não sou eu quem me navega
Quem me navega é o mar
É ele quem me navega
Como nem fosse levar
É ele quem me navega
Como nem fosse levar²⁹

Partir de um lugar conhecido é partir de um porto seguro. Chegar a um lugar seguro é o anseio de quem se arrisca a mover-se. Intitulei o meu projeto de pesquisa de *Práticas instituintes dos/as professores/as alfabetizadores/as no Ciclo de Alfabetização de Duque de Caxias*, procurando estar segura mesmo quando estivesse em movimento. Esse movimento para mim compreendia realizar uma pesquisa para concluir o Mestrado em Educação na UFF.

Logo no primeiro momento, ao desenvolver o título, usei o plural da palavra prática, pois buscava analisar, no sentido mais duro da expressão, as práticas de mais ou menos seis professor@s alfabetizador@s. Confesso também que só usei “os/as” para dar uma idéia de igualdade de condições, em termo de gênero, na escolha dos sujeitos pesquisados, pois todos já estavam previamente selecionados e eram todas mulheres. Por fim, o termo instituinte foi selecionado por tratar-se de um termo já utilizado pelo meio acadêmico e que, ao mesmo tempo, sugeria transgressão, oposição ao instituído.

Uma pesquisa no sentido clássico era o que eu me propunha a fazer, sem saber o que era exatamente e o que produz. Queria realizar essa pesquisa, pois tinha necessidade de pensar e aprofundar questões relacionadas às práticas das professoras do Ciclo de Alfabetização. Queria mostrar que havia professoras que, diferente do que o discurso comum propagava, realizavam um trabalho

²⁹ Música: Timoneiro, Paulinho da Viola.

diferenciado em prol da alfabetização das crianças oriundas das classes populares nas escolas públicas municipais. Precisava do aval da academia para legitimar minhas convicções e essa foi a forma que encontrei de buscá-lo.

Minha pesquisa estava praticamente concluída, mesmo antes de eu começá-la. Minhas hipóteses eram o que “verdadeiramente” acontecia nas escolas onde eu me propus “pesquisar”. Tinha certeza que encontraria “respostas” para as “questões” que eu havia levantado. Mais ainda, já sabia até quais seriam as respostas.

Porém, fui descobrindo que o formato que dei ao meu projeto de pesquisa não me servia. Não que seu conteúdo não contivesse uma discussão importante, mas a sua forma não me dava possibilidades de fazer o que eu estava descobrindo que queria e deveria fazer. Era um projeto-quase-pesquisa-pronta, se é que existe essa categoria: pessoas pinçadas, espaços conhecidos onde eu já sabia o que queria encontrar, práticas vivenciadas, diálogos previstos e conclusão...

Enfim, meu projeto de pesquisa não atendia à possibilidade epistemológica à qual eu me abria.

A minha inserção no mestrado em educação da UFF, mais especificamente, no campo do cotidiano permitiu-me desconstruir diversas concepções que eu trazia em relação à pesquisa e também ao papel do pesquisador. Santos, (2006, p.36) na construção da crítica ao paradigma dominante, nos aponta algumas características implícitas na ciência moderna:

Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.

Pensava, inicialmente, em identificar em meio às práticas das professoras, aquelas que eu consideraria como possíveis práticas instituintes. Depois de selecionadas, seria preciso analisá-las, comparando-as com outras práticas, e classificá-las enfim em práticas instituintes ou não. Eu entendia que as ações mencionadas por Santos não poderiam deixar de ser utilizadas na produção de um trabalho acadêmico. Isolar o objeto de seu contexto após simplificar e/ou até negar suas relações para, só assim, poder estudá-lo, era para mim a única concepção possível para a produção de conhecimento.

Foram as discussões e a aproximação com diferentes teóricos nas disciplinas cursadas que me fizeram compreender que a produção do conhecimento, dentro da perspectiva da ciência moderna, ocupa um lugar hegemônico em nossa sociedade. Entendi também que, apesar de o paradigma dominante ainda ser o mais validado, não é o único modo de produção de conhecimento e nem é sempre válido. Além disto, ao enveredar na pesquisa, fui percebendo a complexidade de questões e contradições que surgiam cada vez em que eu tentava analisar as práticas das professoras alfabetizadoras sem levar em consideração os diferentes condicionantes e as diferentes lógicas que habitavam o contexto em que foram produzidas.

Mais do que classificar as práticas das professoras alfabetizadoras, percebi que era necessário pensá-las, segundo diria Certeau, como *um saber não sabido*. Como ele defende que:

Há nas práticas, um estatuto análogo àquele que se atribui às fábulas ou aos mitos, como os dizeres de conhecimentos que não se conhecem a si mesmos. Tanto num caso como no outro, trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem. Dele dão testemunho sem poderem apropriar-se dele. São afinal os locatários e não os proprietários do seu próprio saber-fazer. (CERTEAU, 2002,p.143)

Compreendi que, segundo a forma pela qual foi organizado, o sistema escolar visa que os diferentes sujeitos que o compõem reproduzam as doutrinas estabelecidas neste contexto, sem percebe que não cerceiam as produções que esses sujeitos realizam neste espaço. Apesar disto, *a extensão*

sempre mais totalitária desses sistemas não deixa aos 'consumidores' um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos.(CERTEAU, 2002:39).

Essa nova perspectiva também reforçou para mim a importância da escolha do tema para suscitar mais uma vez a discussão referente às práticas, os fazeres, o cotidiano como propulsor de conhecimento. Acredito, como Esteban (2003), que *o cotidiano impõem perguntas cujas respostas não tornam o trabalho menos árduo, menos questionador, menos indefinido, porque a pesquisa é interessada e costurada com a subjetividade* (p.138). Pelo contrário, a pesquisa com o cotidiano exige do pesquisador uma atenção redobrada na observação do contexto e na relação com os sujeitos envolvidos, além de uma postura que em todo o momento desafia a construção de certezas inabaláveis.

Tinha descoberto que um pesquisador *não se navega* numa pesquisa. Isso não quer dizer que o pesquisador não tenha um destino, que não saiba que direção quer tomar, que não tome decisões, mas sim que entende não conduzir sozinho a pesquisa, mesmo que queira. A pesquisa não é um caminho sem rumo, mas o chegar perde um pouco do seu valor. O caminhar se torna mais importante, pois percebemos que, *como nem fosse levar*, ele nos apresenta atalhos, desvios que não planejamos seguir, mas que são imprescindíveis para descobrir novos trajetos e entender novas chegadas.

Essa reflexão se coloca como o primeiro atalho a ser seguido no caminhar de quem está se construindo na pesquisa com o cotidiano. Não é um atalho propriamente da pesquisa, mas para a possibilidade de construção da pesquisa nesse campo.

Passei por um processo de desconstrução onde foi preciso questionar minha história acadêmica e o que eu aprendi ser uma vida acadêmica para que eu pudesse entender e me movimentar diante do que eu queria estudar dentro do campo que eu escolhi. Preciso explicitar inicialmente que esta desconstrução foi dolorosa e surpreendente. Romper com alguns paradigmas me possibilitou formular mais perguntas e buscar mais respostas do que apenas confirmar ou contradizer minhas hipóteses. Foi como me desfazer de amarras e acho que realmente foi desfazer amarras e, assim, puxar fios.

Por que as práticas e como?

Pergunta simples, resposta simples, explicação nem tanto.

Eu, primeiramente, buscava demonstrar, descrever, o que faziam as professoras participantes da pesquisa que eu considerava instituinte, justo, importante para a alfabetização das crianças oriundas das classes populares. Usei inicialmente práticas, no plural, para expressar que relataria a prática de cada uma, de todas. Não entendia que práticas já deveriam estar no plural mesmo que fosse apenas a de uma professora. Segundo Ferraço (2004, p.77):

“Não é raro ouvirmos discursos que se referem “à escola pública”, “ao professor”, “ao aluno”, “ao currículo da escola”... Discursos que reduzem a diversidade à unidade. Discursos que generalizam o múltiplo e só conseguem ver o único. Discursos que tentam apagar o plural das escolas, que tentam pintar seus sujeitos de uma única cor”

Iria dar mais um exemplo para ser utilizado criticamente por Ferraço. Pior do que isso, estava agindo assim sem perceber. Ao compreender isso e perceber que a ele tinha sido induzida por crescer numa lógica de generalização de conceitos e negação de possibilidades, outras amarras começam a soltar-se formando novas perguntas:

- Como se podem generalizar as práticas?
- Por que generalizar as práticas?
- Ao que ou a quem serve dizer: a prática ao invés de as práticas?

Tenho pensado que o termo as práticas, minimamente, permite discutir que a postura das professoras pode estar contribuindo para que algumas ações colaborem com o “fracasso” do aluno e outras impulsionem seu “sucesso”. Usar, as práticas, também permite que se leve em consideração que outros fatores podem influenciar o fazer pedagógico enquanto que o termo a prática nos dá a idéia que o fazer pedagógico está alheio a fatores externos, e que só depende da postura d@s professor@s.

Mas como, repetidamente e em diferentes contextos, é singularizado o que é plural? Da mesma forma que se quantifica o que não é quantificável. Ao generalizar a prática, perde-se a condição de discuti-la em suas particularidades, causas e conseqüências, ao mesmo tempo em que limita a definição do fazer do sujeito por enquadrá-lo numa concepção do que se acredita que ele é a partir de uma única interpretação do que ele faz.

Discutir as práticas das professoras alfabetizadoras do Ciclo de Alfabetização de Duque de Caxias é uma oportunidade de inserir outras questões nesse contexto de negação, de outras possibilidades e leituras, instaurado pelo discurso da prática, da quantificação e da subalternidade.

A escolha das práticas resulta da compreensão de que a forma como agimos não pode continuar a ser considerada como um fator secundário dentro dos diferentes contextos que habitamos. Como nos diz Certeau (2002), *essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural* (p.41)

A percepção de que as práticas d@s professor@s estão articuladas com o contexto em que esses profissionais estão inseridos, suas condições de trabalho, a formação inicial e continuada à qual têm ou não acesso, fatores estruturais e materiais, relações interpessoais entre outros aspectos, sugere que além de não ser possível singularizar essas práticas também não é possível mensurar precisamente o quanto elas contribuem para o “fracasso” ou “sucesso” do aluno sem levar em consideração os aspectos imbricados na mesma temática. Poderíamos, no máximo, discutir qualitativamente a interferência de determinadas práticas no processo de ensino-aprendizagem, no “fracasso” e “sucesso” do aluno entendendo que a própria idéia de fracasso e sucesso estão suscetíveis a discussões muito acaloradas entre os educadores.

Por que pesquisar as práticas das professoras alfabetizadoras de Duque de Caxias?

Eu poderia responder:

_ Porque sou professora... alfabetizadora... de Duque de Caxias.

Alguns podem achar que é uma resposta simples, que não dá conta de explicar a pergunta.

Para mim diz tudo, eu acho suficiente. Mas, trago Maturana citado por Garcia (2003) para me ajudar, novamente, a entender e explicar a minha escolha:

“A poesia da ciência se baseia em nossos desejos e inquietudes, e o curso seguido pela ciência nos mundos em que vivemos está guiado por nossas emoções, não por nosso raciocínio, já que nossos desejos e inquietudes constituem as perguntas que perguntamos quando fazemos ciência”

Garcia utiliza essa citação para criticar o discurso que defende a neutralidade do pesquisador. Neutralidade que eu mesma já defendi. Entendo o desenvolvimento de seu pensamento, concordo com ele, mas gostaria de ir mais fundo, se isso for possível nessa questão. A não neutralidade está claramente expressa nestas linhas pelo fato, segundo o que eu penso, da força com que Maturana utiliza-se das palavras *desejos* e *inquietudes*. Essas palavras reafirmam a não neutralidade do pesquisador demonstrando que existe uma motivação, que escapa a racionalidade, para impulsionar a busca de cada indivíduo e também expressam as razões com que eu sigo esse caminho. Por isso, pesquiso com o cotidiano.

Assumir, esse é o termo, os nossos *desejos* e as nossas *inquietudes* nas pesquisas que fazemos é um dos diferenciais de quem pesquisa com o cotidiano, pois revela e reafirma a nossa maneira de ver e lidar com as questões que estudamos. Não negamos, pois não teríamos como assim fazer, nossa proximidade e preocupação com o que estudamos. Por isso, pesquisamos com o cotidiano.

Ouso dizer que mesmo quando da fase de elaboração do projeto em que ele se chamava “Práticas instituintes dos/as professores/as alfabetizadores/as no Ciclo de Alfabetização de Duque de Caxias”, o *desejo* e a *inquietude* que Maturana nos aponta como constituintes das “questões científicas” já se faziam presentes. Eu é que, naquele momento, insistia em ignorá-las.

Anseava estudar as práticas d@s professor@s alfabetizadoras de Duque de Caxias, esse desejo era meu. Transitava por diferentes escolas e diferentes espaços debatendo com outr@s professor@s questões relacionadas aos fazeres d@s professor@s e a aprendizagem d@s alun@os que me inquietavam. Assim foi se forjando o meu projeto de pesquisa, por meio das conversas e observações que eu já realizava com outr@s professor@s antes mesmo de ingressar no Mestrado. Através dessas conversas e observações fui desenvolvendo as hipóteses que, inicialmente, eu insistia em confirmar.

Passei a entender que confirmar ou não as minhas primeiras hipóteses de pesquisa é parte do processo de pesquisa, não seu fim. Entendi também que pesquisar um espaço, procurando nele apenas o que queremos afirmar ou negar é um equívoco. Era preciso que eu habitasse o espaço da pesquisa, me deixasse envolver de forma a tentar captar o que aquele espaço me diria e o que eu poderia aprender com aquele cotidiano. Assim, pesquisar com o cotidiano.

Depois de definido o que eu queria pesquisar e o porquê, a pergunta que começou a me preocupar era como eu iria pesquisar. Desconhecendo muitas das diversas metodologias de pesquisa mas reconhecendo sua importância para a legitimidade da mesma comecei a procurar uma, dentro as que são consideradas qualitativas, para utilizar. Já havia começado a trabalhar neste sentido quando, após algumas aproximações, me deparo com Certeau (2002):

No espaço tecnocraticamente construído, escrito e funcionalizado onde circulam, as suas trajetórias formam frases imprevisíveis, 'trilhas' em parte ilegíveis. Embora sejam compostas com os vocabulários de línguas recebidas e continuem submetidas a sintaxes prescritas, elas desenham as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem.

Mesmo a estatística praticamente não leva isso em conta, pois ela se contenta em classificar, calcular e tabular as unidades 'léxicas', de que se compõem essas trajetórias, mas às quais não se reduzem, e em fazê-lo em função de categorias e taxinomias que lhe são próprias. Ela consegue captar o material dessas práticas, e não a sua *forma*; ela baliza os elementos utilizados e não o 'fraseado' devido à bricolagem, à inventividade 'artesanal', à discursividade que combinam estes elementos recebidos, e de cor

indefinida. Decompondo essas 'vagabundagens' eficazes em unidades que ela mesma define, recompondo segundo seus códigos os resultados dessas montagens, a enquete estatística só 'encontra' o homogêneo. Ela reproduz o sistema ao qual pertence e deixa fora de seu campo a proliferação das histórias e operações heterogêneas que compõem os *patchworks* do cotidiano. A força de seus cálculos se deve à sua capacidade de dividir, mas é precisamente por essa fragmentação analítica que perde aquilo que julga procurar e representar. (p.45-46)

Esta citação, apesar de longa, faz-se necessária pois demonstra de maneira singular a maneira como eu acreditava que deveria ser a metodologia da pesquisa, para que servia, e ao mesmo tempo explicita as deficiências desta consideração. Reconheci que ao pesquisar as práticas das professoras alfabetizadoras não poderia agir de forma a reduzi-las e fragmentá-las a partir de suas características comuns ou classificá-las através de apenas uma possibilidade de observação. Segundo Santos (2006), um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. (p.77-78)

E perguntas não me faltavam...

De onde poderia partir?

Como poderia transitar na pesquisa de maneira a trabalhar com uma pluralidade metodológica?

Decidi usar um caminho inverso ou o método como caminho, como prefere defender Morin (2003). Resolvi que ao invés de pensar e selecionar as metodologias antes de ir a campo, eu iria para as escolas e, diante das circunstâncias, agiria para depois teorizar sobre minha postura enquanto pesquisadora e em relação às práticas das professoras.

Inicialmente, pretendia entrevistar as professoras que haviam sido previamente selecionadas por mim para participar da pesquisa. Além das entrevistas, seriam realizadas visitas as escolas e acompanhamento dos fazeres das professoras em suas salas de aula. Por fim, seria reunido um amplo acervo de material sobre o Ciclo de Alfabetização em Duque de Caxias, recolhido e

organizado por um longo tempo para fazer ponte entre as falas e fazeres das professoras e as determinações do poder público estabelecendo entre os discursos as relações e contrapontos necessários.

Mas, é por meio de nossas posturas que externamos um conceito assimilado. No meu caso em particular, em relação aos sujeitos da pesquisa, comecei por me questionar que critérios eu havia definido para elencá-los. Descobri, analisando alguns dos critérios utilizados para selecionar os sujeitos da pesquisa que, implicitamente, eu acreditava que só algumas professoras, aquelas que do meu ponto de vista desenvolvessem um trabalho pedagógico consistente, portanto só algumas práticas, poderiam suscitar num resultado satisfatório em relação à alfabetização das crianças das classes populares.

Eu tinha feito uma seleção, baseada em critérios estabelecidos pelo que eu queria encontrar. Eu queria estudar o que eu já sabia e reafirmar o meu ponto de vista como certo. Estava construindo um cotidiano paralelo ao cotidiano existente independente do lugar que fosse. Ao invés de eu me propor a habitar um espaço e procurar entender as diferentes questões que o compõem, eu estava querendo habitar o espaço e só tirar dele o que eu já acreditava estar lá.

Neste processo de entender que o pesquisador deve habitar o espaço e aprender com os sujeitos, percebi que não encarava as professoras que participariam da pesquisa como sujeitos da pesquisa. Não as encarava verdadeiramente como produtoras de conhecimento. Queria observar suas práticas, mas já considerava a minha interpretação sobre o que elas faziam como mais importante do que a própria ação. Elas contavam como elenco e não como protagonistas.

Ferrazo (2003,p:168) vai mais além defendendo que, nos estudos com o cotidiano precisamos *assumir os sujeitos cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas também como nossos autores/autoras, reconhecidos em seus discursos*. Então penso: Como poderia então chamar de meu estudo o que estaria sendo realizado e construído compartilhadamente? Como poderia, sem considerar os sujeitos/autores da pesquisa desta forma, aprender com elas? Não poderia,

apenas conseguiria aprender sobre elas, as professoras e as práticas, e isso não me interessava mais.

Encarar a transição do indivíduo de parte da pesquisa, para sujeito da pesquisa e por fim autor da pesquisa, pois inserido no cotidiano estudado, não é um caminho fácil, mas necessário para quem se pretende pesquisar com o cotidiano. Ao mesmo tempo, essa nova perspectiva não é uma escolha que possa ser feita ou uma simples troca de nomenclatura como pode parecer.

Diante disso, resolvi manter algumas de minhas escolhas iniciais em relação aos sujeitos e lugares da pesquisa, e procuraria também outros sujeitos que quisessem participar da pesquisa: pessoas que não conheço, lugares que não conheço e lugares e pessoas que eu conheço, mas não tinha anteriormente colocado como possibilidade. Esses sujeitos, no entanto, não poderiam fugir a um critério inicialmente estabelecido de trabalhar a pelo menos dez anos na rede municipal de ensino e pelo menos cinco anos, ininterruptos ou intercalados, no Ciclo de Alfabetização para que esse contexto pudesse ser estudado.

Estaria tentando então problematizar as ações das professoras que eu já conhecia dentro de um contexto que eu já me familiarizara/conhecia e descobrindo as ações das professoras que eu não conhecia dentro de um contexto que eu conhecia/desconhecendo. Essas ações se referem às práticas de cada uma no cotidiano de suas escolas e, para isso, é preciso que eu passe a fazer parte desse cotidiano.

A recombinação de sujeitos da pesquisa trouxe-me a sensação de estar sendo mais coerente com a pesquisa com o cotidiano. Das professoras com quem eu trabalharia anteriormente, duas permaneceram na pesquisa e passei então a procurar por outros sujeitos. “Caí” nas escolas à procura de outras professoras que se interessassem em participar. As possibilidades me saltaram aos olhos, pois eu já olhava os espaços conhecidos com certo estranhamento. O vivido se fazia presente, eu é que o hierarquizei e selecionei de forma equivocada.

Os outros sujeitos que restavam, eu encontrei buscando em escolas, ligando para professoras com quem eu já havia trabalhado e orientadoras conhecidas que pudessem me dar uma indicação. Ao mesmo tempo em que

encontrei pessoas muito entusiasmadas em participar da pesquisa, outras se mostravam receosas quando eu dizia que acompanharia a rotina da sala de aula. Dentre tantas negativas por parte das pessoas e outras por parte dos critérios colocados, consegui fechar o universo da pesquisa com cinco professoras.

Ledo engano... Ao tentar pesquisar as práticas, das professoras alfabetizadoras de Duque de Caxias, descubro depois, estarei me incluindo, tenho que me incluir. Faço parte desse universo que pretendo estudar tanto como pesquisadora quanto como professora alfabetizadora e mesmo que eu não focalize minha sala de aula ou minhas práticas diretamente, meu olhar estará constituído pelas minhas experiências.

Vivencio o que Santos (2006) defende: uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (p.85). Percebo que mesmo que na minha sala eu não pise para refletir sobre a minha prática, estarei refletindo sobre ela com o fazer de outras professoras, em outros lugares. Seis professoras, contando comigo, de três escolas municipais de Duque de Caxias numa pesquisa que visa discutir suas práticas, enquanto professoras alfabetizadoras. São seis professoras, pois assim é a pesquisa com o cotidiano.

Caroline, Priscila, Rejane, Roseli, Solange e eu formamos o grupo de professoras que participa desta pesquisa. Caroline, Priscila e Roseli são professoras na Escola Municipal Barro Branco, Rejane é professora da Escola Municipal México, ambas no 3º distrito, e eu e Solange somos professoras na Escola Municipal Imaculada Conceição, no 2º distrito. Desde o convite, realizado de diferentes formas e aceito de diferentes maneiras, elas demonstraram interesse em participar da pesquisa.

Na Escola Municipal Imaculada Conceição comentei e convidei as professoras que se enquadravam no perfil e dias depois fui procurada por Solange que gostaria de saber mais a respeito para enfim decidir sobre sua participação. Na Escola Municipal México, a Orientadora Pedagógica comentou com Rejane sobre a possibilidade e esta pediu que eu ligasse para marcar um encontro para que eu detalhasse melhor a proposta. Na Escola Municipal Barro Branco, a

Direção marcou uma reunião para que eu pudesse apresentar para todo o grupo de professores daquela unidade escolar a proposta da pesquisa a fim de que, em conjunto, fosse deliberada a participação de Caroline, Priscila e Roseli.

Essa situação me fez pela primeira vez perceber que nas outras duas escolas, a E.M México e a E.M. Imaculada Conceição, eu não tinha tido nenhum contato com a equipe pedagógica para tratar da pesquisa que seria realizada dentro de cada unidade escolar. Entre elas, apenas na E.M. México, eu apresentei um documento à direção da unidade que confirmava meu vínculo com a universidade e comprovava que a Secretaria Municipal de Educação estava ciente apoiava a pesquisa.

A reunião na E.M. Barro Branco para a apresentação do projeto se assemelhou ao processo de Orientação Coletiva realizado no Campo do Cotidiano. A dinâmica deu-se através da leitura de um pequeno resumo do projeto e depois várias professoras presentes fizeram considerações a respeito. Foi um processo muito rico, diferentes perguntas surgiram durante esta conversa. Algumas me foi possível responder, outras me abriram novas interrogações e ficaram para reflexões posteriores. De tudo o que conversamos, as palavras de Dil, uma professora da escola que não participa da pesquisa diretamente, me tocaram.

Num determinado momento da conversa, quando era expressado por uma das professoras que a escola já havia passado por uma situação de pesquisa que não terminou muito bem devido a escola considerar que o retorno foi insuficiente e as informações recolhidas foram descontextualizadas e deturpadas, Dil se coloca dizendo que apesar de apenas algumas professoras participarem da pesquisa, de alguma forma o que vai aparecer é o trabalho da escola, do coletivo, pois ela não acredita que a atuação de qualquer funcionário daquela unidade esteja dissociada do processo coletivo que é vivenciado por eles.

Durante muito tempo essas palavras ficaram na minha cabeça e eu tentava entender qual seria a relevância disto para a pesquisa e tentava entender o que isso me dizia enquanto pesquisadora. Após algumas leituras, percebi que esta professora me dizia que a forma como as pesquisas eram tradicionalmente

realizadas não servia para aquele grupo. Que apesar de não estarem inseridas diretamente na academia, tinham consciência do trabalho realizado naquela unidade e que não precisavam de nenhum perito, no sentido introduzido por Certeau, para respaldar seus saberes/fazeres se apropriando deles como se fosse preciso que um olhar externo atuasse para “descobri-los”.

Indo mais além, Dil me obriga a reforçar meu compromisso de ser cuidadosa, respeitosa com minhas ações. Mesmo não tendo percebido essa mesma preocupação nas outras duas escolas em que estava me (re)inserindo como pesquisadora, procurei observar se a mesma concepção de trabalho coletivo era exercitada. Apesar de perceber que não, por coerência, tentei desenvolver uma relação com todas as professoras envolvidas diretamente e indiretamente com a pesquisa nos espaço que passei a habitar da mesma forma como havia sido me indicado agir na E.M. Barro Branco.

Iniciei as visitas às escolas e preparei previamente um calendário contemplando cada escola com o mesmo número de visitas, mas escola é escola e a dinâmica teve que ser alterada várias vezes. É um dia que a pesquisadora marca e não pode ir, outro que a professora agenda para realizar uma atividade e a mesma não acontece, a falta de água ou de luz, os meio-períodos, as reuniões de pais, os grupos de estudos, as reuniões pedagógicas... é o cotidiano escolar pulsando e demonstrando que não pode ser observado em partes, definido em partes.

Esse movimento característico do cotidiano escolar possibilitou-me participar de diferentes momentos de organização das escolas pensado pelas equipes pedagógicas e vivenciar diferentes experiências elaboradas pelas professoras. Tive a oportunidade de me relacionar com outras professoras que passaram a participar indiretamente da pesquisa pois com o convívio não havia forma de eu ignorá-las e elas por vezes davam sugestões e opinavam sobre as questões diretamente.

Essa aproximação, permitida pelo número de participantes na pesquisa, possibilitou uma intimidade com o espaço e as pessoas. Essa relação, porém, passou a ser construída e consolidada a todo o momento tanto com as

professoras participantes quanto com as crianças. Não posso negar que, em alguns momentos e espaços, eu me sentia vista como uma intrusa e me sentia uma intrusa, mas em outros era tratada como parte daquele contexto, como qualquer pessoa dali.

A interação foi inevitável. Ela se materializava nas minhas presenças e nas minhas ausências. Havia os que sentiam a minha falta se no dia marcado eu não pudesse comparecer ou se acontecesse algo que as pessoas julgavam importante que eu visse e eu não estivesse lá. Mas as interações também apresentam muitas armadilhas e nem sempre é possível fugir delas. Havia outras situações em que eu preferia realmente não estar presente e sentia que essa sensação era compartilhada por outras pessoas, em outros momentos. Havia situações também que pareciam que eram produzidas para capturar o meu olhar enquanto pesquisadora e dessas, por diversas vezes, foi muito difícil me esquivar.

Mesmo com esses conflitos, consegui fortalecer algum vínculo de confiança no espaço que passei a habitar, no sentido de poder considerar que, o que inicialmente se chamavam entrevistas, e se estruturavam como entrevistas, aos poucos se transformaram em *conversas ordinárias* no sentido utilizado por Certeau (2000). Quantas vezes as entrevistas foram interrompidas, ampliadas e pausadas acompanhando a dinâmica das unidades escolares e os sujeitos. Em alguns casos, por não haver portas fechadas e as questões serem pertinentes ao coletivo, as conversas se estendiam pelo almoço, trocavam de interlocutores e continuavam nos carros a partir do oferecimento de uma carona.

As entrevistas tornaram-se bate-papos, desabafos, momento de troca de idéias, pedidos de uma palavra que conforte, que concorde, que aprove ou reprove num intuito de dividir e construir junto esse processo. Foram conversas transformadas por quem ouve o que é dito, para compreender o que além de ouvir, vê. Ao mesmo tempo, foram as tentativas de se fazer entender pelo outro numa fala que se pretende comum. Foram por fim, tentativas de se fazer entender, entendendo-se.

Foram a partir desses encontros que algumas questões sobre as práticas das professoras tornaram-se mais evidentes. Percebi que esse movimento de sentar e compartilhar saberes/fazeres, as trocas, como algumas professoras se referem, não são comuns em algumas escolas, como demonstra a fala de Rejane: *A gente não tem tempo nem de trocar!* Por outro lado, em outros lugares, esse movimento é tão constante que já se naturalizou fazendo parte do cotidiano daquelas professoras além de influenciarem diretamente em suas práticas sem que isso cause estranhamento ou surpresa.

O que mais contribuiu pro meu trabalho foi à prática no Barro Branco! Roseli me conta como a organização do grupo interfere diretamente no seu trabalho, de maneira a produzir mudanças em suas práticas e exemplifica: *Teve um trabalho que eu fiz para as crianças, era um peixe. O desenho de um peixe que as crianças deveriam preencher. Uma colega disse que conseguiria a escama, mas não conseguiu. Aí, eu trouxe umas forminhas de alumínio para elas colarem nos desenhos e elas fizeram. Foi imediato!, Uma pessoa da equipe viu o trabalho exposto e sinalizou que, dentro da proposta desenvolvida pela escola, não deveria ser daquela forma. Que aquilo era um modelo!* Apesar de, habitando os espaços da pesquisa, eu perceber as diferenças entre os contextos, me surpreendi como as relações se dão na E.M. Barro Branco. A maneira como as práticas se constituem, se constroem e são discutidas naquele espaço realmente me surpreenderam.

A vivência dessas experiências nestes diferentes contextos provocou-me a estabelecer conexões entre o que eu via, ouvia e partilhava. Com isso, fui sentindo que eram necessárias modificações na maneira em que eu organizava a estrutura da pesquisa devido ao fato de eu não conseguir mais desmembrar em partes as diversas questões que surgiam ao mesmo tempo.

Percebi que eu não tinha obrigação de criar um capítulo para cada questão que achava importante. Não tinha a obrigação de providenciar que cada professora tivesse uma cota exclusiva de aparição no texto. Não tinha a obrigação de introduzir todas as experiências que vivenciei em todas vezes em que estive nas escolas. Não tinha a obrigação de discutir na íntegra as diferentes práticas que surgem a todo o momento nos cotidianos escolares. Senti que deveria tentar

estruturar a pesquisa refletindo-a no papel da mesma forma que eu a vivia e eu a vivia da forma como se constitui o cotidiano.

Entendendo juntamente como Souza (2003) que é impossível pensar e significar o cotidiano, a não ser a partir dele mesmo (p.251), penso que também é impossível escrever esse cotidiano de outra maneira. Desta forma, trago práticas que habitam esses diferentes cotidianos no qual a pesquisa se desenvolve, mas que dialogam entre si através dos fazeres, dos saberes, dos silêncios, dos diálogos. História que se encontram sem que seus protagonistas se encontrem, histórias que confirmam, reafirmam, negam ou legitimam saberes e fazeres às vezes tão próximos e outras vezes tão distantes.

As “entrevista”, as fotografias, as professoras, as histórias... nada aparece de maneira linear. Não respeitam o tempo em que aconteceram, não estão encarceradas nos espaços onde foram vivenciadas. Foram trazidas, foram levadas, se entrecruzaram. Não se perderam e nem se esfarelaram, mas também não serão distribuídas de maneira gradual: um pouquinho de cada vez... cada uma em sua hora... como se isso fosse necessário para legitimar a pesquisa, para produzir conhecimento.

Desta forma, sem perceber, a pesquisa continua mesmo quando se conclui o texto. Por coerência, é preciso reconhecer que ela já havia começado antes da minha inserção no Mestrado, então por que haveria de terminar neste momento? Esses movimentos da pesquisa têm me levado a compreender que não existe planejamento que possa dar conta dos inesperados que o cotidiano nos impõe. As questões que aqui se apresentam surgem do mesmo lugar de onde surgem outras que nesse momento não estão expostas. As discussões que se dão, podem não ser suficiente, não dão conta do todo, mas com certeza já são pista de um vir-a-ser.



A aula prevista e seus imprevistos.

*“ Mestre Aristeu continuou:
quisera uma linguagem que obedecesse a
desordem das falas infantis do que as ordens gramaticais.
Desfazer o normal há de ser uma norma.
Pois eu quisera modificar nosso idioma com minhas particularidades.
Eu queria só descobrir e não descrever.
“O imprevisto fosse mais atraente do que o déjà visto.”*

MANOEL DE BARROS

Ao realizar o planejamento para aquele dia de aula, Solange contava que houvesse aula com a professora de Sala de Leitura para sua turma, no horário entre oito e nove horas da manhã. Ao saber que não haveria essa aula devido ao fato de a professora não ter ido à escola, ela resolve contar uma história para as crianças, utilizando este horário na quadra da escola.

Ao chegar lá, junto com Solange e as crianças, percebo que há um menino sentado num dos bancos, sozinho. As crianças se organizam e sentam-se. Solange inicia a história perguntando quem sabe dizer o título do livro. Uma criança responde, ela então lê o nome do autor e começa a contar a história.

O menino que já estava na quadra vai se chegando aos poucos. Ele



se aproxima devagar e tenta encontrar um lugarzinho de onde consiga ver as imagens do livro e ouvir, da contadora, a história. Noto que ele é bem maior que as crianças da turma que ali estão, mas isso parece não ter importância para ele, que só quer mesmo ouvir a história, ou ser acolhido, como demonstrará depois.

Em determinado momento, Solange começa a fazer perguntas para as crianças com relação ao texto lido. Ele passa então a participar como se fosse

da turma. Quando ela pergunta quem já foi ao circo, ele é o primeiro a levantar o dedo, respondendo positivamente. Quando Solange pergunta que animais tem no circo, ele responde rapidamente: macaco!

Ao me ver tirando fotografias, o menino começa a puxar conversa, me pergunta se trabalho na escola, digo que sim, mas no horário da noite. Eu pergunto seu nome e ele me diz que se chama Maxwell. Interrogo por que está na quadra e ele me responde que tem que esperar pelo irmão, diz que não teve aula, mas que não pode ir para casa sozinho e por isso precisa aguardar ali a hora da saída, quando irá encontrar o companheiro. Estava sentado naquele lugar desde a entrada do turno às sete e meia e parecia que ficaria ali até a hora da saída, às onze e trinta.

Quando Solange começa a organizar os alunos para voltarem para a sala, Maxwell apressa-se a pegar sua mochila. Já estamos na sala quando ele chega e pede a Solange para ficar na sala com a turma. Solange pergunta se ele não tem aula e mais uma vez ele confirma e explica o motivo que o fazia estar na quadra. Ela quer saber de que série é seu irmão e Maxwell responde que ambos são da 3ª série. Acho que por ser professora do 1º ano de escolaridade e perceber a diferença de idade entre Maxwell e seus alunos, Solange sugere que ele peça à professora do irmão para ficar lá ao invés de ficar na sua turma.

Maxwel responde que já tinha feito isso e que a professora de seu irmão havia dito que não podia, pois na sua sala não tinha mais lugar e assim restara-lhe ir para a quadra. Ao ouvir essa resposta, Solange diz: “Tudo bem, pode ficar, é melhor eu te adotar do que você ficar solto por aí!”

Eu já estou sentada e Maxwell procura um lugar ao meu lado, nesse momento um aluno, curioso com sua presença, pergunta a Solange se ele é aluno novo. Solange aproveita para esclarecer a situação, antes que o ocorrido se torne o foco de atenção da aula, e responde explicando a todas as crianças porque Maxwell ficará ali, na sala de aula.

Dando continuidade ao trabalho desenvolvido a partir do encontro na quadra, Solange passa a organizar com @s alun@s um Bingo de palavras presentes na história lá contada.

Inicialmente, ela distribui metade de uma folha ofício em branco para que as crianças, através de dobradura, confeccionem suas próprias cartelas para serem usadas no jogo. As dobras são conduzidas de maneira a formar oito divisões, ao serem desdobrada. Após essa manobra, as crianças são orientadas a cobrir com canetinha os vincos provenientes das dobras, delimitando e ressaltando com um colorido especial os oito espaços a serem preenchidos.

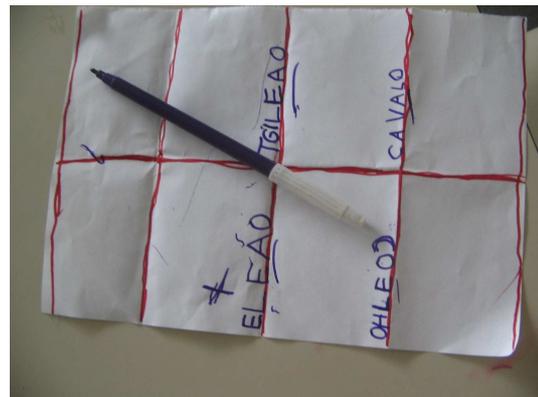
Solange posiciona-se em frente ao quadro e sugere que sejam lembrados os nomes de animais que apareceram na história, pois serão estas as palavras que comporão as casas da cartela do bingo. Com a participação das crianças vai se compondo uma lista de animais que, também com a “ajuda” delas, vai sendo escrita no quadro.



As dificuldades encontradas pelas crianças são muitas e Solange vai de mesa em mesa buscando ajudá-las. Eu volto minha atenção para Maxwell e percebo que ele está se sentindo à vontade naquela turma. As orientações de Solange para a realização das atividades são fáceis para ele, que as termina antes que @s outr@s e aguarda.



A proposta é que, dos nomes sugeridos e escritos no quadro, as crianças escolhessem quatro para compor a cartela. No decorrer da atividade foi possível perceber diferentes processos de aprendizagem de leitura e de escrita, próprios de cada sujeito, coexistindo naquela mesma sala de aula. Registrei três dos trabalhos para demonstrar de forma mais minuciosa o que exponho, sem a intencionalidade de comparar um com o outro.



Depois de todos terem preenchido suas cartelas, Solange inicia o sorteio dos nomes. Percebo que as crianças se animam com a atividade. Aproximo-me da criança que preencheu a primeira cartela, que para mim está escrita de forma ilegível, e percebo que ela sabe exatamente que nomes estão escritos ali e em que ordem. Ela vibra e decepciona-se como as outras crianças diante dos nomes sorteados.

Solange poderia ter realizado essa atividade com uma cartela totalmente confeccionada por ela ou, ao menos, a partir de uma folha mimeografada com as casas já divididas, mas, desta forma, também deixaria de oferecer um tipo de atividade considerada importante para aspectos do desenvolvimento, como recorte e colagem, que muitas vezes faltam a crianças de classes populares.

A educadora “deixa passar” aquela cartela que aos meus olhos pareciam conter informações ilegíveis. Para a criança e para Solange, a cartela estava transbordando de significados. Mais do que um registro para o acompanhamento d@ alun@, ela demonstra uma relação de cumplicidade que se estabelece naquele espaço permitindo novas interações.

Sento, tentando registrar minhas impressões e Maxwell novamente vem para perto de mim. Ele está ansioso porque só faltam dois nomes para “fechar” sua cartela do bingo, tento continuar minha função, mas ele insiste e vai me mostrando e eu vou, ao mesmo tempo, vendo e escrevendo. Ele também olha para o meu caderno e rapidamente percebe que escrevi seu nome e logo quer confirmar se é dele que estou “falando” em meus registros, eu respondo que sim. Ele não se importa e com um grande sorriso me mostra a sua cartela. Neste momento sinto que por todo tempo ele buscou comigo algo como uma parceria, algum tipo de identificação. Era como se nós formássemos um outro grupo, éramos de certa forma “os estranhos naquele grupo”,



ocupávamos um outro lugar e ele, me parece, intuitivamente percebe isso e investe nessa parceria como possibilidade de proteção, de cumplicidade. O bingo, por fim, não teve ganhadores. Várias crianças preenchem as lacunas ao mesmo tempo e Solange continua o jogo até que tod@s completem suas cartelas, com as palavras que restam. Solange recolhe as cartelas e as observa com cuidado.

Para a próxima atividade, passa a distribuir jogos educativos que, segundo soube mais tarde, foram comprados por ela mesma. As crianças são reorganizadas pela professora nas mesas e os jogos são distribuídos. Inicialmente, Solange dá uma volta pela sala explicando as regras para quem ainda não as conhece, ou lembrando-as para quem já conhecia o jogo.

Maxwel também ficou circulando pela sala sem ater-se



especificamente a nenhuma das mesas, livremente preferiu ajudar as crianças na leitura das



regras, na realização dos jogos e até com

sugestões próprias. Solange fazia o mesmo que Maxwel e não interferia na opção do menino e de certa forma, silenciosamente, o assume como auxiliar.

Percebo que a maneira de Solange atuar, evidentemente é mais organizada, com intervenções mais objetivas, mas uma coisa aproxima o ajudante à titular: o intuito e a dedicação. O menino experimentou nesse convívio algo que ocorre bem pouco nos espaços formais de educação, o que seria uma das chaves mestras para o exercício da aprendizagem: a autonomia.

Recorro às palavras do texto Aula, de Manoel de Barros, para abrir esse texto, pois compartilho da mesma opinião sobre aulas e imprevistos que traz *Mestre Aristeu*. Assim, os imprevistos são a marca deste texto, em que reflito sobre o ocorrido nas práticas cotidianas da professora Solange e de outras tantas,

que me ajudam a discutir que contextos se formam a partir do inesperado que impulsiona o cotidiano.

Solange tinha um planejamento organizado para aquele dia, onde estava incluído o tempo reservado à atividade de Sala de Leitura, com professora específica que trabalha com sua turma. Dependendo do número de alunos por turma, o atendimento realiza-se na própria sala de aula por conta da Sala de Leitura não comportar um número grande de crianças ao mesmo tempo. Mas, nesse dia, a professora, por problemas pessoais, não compareceu, e Solange, a princípio ficou com um “furo” em seu planejamento. Diante do acontecido, a meu ver, Solange opta por respeitar o horário da atividade programada na estrutura organizacional da escola, pois ela acredita na necessidade de manter o horário reservado àquela atividade. Mantém a atividade, mas ocupa outro espaço. Me pareceu que ao decidir sair da sala para a quadra, Solange, de forma simbólica toma o *lugar* da atividade que estava programada, ou seja, quebra a rotina e cria possibilidades dentro da realidade, assim inevitavelmente a atividade será outra. Solange já tinha planejado trabalhar com o Bingo e os jogos. Com a ausência da professora de Sala de Leitura, ler uma história para as crianças na quadra e dali retirar as palavras para o Bingo pareceu-lhe uma opção que daria conta das atividades de leitura, escrita, interpretação, de maneira integrada.

“Se no plano está a previsão, o pensamento e a articulação da ação, analisar que tipo de atividades os professores/as realizam quando planejam, serve como recurso para entender que intervenção tem na criação da realidade em que trabalham. Um baixo nível de dedicação a uma atividade previsora e reflexiva como é planejar significará atividade profissional pouco autônoma ou alto nível de dependência.” (SACRISTÁN, 1998,P.2001)

Percebo, com o autor citado, que Solange não apenas planeja de forma reflexiva as atividades que desenvolverá com as crianças, assim como as replaneja quando necessário, mas tem consciência de que o pode fazer autonomamente, garantindo, se necessário, seu nível de independência, em relação às previsões da estrutura a que está ligada e ao seu próprio planejamento. Com o imprevisto, adaptou a atividade que havia pensado anteriormente às novas

condições. Pareceu-me ter um planejamento flexível e utilizar-se do (re)planejamento desde que este ressoe de modo significativo nas aprendizagens d@s alun@s. Pareceu-me saber quais objetivos quer alcançar com as crianças. Portanto, Solange serve-se do replanejamento ora para fazer de outra forma aquilo que já havia sido programado, ora para permitir acontecer algo em que nem mesmo havia pensado. Além disso, percebo que nem sempre os objetivos previamente estipulados são alcançados, mas quem sabe outros fora dos planos ocorram ao procurar-se atender as necessidades apontadas pelas crianças diante do imprevisto.

Do ocorrido, nas diferentes questões que exigiram intervenção de Solange, pude perceber que sua sala de aula abre-se como espaço para o trato com o inesperado. Com essa postura, percebo que ela desenvolve seu trabalho com segurança, não tem problemas em transitar por outros caminhos quando a realidade se abre para fora do previsto em relação a aspectos tais como: materiais, estruturais, físicos ou pessoais. Age diante da vitalidade do dia-a-dia sem omitir ou negar as brechas que conduzem a possibilidades, mudanças, adaptações ou impossibilidades da implementação do planejamento.

Solange é professora alfabetizadora há bastante tempo, demonstra possuir predileção por trabalhar com as séries iniciais. Dentre outras turmas em que trabalhou, nesta mesma unidade escolar, a de Aceleração³⁰ e uma turma de Projeto³¹ também lhe causaram interesse. Pelo que posso observar, as questões articuladas à alfabetização e ao fracasso escolar a desafiam a ponto de orientar suas ações para esses espaços. É essa postura, também, que faz com que Maxwell seja recebido e permaneça em sua sala de aula como qualquer outr@ criança.

³⁰ Turma de aceleração é o recurso criado para alunos considerados com distorção idade/série, na percepção de avançar com a formação, de modo que no prazo de um ano ele retorne a turma correspondente a sua idade/série.

³¹ Quando as Turmas de Aceleração começaram a ser desestimuladas na Rede Municipal de Duque de Caxias, a escola vivia um momento em que considerava que @s alun@s oriundos desta turma haviam avançado em relação as suas próprias aprendizagens, porém, pela forma como o trabalho era organizado nesta classe e em comparação com as demais turmas da mesma série em que ess@s alun@s deveriam ser inseridos, preferiu-se organizar uma turma específica para el@s.

A presença de Maxwell é um imprevisto, para mim e para Solange, acho que bem mais para mim do que para ela. Considerando os aspectos que diferenciam a pesquisa com o cotidiano das pesquisas tradicionais, eu procurava, diante de um espaço que eu já conhecia³², encontrar uma maneira de estabelecer um outro olhar, de esgarçar o que minhas referências e lembranças daquele lugar, teimavam em apontar como fatos corriqueiros. Mas, com a situação de Maxwell, esse exercício não foi difícil.

Do meu ponto de vista, a inserção de alun@s em outras turmas no caso de falta de professor@s já é um lugar comum no cotidiano das escolas. Porém, a tendência nos mostra que, geralmente, faz-se a opção de incluir essas crianças nas séries correspondentes às suas, entendendo que assim se possa garantir o dia letivo d@s alun@s com o mínimo de “prejuízo” em suas aprendizagens. Mas ali a inclusão se estabeleceu de outra maneira.

Num primeiro momento, pensei que ali se poderia estabelecer uma relação próxima desse pensamento, talvez por estar já tão familiarizada com o padrão estabelecido, mas ao contrário surgiu ali a possibilidade de viverem-se outras conexões, não pensadas, não esperadas:

“Quem pesquisa o cotidiano pode perceber uma caoticidade que incide, inclusive, sobre o não pensado, sobre os desvios, os inesperados achados. Ao longo de caminhos, errâncias e desvios, redes se tecem, destecem e retecem produzindo novas conexões.” (ZACCUR,2003,p.187)

Maxwel não apenas estava em uma sala onde a série não correspondia a dele, mas também estava numa sala na qual não foi inserido, mais que isso, de certa forma, oportunizou-se que ele operasse sua inserção. Portanto, o que era isso?

Retorno as minhas anotações para tentar recuperar os fios que me fizeram chegar a essas novas conexões: percebo que, inicialmente, o que me chamou a atenção foi o fato de Maxwell estar sozinho numa quadra vazia. Se

³².Digo isso pelo fato de ter trabalhado nesta unidade escolar, Escola Municipal Imaculada Conceição, por nove anos e durante este período ter observado e compartilhado do trabalho da professora Solange que já era mais antiga do que eu na unidade

houvesse duas ou três crianças com ele, talvez a sua presença não me causasse estranheza ou nem mesmo tivesse reparado nele. Mas, o local em que estava e sua forma de sentar demonstravam que aquele não era um acontecimento que pudesse passar despercebido ou ser considerado comum.

Tentando imaginar de que perspectiva Maxwell via sua situação, penso que sua postura ali naquele lugar, sozinho, denunciava sua invisibilidade diante do olhar institucional e por outro lado representava aquilo que ainda era considerado “permitido”, expressando a conformação do descaso com uma solução para com a sua jornada escolar. Para mim era como se ele demonstrasse saber disto.

O quadro então era esse: Maxwell não tinha aula, mas não foi para casa, justificando ser necessário esperar pelo seu irmão na escola para irem juntos, embora num exemplo responsabilidade dos irmãos mais velhos em relação aos menores, típico das crianças oriundas das classes populares. Seu irmão estava estudando porque a professora dele havia comparecido naquele dia e Maxwell, ao contrário, não estava estudando porque sua professora havia faltado. Solange estava na quadra porque outra professora também faltou e ela buscou preencher o acontecido sem perder a oportunidade de uma atividade extra. E lá estavam Maxwell e sua solidão.

Na tentativa de estudar, mesmo em outra sala, Maxwell recebeu um “não” ou “faltava cadeira”. Na realidade, faltou mais que isso. Por outro lado, não foi impedido de permanecer na Instituição. Acho que poder ficar dentro da escola, esperando seu irmão, dentro das condições em que se encontrava, para Maxwell, representava alguma coisa, sua atitude, mesmo que pequena, sutil, espreitava alguma coisa, buscava algo. Imagino que no horário do recreio, alguém certamente se dirigiria a ele para orientá-lo a ir comer no refeitório. Mas, diferente disto, só lhe restava a quadra enquanto fronteira e possibilidade, o que parecia significar a mesma coisa.

Continuo a refletir e penso que, apesar das condições, nada o impediu de, por diversas vezes, tentar mudar este quadro. Maxwell foi à escola e descobrindo que não haveria aula pediu à professora de seu irmão para ficar em

sua sala. Essa foi sua primeira tentativa, sem sucesso. Foi para a quadra e lá Maxwell então viu uma turma chegar, acompanhada da professora e, de mansinho, tratou de tentar incluir-se naquele espaço. Mais uma vez, obviamente, Maxwell corria riscos, ao se manifestar, responder as perguntas feitas pela professora Solange aos seus alunos. Expunha-se e podia ser chamado à atenção e impedido de continuar participando da atividade. Mas parecia que Maxwell estava ali para se arriscar mesmo, o desejo de inserção era maior e aquele espaço naquele momento propiciava dois lances, o de Maxwell e o da professora Solange:

“Se é verdade que existe uma ordem espacial que organiza um conjunto de possibilidades (por exemplo, por um local por onde é permitido circular) e proibições (por exemplo, por um muro que impede prosseguir), o caminhante atualiza algumas delas. Deste modo, ele tanto as faz ser como aparecer. Mas também as desloca e inventa outras, pois as idas e vindas, as variações ou as improvisações da caminhada privilegiam, mudam ou deixam de lado elementos espaciais” (CERTEAU, 2002, p.177-178).

A quadra da escola tornou-se o espaço de Maxwell. Inicialmente, um espaço de recolhimento, o lugar que lhe foi permitido. Maxwell podia ficar ali ouvindo a história porque não tinha aula, mas não poderia se sua professora tivesse comparecido e estivesse na sala. Por outro lado, a quadra da escola tornou-se a sala de aula de Solange e seus alunos. O mesmo lugar, a quadra da escola, se estabeleceu como o espaço permitido para o que foi negado a Maxwell e um espaço a ser utilizado pelo que foi impossibilitado a Solange e seus alunos. A quadra da escola virou a sala de aula para Solange e para Maxwell.

Mas a aula da quadra terá continuidade na sala e, quando a turma retorna, lá está Maxwell com sua mochila. Compreendo a maneira de agir de Maxwell a partir de Certeau (2002) quando afirma que:

“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” (p.100-101)

Ele tinha que aproveitar a oportunidade de tentar explorar mais aquela possibilidade. Se não pode sair batendo de porta em porta pela escola procurando um lugar para ficar, pôde aproveitar as possibilidades oferecidas pela porta que se abriu. Sua *tática* (Certeau) funciona e, por fim, Maxwell conseguiu o que buscava.

Solange havia percebido a presença de Maxwell na quadra. Ela não sabia que condições o traziam ali, mas por ser uma professora que acredita que não se deve perder a oportunidade de se ouvir uma boa história, não se importa. Mesmo considerando que isso faça com que a criança “perca” alguns minutos e se desvie de seu itinerário, que poderia ser uma ida ao banheiro, ao refeitório ou à secretaria para fazer algum favor à professora, valeria a pena.

Mas ao vê-lo na sala de aula sente que a situação merece um pouco mais de atenção e passa a observá-lo. Ela percebe que o menino tem a idade bem diferente das de suas crianças. Neste sentido, sua turma e seu (re)planejamento, a princípio, não contemplariam as exigências e necessidades de Maxwell. Qual era a melhor alternativa? Ao fazer uma sugestão condizente com o que acreditava ser melhor para ele, ou seja, ir para uma sala referente a sua série, e ouvir que isso lhe foi negado, Solange pareceu não acreditar, pois lhe parecia absurda tal atitude, mas a resposta era verdadeira. Naquele momento, a escola a partir de sua própria estrutura organizacional não tinha lugar para ele.

Como essas situações acontecem cotidianamente na escola e passam despercebidas? Como a falta de um professor ocasiona que uma sala de mais ou menos trinta lugares permaneça intacta e vazia enquanto uma criança não tem *um lugar* na escola? O termo lugar, neste contexto, adquire inúmeros significados. Lugar da visibilidade/invisibilidade, lugar do possível/impossível, lugar do permitido/proibido, lugar da inclusão/exclusão, lugar do previsto/imprevisto, etc. Até ser “adotado” por Solange, Maxwell não tinha um lugar e ao mesmo tempo tantos lugares. Maxwell é visibilizado, neste contexto, por ter permanecido na escola. Mas e os tantos outros invisibilizados por que foram embora naquele dia? E os tantos outros que se evadem cotidianamente das

escolas públicas por esse Brasil a fora e tornam-se visíveis apenas através das estatísticas de evasão?

Tento retornar à questão que me provocou, inicialmente, a escrever esse texto: os imprevistos. Mas percebo que os imprevistos surgem na minha própria escrita. Entendendo o que Manoel de Barros diz quando almejou que o imprevisto fosse mais atraente do que o *dejà visto*, sinto que foi isso que aconteceu na produção deste texto. Ao tentar discutir os imprevistos ocorridos na aula de Solange, a condição e as maneiras de agir de Maxwell é que me encantam e me fazem acompanhá-lo neste percurso. Ao encontrar diferentes formas de lidar com a exclusão, ao procurar diferentes maneiras de permanecer no espaço desejado, Maxwell busca formas alternativas de fazer cumprir seu direito dentro de um espaço onde o mesmo foi secundarizado. Refletindo sobre este meu interesse, encontro em Mignolo um pensamento similar a essa minha opção:

“Todos sabemos que o conceito de Razão introduzido por René Descartes não só teve importância filosófica e metafísica, mas foi um princípio crucial para desenvolver e administrar o espectro mais amplo da sociedade (Taylor, 1989:285-304). Consequentemente, devemos esperar que novas formas de racionalidade, emergindo de experiências subalternas, não apenas terão impacto sobre a filosofia e o pensamento social, mas também sobre a organização da sociedade. Pensar a partir de experiências subalternas deve contribuir tanto para a autocompreensão quanto para as políticas públicas, que criam condições para transformar (e estigmatizar) as relações de subalternidade.” (MIGNOLO:2003,p.160)

Creio que é por vislumbrar a possibilidade dos estudos a partir de experiências subalternas serem realmente levados em consideração na construção de ações voltadas para a construção de uma política pública educacional que caminhe no sentido de desconstruir a subalternidade que insisto em escrever a respeito das ações de Maxwell. Como Maxwell, existem milhares de meninos que lutam pelo direito de estudar e aprender, se arriscando entre as oportunidades e as brechas da organização institucional, dentro de Instituições Públicas de Ensino. Como Solange, também existem milhares de professoras que defendem os direitos dessas crianças estudarem e aprenderem.

Recordo-me da vez em que ouvi o relato emocionado da professora Priscila que declarava ter visitado a casa de um dos alunos da Escola Municipal Barro Branco, num dia de Grupo de Estudos, em que os alunos não têm aula, e ficou sabendo que naquele dia o menino não iria almoçar, pois não havia comida em casa. A escola tinha organizado, como atividade para o Grupo de Estudos, uma visita ao bairro para que os profissionais pudessem conhecer a realidade do local, das crianças atendidas pela escola. As professoras, funcionários de apoio e algumas pessoas da própria comunidade que participavam voluntariamente foram divididos em pequenos grupos e visitariam ruas específicas. O grupo em que estava inserida a professora Priscila, entre outras coisas, fez essa descoberta impactante em relação à vida de um aluno da escola. A ausência de aulas para o menino significaria também ausência de uma refeição. Mesmo com o Calendário Escolar respaldando aquele dia como letivo, para o menino a nomenclatura não teria significado algum, a realidade é mais dura. Este relato me demonstra que a situação de Maxwell, além de não ser um fato isolado pode também não configurar-se como um dos piores exemplos dentre os que representam as relações de subalternidade existentes no sistema escolar.

As atitudes de Maxwell não seguem uma ordem específica. Apesar de ter um objetivo claro, Maxwell age conforme os acontecimentos vão se construindo: vai até a sala de seu irmão uma única vez, não retorna mais; fica na quadra e não transita pela escola; insere-se na atividade realizada por Solange e depois vai até sua sala. Seleciona lugares e espaços construindo novos limites de atuação.

“Da mesma forma, o caminhante transforma em outra coisa cada significante espacial. E se, de um lado, ele torna efetivas algumas somente das possibilidades fixadas pela ordem construída (vai somente por aqui, mas não por lá), do outro aumenta o número dos possíveis (por exemplo, criando atalhos ou desvios) e o dos interditos (por exemplo, ele se proíbe de ir por caminhos considerados lícitos ou obrigatórios).” (CERTEAU, 2002,p.178)

Maxwell ficou na escola. Permanece na sala de Solange como se já habitasse aquele espaço há muito tempo. Numa sala em que @s alun@s são

respeitad@s em suas diferenças, Maxwell encontra o seu espaço da forma como sempre deveria ocorrer nas salas de aula das escolas públicas. Pensando no impeditivo inicial que provocou todo o seu movimento, a não efetivação de seu direito de ter aula, e nos movimentos permitidos/proibidos a Maxwell, passo a pensar na complexidade do que denominamos como “poder”. O que, quem, onde, por que se pode ou não se pode? Indo além, passo a pensar: Maxwell teve negado seu direito de estudar. Mas quem o negou? Quem tem esse poder? Como se estabelece esse poder? Santos (2007, p.264-265), me ajuda a refletir e a aprofundar a questão, quando expressa que:

“o poder nunca é exercido numa forma pura e exclusiva, mas sim como uma formação de poderes, isto é, como uma constelação de diferentes formas de poder combinadas de maneiras específicas”

Neste sentido, não temos como apontar exclusivamente quem ou o que negou o direito de Maxwell estudar naquele dia. Mas, diferente disso, não é tão difícil apontar que pessoas ou atitudes poderiam ter feito com que seu direito fosse cumprido, assim, como em parte, fez Solange, a partir do movimento do menino. Mas, como continua o autor:

“Todas as relações de poder funcionam, quer abrindo novos caminhos (modo abertura-de-novos-caminhos), quer fixando fronteiras (modo fixação-de-fronteiras), mas não funcionam sempre nos dois regimes em simultâneo ou com a mesma intensidade relativa” (SANTOS, 2007,p.268)

Vou tecendo minhas conjecturas, minhas reflexões, meus estudos, pensamentos meus e de quem me acompanha nesse caminhar, e tento refletir sobre o ambiente vivenciado por Maxwell desde seus primeiros momentos na quadra até sala de aula de Solange a partir da expressão de Santos (2007), “viver na fronteira”.

Santos defende que, num processo de confronto entre paradigmas diferentes, “a fronteira surge como uma forma privilegiada de sociabilidade” (SANTOS, 2007,p.347). Entendendo sociabilidade como “o que pode ser unido”, reporto-me ao

pensamento de Certeau onde “a fronteira funciona como um terceiro. Ela é um entre dois – um espaço entre dois” (CERTEAU,2002,p.213). Maxwell estava neste espaço, mas não estava sozinho. Solange também habita a fronteira, a mesma, e ao mesmo tempo, outra.

“Paradoxo da fronteira: criados por contatos, os pontos de diferenciação entre dois corpos são também pontos comuns. A junção e a disjunção são aí indissociáveis. Dos corpos em contato, qual deles possui a fronteira que os distingue? Nem um nem o outro. Então ninguém?” (CERTEAU, 2002, p.213)

Neste “*tempo entre tempos*” (SANTOS ,2007,p.348), tanto a relação com Solange caracteriza-se através dos limites e transgressão de limites de Maxwell, quanto a relação com Maxwell caracteriza-se através dos limites e transgressão de limites de Solange. De maneiras diferentes, neste mesmo espaço Maxwell e Solange desenvolvem ações, entre si e individualmente, e assumem posturas no sentido de desconstruir a subalternidade que não poderiam assumir em nenhum outro espaço.

Os contextos que formam esse texto são constituídos por contradições e diferenças que revelam as incoerências presentes nos discursos e cotidianos escolares. Tentando discutir esses contextos a partir do inesperado, encontro fragmentos de teorias que vão ressoando no interior da escola, compondo práticas e discursos misturados.

Quando eu penso a sala de aula e as práticas que a compõem, também encontro no meu pensamento essa constituição fragmentada de elementos que parecem não se articularem. Na tentativa de ajustar num discurso o pensar e o fazer, o cotidiano insiste em demonstrar a multiplicidades de elementos que o compõem.

Trazer esses acontecimentos pode ajudar a compreender melhor como algumas questões se enredam na relação *prácticateoriaprática*. Entre aulas previstas, não realizadas ou que são outras pela forja do imprevisto, surgem composições de aspectos múltiplos. E estes, podem ser percebidos a partir dos muitos fatos ocorridos no interior da escola, nas práticas cotidianas e nos

discursos que muitas vezes não combinam, mas tensionam as relações de poder e subalternidade que habitam o cotidiano escolar, e isso pode se tornar o mais importante a ser visto, discutido, pesquisado.

Desjejum e o celular

Mais um dia de aula na Escola Municipal Imaculada Conceição. Como já é de rotina, @³³s alun@s posicionam-se em fila após a abertura do portão. Crianças chegavam de bicicleta, de ônibus ou a pé. O cheiro do desjejum vindo do refeitório é mais uma marca do início do turno.

As crianças vão se dirigindo para o refeitório. Algumas demonstram alegria, talvez aquela seja sua primeira refeição do dia, quem sabe a única. Outras seguem como se aquele momento representasse um ritual enfadonho. Solange, professora de um dos primeiros anos do Ensino Fundamental, está à frente de sua turma. Ela chama as crianças e repete, várias vezes, a opção do cardápio daquele dia. Orienta que algumas se sentem para tomar o desjejum e que as demais podem se encaminhar para a sala de aula.

Enquanto Solange permitia e orientava que @s alun@s que não estavam participando do desjejum fossem para sala de aula, reparei que outras duas professoras, que compartilhavam o refeitório com suas turmas no mesmo momento, não agiam da mesma forma. Essas professoras orientavam @s alun@s que estavam participando do desjejum a sentar-se e os demais deveriam permanecer em fila esperando.

A imagem que se formou com isso era interessante. Um salão cheio de crianças sentadas, andando, rindo, conversando, correndo. Duas professoras dividindo-se entre servir o desjejum e controlar os alunos e uma preocupada apenas em servir o desjejum. Percebi que a diferença entre Solange e essas duas outras professoras, em relação à atitude com as crianças no refeitório eram óbvias, mas, qual seria a diferença entre o comportamento das crianças? Haveria diferença entre o comportamento d@s alun@s de Solange e das outras professoras naquele espaço, ou seja, entre as crianças controladas e as não controladas?

³³ O símbolo @ é empregado no texto em verbetes que se apresentariam separados por gênero ou de forma unificada, prevalecendo o gênero masculino do termo, com o intuito de integrar na mesma palavra os dois gêneros e assim não hierarquizar na escrita, nem no sentido, qualquer um deles. Porém, quando se tratar especificamente de evidenciar um dos gêneros, o verbete aparecerá de maneira formal.

Um passar de olhos pelo refeitório me deu a resposta: não havia muita diferença. Tanto @s alun@s de Solange como das outras professoras estavam rindo, falando, andando e correndo. A diferença consistia em que @s alun@s de Solange faziam isso com mais liberdade e, talvez, com mais autonomia. Enquanto que @s outr@s alun@s faziam o mesmo, porém sendo freqüentemente tolhidos pelos olhares e repreensões de suas respectivas professoras.

A pergunta que começou a me inquietar então foi: por que tem sido mais comum @s professor@s optarem pelas formas de controle na busca da disciplina na escola, se aparentemente “tod@s” acabam burlando o controle e vivendo sua criatividade, sua vitalidade, próprias da infância?

Em outra unidade escolar, a Escola Municipal México, mais especificamente na sala de aula da professora Rejane, que também leciona para o primeiro ano de escolaridade, além do olhar como meio de exercer o controle foi inserido outro elemento, o telefone celular.

Dia desses, durante uma atividade que ela estava desenvolvendo com a turma, outra professora interrompe a aula para informar a Rejane que ela estava sendo chamada a comparecer na secretaria da escola, naquele momento. Rejane precisava se ausentar da sala de aula por alguns minutos. Para isso, avisa à turma que deixará o seu celular gravando. As crianças parecem não se espantar com a situação, pelo visto já estavam acostumadas a receber essa informação.

Rejane digita algo no celular, deixa-o sobre a mesa e sai. Depois de algum tempo o celular vibra sozinho. Inicialmente os alunos permanecem sentados, conversando dois a dois e em voz baixa. Com o passar do tempo, ficam um pouco inquietos. Dudu vai até a mesa da professora olhar o celular. Ouve então @s alun@s o repreenderem. Deivid levanta e tenta tirá-lo de perto da mesa. Inicia-se uma discussão. Deivid puxa o Dudu e este se defende como pode. Eu intervenho pedindo para que parem de brigar. Deivid solta o Dudu, mas ele não aceita sair de perto do celular. Os dois continuam de pé discutindo. Ao avistarem a professora retornando a sala, sentam-se rapidamente.

Rejane entra na sala. Pergunta se está tudo bem e as crianças começam a falar todas ao mesmo tempo. Ela as interrompe, pega o celular digita algo e o celular vibra novamente. Ela põe o celular no ouvido e observa a turma calmamente. Por fim, pergunta a Deivid o que aconteceu. Deivid diz que não ocorreu nada e as crianças voltam a falar todas ao mesmo tempo. Rejane pede para elas pararem de falar ao mesmo tempo e pergunta quem quer narrar o acontecido. Uma aluna é escolhida e inicia o relato do que ocorreu em sua ausência, entre Deivid e Dudu. A descrição da menina enfatiza as atitudes de Deivid e minimizam as de Dudu. Rejane chama Deivid até a sua mesa e começa a repreendê-lo pelo seu comportamento.

Neste momento, o diretor bate na porta e entra. O diretor pergunta como vão as coisas e se está tudo bem com Deivid. Rejane desvia o assunto, parece que não quer comprometer Deivid. Quando o diretor sai, Rejane retoma a conversa sobre a briga que ocorreu no momento em que se ausentou da sala.

Uma menina se levanta e começa a explicar a situação. Antes que termine a primeira frase inteira, Rejane a interrompe perguntando se o que ela vai contar é importante ou é fofoca. A menina pára e demonstra pensar sobre a pergunta feita pela professora. Por fim, decide que o que irá falar é importante e logo começa seu relato da situação. Só após essa reflexão, sobre o que é importante e o que é fofoca, é que Rejane permite que @s alun@s contem alguma coisa, qualquer que seja o assunto.

Por fim, Rejane ouve a menina e diz que conversará com Deivid depois da aula. Porém, antes de terminar o turno, Deivid vai até a mesa de Rejane fazer uma pergunta e ela conversa com ele sobre o acontecido. Rejane lembra a Deivid que ele precisa se comportar, pois seu nome já havia sido encaminhado para o Conselho Tutelar e ela não queria que isso precisasse ocorrer novamente. Depois disto, ela esclarece a pergunta de Deivid em relação à atividade e ele retorna ao seu lugar.

Aproveitei que Rejane encerrara a conversa com Deivid para perguntar sobre o episódio do telefone celular. Infelizmente, ela não pode

conversar comigo naquele mesmo dia, pois dependia da carona de uma amiga para ir embora da escola. Marcamos então para conversar num outro dia.

Pouco tempo depois, nos encontramos para falar da história do celular, perguntei se era comum ela deixar o celular gravando enquanto estava fora da sala de aula. Ela me respondeu que evitava ao máximo sair da sala, mas, algumas vezes, isto era inevitável e nesses momentos, então, ela utilizava o celular como um recurso para que as crianças se mantivessem um pouco mais quietas.

Antes de continuar, Rejane faz uma ponderação na tentativa, creio eu, de estreitar nossa relação, ou de anunciar certa apreensão. Ela fez questão de me dizer que recebeu muitas recomendações para não aceitar participar da pesquisa. *“É perigoso ser pesquisada, mas estou aberta a ser criticada”*. Também afirmou que estava tentando agir como sempre fazia em sala de aula, mas outra professora que estava próxima e ouvindo a nossa conversa, pondera: *“Mas a gente sempre muda, faz alguma coisa diferente”*.

Rejane não respondeu. O silêncio que se formou deixou ressoar o tom de ambas as falas e isso me marcou. Lembro-me de Freire (1996, p.21): *“Ensinar exige consciência do inacabamento.”* Penso nas palavras de Rejane a cerca de ser *criticada* e isso me faz acreditar que ela esta interessada em pensar e rever as próprias práticas, se necessário for, a partir do momento em que se assume perante suas incompletudes e incertezas.

Me animo! Que pesquisadora com o cotidiano não se animaria com essa possibilidade?

Mas, ao mesmo tempo, a fala sobre as recomendações, que recebeu de alguma companheira, me acompanha e com ela um sentimento de que represento perigo! Tentando compreender minha própria inquietação a respeito do fato, paro e penso: Por que está sendo considerado perigoso ser pesquisada? Existe diferença entre participar de uma pesquisa e ser pesquisada? Por que Rejane parece relacionar diretamente a realização da pesquisa com a produção da crítica? Suas colocações seriam uma forma de se “defender” antecipadamente de possíveis considerações negativas aos seus fazeres enquanto professora? Ou

seria uma forma de denunciar o que tem percebido e/ou vivenciado com as produções de pesquisas sobre os fazeres d@s professor@s nas escolas públicas?

Gostaria que Rejane sentisse e entendesse nosso convívio de outra maneira, para juntas partilharmos as descobertas, as dúvidas ou possibilidades cotidianas na vida escolar de professor@s e alun@s. Assim reflexões, pensamentos, desvelamentos, que não sendo tratadas como verdades definitivas ou numa visão unilateral, não seriam uma produção apenas da pesquisadora, mas um fazer compartilhado com uma, também, professora. A partir do vivido, vou percebendo que no contato com essas questões, com as companheiras professoras, com a pesquisa, passo a melhor compreender o quanto se faz importante reconhecer que:

“o cotidiano escolar é uma realidade de emergências, sem itinerários fixo, que faz do pesquisador um sujeito errante, em busca de perguntas e de respostas e sempre distante das verdades definitivas.” (ESTEBAN, 2003, p.129).

Talvez o sentido do trabalho de pesquisa, durante a sua realização inclusive, seja mais contribuir para o entendimento do cotidiano escolar como um espaço em que se conviverá, inevitavelmente com aquilo que emerge, mesmo que se queira fazer o mesmo, “o de sempre”, será praticamente impossível. Independente da presença de outra pessoa em sala de aula, @ professor@ fará cotidianamente, sem perceber, coisas diferentes, inusitadas, muitas vezes importantes para sua atuação e isto não é “privilegio” de Rejane ou de outr@ presença “ameaçadora” qualquer. Mas identificar essa condição e valorizá-la pode ser o grande ganho do desafio de integrar alun@s, professor@s à ação pesquisadora no cotidiano escolar.

Quando Santos (2006, p.44) nos diz que “a idéia de que não conhecemos do real senão o que nele introduzimos, ou seja, que não conhecemos do real senão nossa intervenção nele”, denuncia o quanto se interfere num determinado espaço, mesmo quando temos a ilusão de estarmos nos portando como mer@s observador@s, mas sua reflexão nos conduz também a perceber que, o que transformamos, produzimos no contato com o que encontramos.

Além disso, considero que mudanças, avanços ou retrocessos não são provenientes apenas de interferências “externas” em determinado contexto. Mas de condições gestadas, construídas de alguma maneira, em algum canto do pensar ou sentir daquel@ professor@, daquel@ alun@ e que determinados acontecimentos potencializam novas práticas, novos conhecimentos.

Sendo assim, a ação de Rejane e a nossa conversa no que diz respeito à questão do celular, estão atravessadas pelas tensões próprias do processo de pesquisa e das relações entre os sujeitos que dele participam. Rejane me disse que já utilizava o celular daquela forma, há bastante tempo, inclusive, mesmo antes de surgirem os recursos que permitem aos celulares gravar. Rejane aproveita e confessa que o celular dela, na realidade, não grava coisa alguma.

Apesar de eu já entender que o fato de Rejane deixar o celular “gravando” era uma forma de controlar o comportamento das crianças na sua ausência, fiquei surpresa ao saber que o aparelho não gravava e que aquilo era só um golpe, um “blefe”, não esperava tamanha astúcia da professora. Presenciei um dia em que, após “ouvir a gravação”, Rejane direciona-se diretamente a um dos meninos envolvidos numa situação ocorrida em sua ausência, claro que conhecendo bem a turma presume os acontecimentos e seus protagonistas, e ao retornar age de forma a reforçar a “veracidade” do uso dado ao celular.

Assim, mais do que surpresa, eu fiquei perplexa. Não sabia se mais pela forma de controle, através do uso do celular, ou se pela engenharia do processo como um todo. Pus-me a pensar nos porquês das diferentes atitudes, das diferentes professoras que vinha observando. Por que Rejane optava por manter a disciplina desta forma? Por que Solange se relacionava de outra maneira com seus alunos, se comparado ao que pude observar das outras professoras, no refeitório?

Quero continuar essa minha reflexão salientando, para mim mesma, que essas ações, atitudes, tanto de Rejane quanto de Solange, são apenas uma parte das práticas dessas professoras. Então, será que devo, ou posso, elaborar as perguntas desta maneira? Ao mudarmos a pergunta conseqüentemente também não mudamos a resposta?

Portanto, passo a rever as perguntas e buscar reorientar as questões: Por que Rejane usava, *também*, o “blefe” como maneira de controle? Por que Solange atuava, *também*, de forma diferente de outras professoras, sem controlar o caminho até a sala de aula, por exemplo? Para mim pode ser um desafio a estrutura e faz diferença no sentido de ressaltar a existência de outro tipo de prática, mas ao mesmo tempo pode ser uma demonstração de que a dinâmica cotidiana mesmo escolar, nunca é a mesma.

A partir disso, quero levar a perceber que a primeira impressão de linearidade que penso ter passado, pois assim eu pensava e aqui discuto, tanto em relação a atuação de Rejane, quanto a de Solange se revela outra e altera meu ponto de vista. Se, inicialmente, a atuação de Solange pode conduzir a definição de “professora boazinha”, vou percebendo que ela estabelece práticas diversas, que podem não ser consideradas tão “boazinhas”. Por outro lado, Rejane, como a “professora má”, me provoca a repensar tais definições, pois aponta que dentre suas práticas, ocorrem outras e tantas outras, que fogem de classificações nesses parâmetros, e vão me ajudar a mais problematizá-las, e perceber como são, muitas vezes reducionistas, olhares ligeiros sobre a ação do outro, negando a possibilidade de outras interpretações:

“Pode-se dizer que o que é complexo recupera, por um lado, o mundo empírico, a incerteza, a incapacidade de se atingir a certeza, formular uma lei eterna, de conceber uma ordem absoluta. Por outro lado, recupera alguma coisa que diz respeito à lógica, ou seja, à incapacidade de evitar contradições.”(MORIN, 2007,p.44)

Ao reconhecer novos sentidos e significados na própria trajetória de meu olhar no processo da pesquisa, percebo que tantas são as práticas, tantas são as causas, tantas são as conseqüências, tantos são os processos. Percebo que o ato de perguntar nesse processo passou a ser na minha prática, no lugar de pesquisadora, um elemento metodológico de trabalho, possibilitando entrelaçar e criar novos fios. Como entender este todo? Por que querer entender este todo? As práticas de Rejane e Solange são antagônicas? São complementares? São excludentes? Inicialmente, apenas pode-se dizer que são complexas. Diante

desse quadro, não sei se sou eu que deixo as tentativas de denominar essas práticas e esses sujeitos de lado, ou se elas é que me deixam “no ar”, para me provocar e me ajudar a encontrar outros olhares, para além do que parece visível ou evidente.

Outra questão me inquieta. Não parece tranqüilo, nem fácil, tentar fugir da dualidade que me circunda. Vou mais fundo. Sinto que, ao mesmo tempo, um peso e uma força me empurram e me puxam para pensar primeiramente as atitudes de Rejane. Mais que isso, sou impulsionada a principalmente e exclusivamente trabalhar com as práticas desta professora. Mas procurando outros modos de olhar para a “realidade”, mesmo na ausência de elementos que amparem minhas intuições, considero que o caminho mais indicado é seguir trançando as duas trajetórias, trazendo outros matizes dessa trama que vai constituindo um tecido mais amplo. Sinto que a empreitada da pesquisa vincula e move o educador@/pesquisador@ no cotidiano a um desafio que para além de gerar uma pesquisa, pode torná-lo um@ educador@ mais atent@ as suas próprias prática e vida.

Ao acompanhar o trabalho realizado por estas duas professoras, poderia dizer que ambas são professoras dedicadas as suas atribuições profissionais e, principalmente, preocupadas em desenvolver e manter um relacionamento afetivo com @s alun@s. Percebo que elas entendem ser este aspecto importante para os processos de aprendizagens das crianças.

Ao mesmo tempo, ambas também são professoras que estão em busca de melhorar seus fazeres. Não percebo que suas práticas estejam acompanhadas de certezas absolutas, essa relação não se estabelece também sobre as metodologias nas quais se apóiam e muito menos nos processos de avaliação do desenvolvimento ou aprendizado d@s alun@s. Elas buscam ir na contramão do fracasso escolar que ronda diariamente suas salas de aulas. Pelo que pude sentir, não esquecem, cada uma delas, de onde vêm suas crianças e para onde provavelmente caminharão se nada de significativo for feito em seus processos escolares.

Parece-me que em alguns momentos elas esmorecem, param um pouco para respirar, mas depois retomam o fôlego, retomam novamente o caminho da contra-corrente. Aproveitam-se dos atalhos possíveis de serem utilizados a fim de socializar saberes e repensar a própria prática, um deles com certeza a aceitação de participar da pesquisa. Animam-se com os cursos oferecidos, com as leituras compartilhadas, com as práticas solidárias, pois se animam antes de tudo com a possibilidade do fazer ou do refazer. Mas agem de modos diversos, guardam particularidades, posturas e inventividades próprias de cada condição, de cada pessoa, de cada ambiente.

Em diferentes escolas, em situações diversas, cada uma vai marcando sua trajetória pela maneira como se relacionam com as crianças. Num outro episódio, Solange acolheu em sua sala de aula uma criança do 3º ano de escolaridade que, na ausência de sua professora, foi deixada na quadra da escola e lá ficaria ociosa por um período de quatro horas, mesmo já tendo tentado se integrar a outra turma de sua mesma série, não foi aceito. Rejane, por sua vez, não sabia o que fazer com Alex quando ficava extremamente agitado na sala, já havia conversado com a orientação educacional e pensado até em desistir da dobra³⁴, por conta disso. Até que num momento de desespero, sem saber mais o que fazer para acalmá-lo, Rejane o pega a força, o põe no colo e lhe dá um beijo. Alex então, ao invés de fugir, como é comum acontecer, faz um gesto sinalizando querer também beijar o rosto da professora, retribuindo o “ataque” afetivo.

Após tecer outros fios nesta rede, fico mais à vontade em continuar tentando discutir as práticas com que inicio este texto. Com mais elementos há maiores chance de se ter os *metapontos de vista* que nos indica Morin (2007, p.76), como possibilidade única de tratar a complexidade dos fatos. Ou seja, poder estabelecer olhares do que é de dentro, do que é de fora, associados ainda às circunstâncias do que ocorre no entorno.

Desta forma, uma questão que me vem primeiro à mente, por motivos óbvios, é que @s professor@s precisam manter no ambiente. Professor@s precisam manter a ordem em suas salas de aula. É sabido que @s

³⁴ Situação de contrato provisório assumida por professor@s da rede.

professor@s são geralmente cobrad@s e culpabilizá-d@s pelas atitudes consideradas fora do padrão escolar d@s alun@s. Rejane tinha que se preocupar com a disciplina das crianças, pois parte de seu trabalho consiste em fazê-las seguir normas estabelecidas para o ambiente escolar, consiste em adequar seus comportamentos, ela esta ligada a uma estrutura institucional. Mas, e Solange? Não precisa se preocupar com isso também? Claro que sim! Mas, nitidamente, Solange mantém outra relação com essa questão.

Podemos perceber que as práticas d@s professor@s de maneira geral são tensionadas pelas relações de poder que se estabelecem nas instituições escolares, porém não existe maneira de mediro quanto isso afeta diretamente essas práticas. “Medir a desigualdade de uma troca desigual e as trajetórias das pessoas ou dos grupos envolvidos não é tarefa fácil, sobretudo porque as relações de poder não ocorrem isoladas, as em cadeias, em sequência ou em constelações” (SANTOS,2007,p.267). É preciso que se leve em consideração que a dinâmica circulante de relações poder combina dierentes formas e níveis de atuação de controle, de vigilância e de desconfiança.

Na escola de Rejane, percebo a presença de uma concepção de que as crianças não têm e/ou não são capazes de desenvolver autonomia para ficarem sozinhas, seja na sala de aula, no pátio ou no recreio. Na necessidade d@ professor@ se ausentar destes espaços recorre-se ao pessoal de apoio, @s dirigentes de turnos ou inspetor@s e até mesmo a determinadas crianças para que o papel de vigilância não deixe de ser exercido.

Na escola de Solange, isso não é muito diferente. A concepção do controle prevalece. Mas, se para Solange, não deveria ser assim, de certa maneira, para Rejane também não, quando foge da orientação de ter na sala um “vigia” ao precisar se ausentar. Diante de concepções parecidas, as duas, de diferentes maneiras, agem de forma incomum dentro do contexto em que estão inseridas. Ambas apresentam outras questões e elementos nesta discussão e estabelecem relações distintas. Suas posturas vão se traduzindo em pistas que me instigam a pensar as relações que se estabelecem no cotidiano escolar,

propiciando desconstruindo e re-significando as práticas destas professoras em contraponto à lógica de controle vigilância das crianças.

Rejane está inserida em uma estrutura historicamente disciplinar e age dentro desses limites, mas penso, também que cria outras possibilidades, diferentes das indicações da instituição para cumprir esta tarefa. Prefere, ao invés de recorrer às soluções habitualmente utilizadas, como solicitar a presença de pessoa adulta para manter a ordem, criar a sua própria maneira de lidar com a questão da disciplina, no seu modo de pensar, de forma menos hierárquica, ao não confrontar as crianças com a presença de uma pessoa adulta.

Porém, com o uso do celular, supostamente gravador, me parece criar sem se dar conta ou sem saber, algo que aos conceitos de Foucault pode ser chamado, um Panótipo³⁵, sistema de segurança menos explícito e mais subliminar:

“Em cada uma de suas aplicações, permite aperfeiçoar o exercício do poder. E isto de várias maneiras: porque pode reduzir o número dos que o exercem, ao mesmo tempo em que multiplica o número daqueles sobre os quais é exercido. Porque permite intervir a cada momento e a pressão constante age antes mesmo que as faltas, os erros, os crimes sejam cometidos....Porque sem outro instrumento físico que uma arquitetura e uma geometria, ele age diretamente sobre os indivíduos; ‘dá ao espírito poder sobre o espírito’. O esquema é um intensificador de qualquer aparelho de poder: assegura sua economia (em material, em pessoal, em tempo); assegura sua eficácia por seu caráter preventivo, seu funcionamento contínuo e seus mecanismos automáticos” (FOUCAULT,1987,p.170)

De fato não se pode abandonar aspectos que historicamente se estabelecem na relação que tais práticas mantêm com as teorias. Procedimentos disciplinares, que foram instituídos nos quartéis, nas escolas, na medicina, aparatos tecnológicos que exercem papel decisivo na organização do controle social no binômio: *vigiar e punir*³⁶. Sem dúvida, Foucault introduziu importantes

³⁵ “Bentham descobriu uma tecnologia de poder própria para resolver os problemas de vigilância, aquilo que os médicos, os penalistas, os industriais, os educadores procuravam. Algo importante a ser assinalado: Bentham pensou e disse que seu sistema ótico(arquitetônico) era a grande inovação que permitia exercer bem e facilmente o poder.” (FOUCAULT, Micro física do poder, p.116)

³⁶ Título de livro de Foucault

transformações de análise de procedimentos em diferentes campos, seus estudos abrem perspectivas não pensadas até então acerca de *procedimentos tecnológicos* como efeitos de poder específico, produzindo mudança de comportamento nas organizações, sobretudo, de ordem, de saúde e de saber.

De Certeau reconhece a relevância e valor dos estudos desenvolvidos por Foucault, e sua pesquisa me ajuda a entender melhor os meandros sociais de poder. Mas de Certeau pergunta: *Pode-se ir mais longe?*

Uma sociedade seria composta de certas práticas exorbitadas, organizadoras de suas instituições normativas, e de outras práticas, sem-número, que ficaram como “menores”, sempre, no entanto presentes, embora não organizadoras de um discurso e conservando as primícias ou os restos de hipóteses (institucionais, científicas), diferentes para esta sociedade e para outras. É nesta múltipla e silenciosa “reserva” de procedimentos que as práticas “consumidoras” deveriam ser procuradas, com dupla característica, detectada por Foucault, de poder, segundo modos ora minúsculos, ora majoritários, organizar ao mesmo tempo espaços e linguagens.

Assim, Rejane, cumpre a função que lhe é cobrada pela estrutura institucional e que ela considera necessária: o controle da disciplina escolar. Mas, talvez a exerça de maneira mais leve, mais amena, com o uso do celular. Eu arriscaria dizer, com base em nossas conversas, que Rejane considera o aparelho menos controlador e menos ameaçador que uma pessoa que desempenhasse esta função neste contexto e, por isso, recorre a um *uso diverso* do telefone, como alternativa. É como se a presença de uma outra pessoa com essa finalidade, inevitavelmente, produzisse um movimento de intervenção que ela não sabe a que levaria, caso uma criança tomasse alguma atitude que não estivesse de acordo com o estabelecido ou com o grau de tolerância desta pessoa possivelmente guiada pelo padrão institucional. O que, com certeza, não ocorreria com o celular. Ao voltar à sala, o diálogo se estabelece e as próprias crianças, como pude ver, práticas consumidoras: assumem posições, se defendem, atacam, contam os casos, enfim, estabelecem e experimentam outras relações de poder, assumindo diferentes lugares.

É bem verdade que segundo Foucault, a modernidade vai se caracterizar exatamente por tornar o exercício do poder disciplinar menos evidente, sendo transferido de uma ação explícita para um conjunto de artefatos cuja violência se torna menos visível o que os faz mais eficientes. Porém, mais uma vez cruzando, entrecruzando, tecendo e alargando esses pensamentos como sugere de Certeau, vejo que *as astúcias de interesses e de desejos diferentes*, produzem labirintos, escapam à linha determinada, criam *ondulações espumantes* num mar que se alastra entre rochedos de uma ordem estabelecida, ali representada preferencialmente pelo vigia. Assim, penso que a interpretação de Rejane no uso do aparelho, visto de outros pontos, difere da análise de Foucault, que extremada, tende a reduzir a possibilidade de representação dos caminhos próprios, criados nas *táticas*, nos usos e abusos que se vai estabelecendo cotidianamente.

Para Rejane, a introdução do celular neste contexto sugere a possibilidade de contrapor-se de maneira indireta à estrutura que privilegia o controle e a vigilância direta, como é o caso da escola a qual está inserida. Acredita que, pelo fato do objetivo não produzir censura direta nas crianças, seria possível perceber o desenvolvimento de seus olhares sobre situações ocorridas, seus argumentos, suas manifestações, que não foram inibidos.

Rejane não percebe que “o desenvolvimento excepcional, até mesmo canceroso, dos procedimentos panótipos parece indissociável do papel histórico que lhes foi atribuído, o de ser uma arma para combater as práticas heterogêneas e para controlá-las” (CERTEAU,2002,P.115), não havendo possibilidades de se amenizar suas atuações. Ao mesmo tempo, ela me desafia e ajuda a perceber que é preciso confrontar impressões, fazer novas considerações, procurando não estabelecer falsas dicotomias, que podem ser entendidas em outros contextos, realidades e tempos.

Desconfio que tentar conhecer o que @s professor@s pensam de seus fazeres, através de suas falas e atitudes é para mim, inicialmente, uma possibilidade de entender que lógicas emergem na construção destas práticas. Mais do que entender, penso que se trata de compreender, pois esta expressão

que vem do latim, *compreendere*, quer dizer colocar junto todos os entendimentos, ou seja, não estar presa a apenas um elemento, mas diversos, e esse é o sentido que tem me encaminhado ao procurar traduzir que conceitos @s fazem assumir determinadas práticas em detrimento de outras.

Seguindo por esse caminho, penso que, de fato, alguns acontecimentos se articulam de forma a compor as impressões de Rejane. Mesmo sem ter feito nenhum pedido, nem ter delegado funções a mim ou a Deivid, ambos, em diferentes momentos interferimos na situação que se formou quando Rejane se ausentou da sala. No meu caso, por considerarem-me, autoridade, já que eu era a única pessoa adulta, momentaneamente, naquele espaço habitado pelas crianças. No caso de Deivid, pelo fato de ter já estabelecido o lugar do rebelde, daquele que freqüentemente foge as regras de comportamento social estabelecidas, levando-o, inclusive, a estar marcado pelo jugo do encaminhamento ao Conselho Tutelar.

Com isso, considero importante ressaltar que as turmas trazidas a essa discussão, são de 1º ano de escolaridade. Crianças que mal completaram seis anos de idade. Percebo aí que tanto elas quanto nós, professor@s, somos parte desse processo que produz e reproduz, em maior ou menor grau, as relações de controle e vigilância nas escolas. Tentando entender as práticas de Solange e Rejane nesse processo de construção e desconstrução, reflito sobre as minhas próprias práticas.

Logo no início da minha carreira, trabalhei também com uma turma de 1º ano de escolaridade. Naquela época, dividia mentalmente, e depois fisicamente, os alunos em três grupos: @s que eu considerava “atacad@s”, no sentido de serem alun@s “indisciplinad@s”, “@s quiet@s” e “@s contamináveis”.

“Atacad@s” eram aquel@s alun@s com quem, muitas vezes, não se podia contar nem para dar um recado sozinh@, “quiet@s” eram @s alun@s que no momento que eu precisava sair da sala e deixar atividades, quando voltasse el@s ainda estariam fazendo e “contamináveis” eram aquel@s que, dependendo do grupo que estivesse mais próximo, tinham a tendência de se deixar influenciar por ele.

Ninguém havia me ensinado isso, nem me orientado a trabalhar desta forma, muito menos alguém no meu curso de Formação de Professores havia tocado neste assunto, mas eu deduzi que era assim que eu deveria agir dentro das condições que vivi, que me formei, de pensar @s alun@s, a estrutura escolar. Meus tempos de escola também confirmavam que há alun@s que merecem sentar bem perto da professora, outr@s no fundo da sala e outr@s de cara para a parede. Que até se podia dar uma corridinha na fila para chegar primeiro na sala, mesmo não sendo o primeiro da fila, mas não se podia sentar onde quisesse.

A indicação de lugares para cada tipo de criança é comum. Lugares fisicamente ocupados, crianças rotuladas. Muitas vezes essas crianças são colocadas num lugar e deixadas lá por mais tempo do que realmente deveriam permanecer. Os lugares geralmente oferecidos aos alunos são baseados em características e comportamentos aprovados ou reprovados por um@ únic@ observad@r: @ professor@.

Percebo que eu mesma fiz isso por bastante tempo, ainda hoje sou capaz de dizer os nomes dos alunos que naquela época eu caracterizava como “atacados” ou “quietos”. Noto que, por essa lógica, através de minha atuação, a possibilidade de movimentação era dada apenas aos considerados “contamináveis”. Estes, apesar de terem um lugar definido, o de serem considerados enquanto o meio-termo entre “atacados” e os “quietos”, os que podiam ter o comportamento aprovado ou reprovado dependendo de com quem se juntassem, possuíam também uma mobilidade de acordo com suas ações.

Hoje consigo entender que, da forma como conceituei as crianças, me impedia de perceber os movimentos daquel@s que eu já tinha solidificado o lugar. Suas atuações não representavam para mim uma oportunidade de produzirem um efeito diferente, um cruzamento de móveis, apenas representavam ser unívocos e estáveis em suas posições. Percebendo isso e não querendo cometer o mesmo equívoco, tento observar melhor os movimentos, tanto das professoras, quanto das crianças. Se, ao pensar sobre Deivid e Dudu, calaramente me vem com mais força a impressão de que Deivid é um dos que eu caracterzaria como “atacado”,

por suas atitudes e seu histórico, e Dudu como “contaminado”, por seu comportamento oscilante em relação à disciplina escolar, passo a achar que a questão merece desdobramento e que é preciso refletir para dar outras oportunidades para mim e Deivid.

Sei que Deivid é um dos que mais destoa do grupo em relação à disciplina. Ao mesmo tempo sei que ele é o mesmo que confronta um outro aluno pela disciplina quando Rejane sai da sala. Quem é Deivid afinal? Deivid é conhecido na escola pelo nome que circula na secretaria, nos Conselhos de Classe e nos corredores. Deivid já teve seu nome encaminhado para o Conselho Tutelar, já está marcado para além dos muros da escola. Deivid já está rotulado, e, ao querer fazer com que Dudu se sentasse, envolve-se em mais um conflito. O celular que nada ouve e nada vê, e mesmo que gravasse não filmaria, não descreve para a professora a postura de Deivid, quando tentava impedir a ação do colega, assim como a informação prestada por uma das alunas, não o faz.

Deivid e Dudu me fazem pensar em tanto quanto as relações de poder se estabelecem, de alguma forma, as resistências a ela também se vão se construindo e reconstruindo. O ato de Dudu, aproximar-se do celular, além de ser encarado como um gesto de curiosidade infantil, também insinua que ele, acreditando que o celular grava, mas não filma, pode transitar nesta brecha. Deivid não aceita do comportamento de Dudu. Pode ser que não tolere que outra criança assuma o seu lugar de “levado” da turma. Pode ser realmente que queira manter a ordem na sala de aula. Independente da motivação, estabelecida a discordância, ambos ignoram a presença e a função do celular e começam a discutir entre si.

A professora retorna. Tentando não cair em contradição, Rejane usa de sua própria intuição e percepção, além de outras tragédias, para legitimar a ideia que o celular grava. O falatório das crianças em resposta à pergunta: Está tudo bem? Já dá pistas do ocorrido e denuncia seus envolvidos. Devido ao seu histórico, o nome de Deivid tem mais peso na narrativa e na sua resposta, alegando que não houve nada, também não ajuda. Apesar da atitude de Deivid em relação a Dudu ter sido desnecessária, o relato da menina omite as ações de Dudu enquanto pivô da discussão colocando Deivid como instigador do problema.

Para a professora e para as crianças, Deivid já está rotulado e com isso não é preciso dizer muita coisa para culpabilizá-lo. Por fim, a menina tem sua versão legitimada, a atitude de Dudu não é levada em consideração. Deivid é apresentado como o grande vilão da história: o sistema falou?

Volto a pensar em situações cotidianas vividas por mim na escola, enquanto professora e também enquanto aluna, quando ao ausentar-se da sala de aula a professora colocava alguém para tomar conta. A criança escolhida separava um cantinho do quadro onde era delimitado um retângulo em pé para que se escrevesse os nomes dos alunos que não se comportassem. O que se podia ou não fazer, variava de criança para criança: para alguns podia-se conversar baixinho, para outros nem isso. Quando a professora retornava, o resultado era uma lista de nomes cheia de sinalzinho de mais ao lado³⁷ e uma fila de crianças tentando se justificar. A metodologia é diferente, mas o desfecho é similar ao do celular-panótipo.

Se por um lado, as crianças são controladas pelo professor diretamente e por outros sujeitos de maneira indireta, os professores também estão sujeitos a um sistema de controle e vigilância. Penso nisso ao recordar a cena em que o diretor vai até a sala de aula de Rejane. Ao se omitir de falar do comportamento de Deivid com o Diretor, no momento em que ele entra na sala, ela e a turma rompem com a lógica da punição e abrem possibilidades de reintegração de Deivid por outras vias. Poderia dizer que ela mesma também assume outro lugar naquele espaço, a partir desta ação.

Dizer que Rejane não sabia exatamente o que estava fazendo ao utilizar-se do celular como um elemento “panóptico” é arriscado. Arriscado para Rejane e para mim. Para Rejane por levantar dúvidas sobre suas intenções e/ou seu compromisso com aquelas crianças. Para mim, por sugerir um respaldo, sem ressalvas, as suas ações. Mesmo assim, prefiro arriscar-me e afirmar que do meu ponto de vista, tanto Rejane quanto Solange, buscam de maneiras diferenciadas,

³⁷ Os sinais de mais ao lado do nome representavam a quantidade de vezes que aquela criança cometeu atitudes que não eram consideradas condizentes para o momento de acordo com o entedimento da criança que tomava conta.

se contrapõem à lógica que privilegia o controle e a vigilância e persistem nesse processo mesmo equivocando-se em algumas atitudes.

Buscando responder a questão inicial deste texto – porque tem sido mais comum @s professor@s optarem pelas formas de controle na busca da disciplina na escola, se aparentemente “tod@s” acabam burlando o controle e vivendo sua criatividade, sua vitalidade, próprias da infância – percebi que diferentes respostas podiam ser encontradas. As situações vivenciadas me mostravam que a resposta mais simples, evidente e visível era, ao mesmo tempo, superficial. Era preciso que outros caminhos, que não indicassem a direção contrária e sim outras direções, fossem percorridos na busca de diferentes interpretações.

“Na mentalidade clássica, quando surgia uma contradição no interior de uma argumentação, ela era considerada como indicativa de erro. Isso significa que era necessário voltar atrás e empreender uma outra argumentação. Em contrapartida, na ótica complexa, quando, pelas vias empírico-rationais se atinge algum tipo de contradições, isso não é sinal de erro, mas de descoberta de uma camada profunda da realidade que nossa lógica seria incapaz de dar conta, dadas as características dessa mesma profundidade” (MORIN, 2003, P.44)

Num exercício de rejeitar a dualidade entre o que poderia ser considerado como atitude de professora boa” ou “professora má” e num esforço de tentar compreender a complexidade de suas atuações, me parece que as concepções que influenciam a produção das práticas das professor@s e d@s alun@s a respeito das questões de controle, estão intrinsecamente ligadas às vivências a que estamos expost@s, somos submetidos e vamos reproduzindo isso ao longo de nossa vida. Assim, mesmo procurando romper com essas práticas a partir de novas referências, embora a intenção possa ser desenvolver ações emancipatórias, muitas vezes reproduzimos práticas disciplinares que submetem, que subalternizam, sobre tudo quando lidamos com crianças essas intenções podem não passar de possibilidades.

Quando, ainda no refeitório para o jejum, Solange orienta que @s alun@s se encaminhem sozin@s do refeitório para a sala, ela demonstra estar

investindo de maneira enfática no processo de desenvolvimento de autonomia no espaço escolar. Sabendo ou não o que ocorre no trajeto até a sala, Solange se arrisca. O que não significa que sua postura não provoque tensões, age sem ter garantias e enfrenta as questões que surgem, por vezes. Não tem controle, e não pode ter, sobre comportamento das crianças. Rejane não tem ainda esse desprendimento, nem sei se terá algum dia, precisa de algo mais nesse aspecto, sabe-se que é difícil enfrentar a estrutura, mas vai encontrando ou construindo um espaço possível, maior cumplicidade na sala, e quem sabe vai, nesse processo, alargando seu próprio grau de autonomia e conseqüentemente o de seus/as alun@s.

Entendendo que tanto as práticas de Solange quanto as de Rejane nesse contexto não estão isoladas, são partes de um mesmo processo formado por pessoas diferentes, posturas diferentes, assumidas por sujeitos que o integram, é que se faz possível perceber e construir possibilidades de reflexões conjuntas e ações cotidianas capazes de fortalecer seus compromissos em romper com a estrutura de um sistema que ao enfrentarmos, muitas vezes acabamos por reproduzir, mas não desistindo de continuar tentando.

A mãe, a criança e o caderno.

A ilha da página é um local de passagem onde se opera uma inversão industrial: o que entra nela é um “recebido”, e o que sai dela é um “produto”. As coisas que entram na página são sinais de uma “passividade” do sujeito em face de uma tradição; aquelas que saem dela são as marcas do seu poder de fabricar objetos. No final das contas, a empresa escriturística transforma e conserva dentro de si aquilo que recebe do seu meio circunstancial e cria dentro de si os instrumentos de uma apropriação do espaço exterior.

Michel de Certeau

Gosto de lembrar de histórias que vivi nas escolas, mas nem todas as histórias são boas de serem lembradas. Essa é uma história não tão boa de ser lembrada, pelo menos do ponto de vista de quem narra. É a história de uma mãe de classe popular que, como muitas mães, entende que se a vida para quem tem estudo está difícil, pior está para quem não tem. É a história de uma criança de classe popular, aluno de escola pública, filho de uma mãe que acredita no estudo. É a história de um caderno de uma criança de classe popular, aluno de escola pública cuja a mãe acredita no estudo.

As lembranças não nos voltam aleatoriamente. Elas ficam guardadas, enterradas, quase como um tesouro e de repente surgem como se as tivéssemos chamado para completar, entender ou até mesmo negar algo no presente. Conto essa história, entendendo que “por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso pode reter objetos que são, para ele, e só para ele, significativos” (Bosi, 2004:411). Se conto a partir das minhas lembranças, objetos significativos para mim, deixarei de lado o “Era uma vez” e usarei “Recordo-me”. Portanto...

Recordo-me de uma situação ocorrida após uma Reunião de Pais na Escola Municipal Imaculada Conceição. O dia de Reunião de Pais é, e não é,

um dia comum. É um dia comum porque acontece num dia comum. Nesta unidade escolar, e em muitas outras, esses encontros acontecem, geralmente, em dias de semana. Não é um dia comum, pois toda a dinâmica escolar se altera. O calendário escolar é consultado para que se determine se a Reunião de Pais será realizada em meio período ou período integral. Normas são observadas para determinar se o dia será considerado letivo ou não, se as crianças entrarão mais tarde ou sairão mais cedo, se a merenda será servida ou não e se as professoras deverão trabalhar um outro dia para compensar o dia de Reunião de Pais.

Muitas vezes, diante de tantas questões para serem observadas e organizadas, talvez a mais relevante para o momento fique um pouco esquecida: o comparecimento dos responsáveis das crianças. Dificilmente uma Reunião de Pais, de escola pública principalmente, organizada no meio da semana apresenta uma frequência satisfatória. Posso afirmar que, em dez anos de Magistério, presenciei em minhas reuniões e em outras, algumas similaridades. Uma delas apontava para o fato de os responsáveis que compareciam às reuniões variarem pouco durante o ano. É comum vermos os mesmos rostos representando os mesmos alunos. A outra, demonstra que as Reuniões de Pais, na maioria das vezes, resume-se a uma “prestação de contas” dos professores em relação ao aprendizado ou não dos alunos³⁸ e à possibilidade de pedir auxílio aos responsáveis para sanar o problema de indisciplina de alguns alunos. É comum também percebermos que os responsáveis com quem os professores mais precisam conversar dificilmente comparecem às reuniões.

Ao tentar compreender os motivos que ocasionam essa realidade, deparo-me, obviamente, com a questão da pobreza que assola as famílias de classes populares. Percebo que outras prioridades, ou necessidades, regem suas atitudes e conduzem suas decisões. Percebo que comparecer à escola, parece, não ser muitas vezes prioridade nem necessidade para alguns responsáveis. Noto também que, em alguns casos, comparecer ou não à escola, não se apresenta necessariamente como uma opção.

³⁸ No caso específico do Município de Duque de Caxias, o rendimento escolar dos alunos é registrado, bimestralmente, em Relatórios Descritivos que é um livro composto de fichas onde o professor relata os objetivos propostos e o desenvolvimento individual do aluno.

Penso no pai de Alex, aluno de Rejane, que foi renovar a matrícula do filho fora do prazo estipulado para isso. Se perde-se o prazo para renovar uma matrícula correndo o risco de se perder a vaga do filho numa escola pública, o que significa não comparecer a uma Reunião de Pais? Em muitos caso, parece não significar nada se levarmos em conta que participar da Reunião de Pais pode custar um emprego.

Em seus estudos sobre a pobreza, Valla (2005) nos mostra de que forma a precarização das relações no mercado de trabalho e o desemprego estrutural têm repercutido na vida cotidiana das pessoas de classes populares.

“As pessoas submetidas a essas formas de trabalho tornam-se mais vulneráveis socialmente porque seu ritmo de trabalho tende a ser mais intenso, seu descanso, menos regular e qualquer acontecimento que impeça a pessoa de trabalhar implica a suspensão imediata de sua renda. A sobrecarga de trabalho, numa situação de instabilidade permanente e de impossibilidade de previsibilidade e organização da vida em projetos de médio e longo prazos, torna frágil a saúde do trabalhador e as suas condições morais no controle da própria vida.” (Valla, 2005:50)

Diante de uma situação em que um pai ou uma mãe tem que escolher entre levar o sustento para casa, e assim alimentar seus filhos ou comparecer a uma Reunião de Pais e correr o risco de perder o dia, ou até mesmo o emprego, a primeira opção parece estar sempre em vantagem. Mesmo assim, ainda insistimos em dizer que a escola emite um comprovante de comparecimento para ser apresentado no local de trabalho dos responsáveis, sem entender que diante de nossa condição de servidor público concursado estamos muito longe de entender as lógicas empregadas pelo sistema capitalista que impõem às pessoas provenientes de classes populares a aceitação de relações de trabalho instáveis.

Mas, além dos trabalhadores informais e das empregadas domésticas, existem pais e mães que têm possibilidade de comparecer às Reuniões de Pais no meio da semana e optam por fazê-lo. E, foi no fim de uma dessas reuniões que uma dessas mães foi procurar a Equipe de Orientação para conversar a respeito do que a professora disse sobre seu filho.

A mãe chegou contando que o menino estava no Terceiro Ano do Ciclo de Alfabetização. Segundo ela, de todos os anos de escolaridade, este era o ano em que ele estava se saindo melhor na escola. Desde o início das aulas ela acompanhava o desenvolvimento do menino verificando diariamente seus cadernos e podia perceber, comparando com os cadernos dos anos anteriores, seu avanço no processo de alfabetização. Por isso ela dizia ter ficado surpresa ao ouvir da professora, mais um ano, no fim da reunião, que seu filho precisava de ajuda, que ele não sabia ler e portanto que ela procurasse uma pessoa, fora da escola, para auxiliá-lo no aprendizado da leitura e da escrita.

A mãe era dessas que não faltavam a uma Reunião de Pais, pois a mesma pobreza que se apresenta como impeditivo para a participação, também é a motivação para o mesmo. A mãe era dessas que procuravam saber como o menino estava na escola, verificavam os deveres em casa. Desde que o menino estava no Primeiro Ano do Ciclo de Alfabetização, ela ouvia nas reuniões as reclamações sobre o seu rendimento escolar. Não que ele fosse bagunceiro, mas também não acompanhava o “ritmo” da turma. E, mesmo sem acompanhar o “ritmo” da turma, o menino acompanhava a turma.

Num sistema sem reprovação, o menino chegou ao Terceiro Ano do Ciclo de Alfabetização, mesmo com todas as reclamações a respeito de seu desenvolvimento escolar. E para a mãe, chegou melhor do que nos outros anos. Se em anos anteriores, para justificar a proposta de não-reprovação do Ciclo de Alfabetização, foi preciso fazer com que essa mãe entendesse que por se afirmar que:

“o ser humano é um todo indissociável – aspectos sociais, psicológicos, culturais, emocionais, atitudinais são tão importantes quanto os conhecimentos ‘tradicionais’, com que a escola sempre se ocupou em trabalhar. Todos esses aspectos em desenvolvimento devem ser considerados de forma integrada. O sujeito da aprendizagem é crítico e ativo em desenvolvimento, em movimento psicológico, motor, afetivo, cognitivo, social e cultural. Se hoje constituímos este entendimento da infância e, conseqüentemente, do sujeito humano em formação, isto é, fruto da História, que no presente vê a potência do humano; antes, colocávamos a criança no lugar da falta, do ‘vir a ser’, da incompletude, como etapa de uma fase.” (SME,2002:41)

A partir do que ela vinha acompanhando desde o início do ano, através do caderno do menino, nada mais precisava ser dito. Nenhuma teoria precisava ser verbalizada para justificar o que ela estava vendo na prática. O menino estava, enfim, se saindo bem na escola.

De caderno em punho, a mãe folheava as páginas mostrando os exercícios realizados pela criança. Através dos exercícios, diariamente registrados no caderno, a mãe tentava mostrar que o que foi dito pela professora e o que estava registrado no Relatório Descritivo do aluno não condiziam com a realidade.

Mas é claro que diante da situação estabelecida, a comparação entre o caderno e o Relatório Descritivo, a professora leva vantagem. O material que ela utiliza para reforçar sua defesa é um documento institucionalizado de avaliação. O Relatório Descritivo é um documento instituído pela SME de Duque de Caxias onde se registra o rendimento escolar do aluno durante o três anos do Ciclo de Alfabetização. Nele não constam as atividades propriamente realizadas, mas sim uma série de conceitos e objetivos desenvolvidos além de aspectos atitudinais, procedimentais e cognitivos referentes ao aluno durante determinado período. Apesar da importância do caderno no âmbito escolar e do mesmo também ser um documento institucionalizado neste contexto, seus diversos usos poucas vezes o legitimam como um documento avaliativo.

Mas, para a mãe, o caderno era a prova. Durante anos, o Relatório Descritivo e a professora apenas confirmavam o que ela já sabia, já percebia através do caderno: seu filho não ia bem na escola. Durante anos, ela confiou na avaliação realizada pela professora e registrada nos Relatórios Descritivos. Durante anos, compareceu às Reuniões de Pais e se calou diante dos fatos. Boaventura de Sousa Santos nos aponta que essa passividade da mãe não é gerada gratuitamente, em seus estudos nos é revelado como o silêncio dos subalternos foi historicamente fabricado, segundo ele:

“Há nos oprimidos aspirações que não são proferíveis, porque foram consideradas improferíveis depois de séculos de opressão. O diálogo não é possível simplesmente porque as pessoas não sabem dizer: não porque não tenham o que dizer, mas porque suas aspirações são improferíveis” (Santos, 2007,p.55)

O sistema escolar brasileiro ainda mantém uma estrutura organizacional que reforça esse processo de silenciamento através das relações que costumam se estabelecer entre os sujeitos da comunidade escolar. Embora pertencentes à comunidade escolar por direito, os pais e responsáveis de alunos oriundos das classe populares, não são comumente tratados e/ou não se sentem inseridos de fato. Poucas vezes tomamos conhecimento de propostas interessantes e efetivas em relação à participação de pais e responsáveis nas escolas públicas ou particulares. Sua participação ainda restringe-se basicamente às Reuniões de Pais, representação nos Conselhos Escolares e ultimamente através de visitas organizadas no “Dia da Família na Escola”.

Mesmo sendo parte da Comunidade Escolar, a mãe sabia que a opinião da professora em relação a aprendizagem de seu filho prevaleceria sobre a dela. O diálogo não se estabeleceria, estava esgotado naquela relação. Mas, a mãe não desistiu. A mãe queria uma explicação, exigia e continuaria insistindo em obtê-la. Sua ação pode ser compreendida pelo pensamento de Santos (2008), que citando Spivak, afirma: “Dado que a condição do subalterno é o silêncio, a fala é a subversão da subalternidade”(p.235). A mãe insistia em romper com seu silêncio. Alguém precisava definir o que estava acontecendo. Alguém precisava dizer o que está certo, se o Relatório Descritivo ou o caderno, recorreu então a Equipe de Orientação.

Por estar acompanhado o desenvolvimento do menino desde sua entrada no Primeiro Ano do Ciclo, a orientadora sabia que aquele menino realmente não poderia ter realizado todas aquelas tarefas sozinho. O menino não sabia ler. Numa discussão onde a mãe dizia que o aluno lia, e fazia a maioria das atividades de casa sozinho, e a orientadora e a professora diziam que ele não lia e por isso não seria capaz, resolveram chamar o menino.

O menino foi até a sala da orientação, a mãe abriu o caderno e pediu que ele lesse o enunciado das atividades, o menino leu de uma vez só: Separe as sílabas. Depois leu: Leia e desenhe. Por fim leu: Arme e efetue e o nome da escola. A orientadora entendeu e as outras professoras também entenderam. De tanto copiar, o menino decorou os enunciados e decorou até a forma de realizar

algumas atividades. Se pensarmos bem, a chance de uma criança errar um separe as sílabas contendo apenas palavras formadas por sílabas simples depois de tantos anos ensaiando é bem remota. Talvez seja a mesma de uma outra que saiba ler, mas não esteja prestando tanta atenção no momento de realizar a tarefa.

Concluiu-se que o aluno havia aprendido, naqueles três anos de escolaridade, a copiar as atividades e as respostas. Sua mãe, por ser analfabeta, associava a atual organização do caderno, não apresentada da mesma forma nos outros anos, como aprendizagem. E a mãe não estava enganada, era um tipo de aprendizagem ainda comum no cotidiano escolar. Explorando mais a questão, uma aprendizagem estimulada pela escola, pois o menino aprendeu o que a escola ensinou através do contínuo treinamento para a realização de atividades mecânicas. A escola, através das atividades relatadas, não estava ensinando o menino a ler e a escrever com autonomia, mas a realizar mecanicamente um conjunto pouco variado de tarefas. O que ele aprendeu muito bem.

A mãe do menino, ao mesmo tempo que rompe com as formas de opressão e poder que a subalternizam nesta relação e reprimem sua fala, desvela através do uso que faz de um instrumento institucionalizado, o caderno, o discurso consolidado da escola a respeito da prática pedagógica exercida. Segundo Santos, “das margens se vêm melhor as estruturas de poder. Devemos analisar as estruturas de poder da sociedade a partir das margens, e mostrar que o centro está nas margens, de uma maneira que às vezes escapa a toda nossa análise.” (Santos,2007,p.59) A mãe vai cobrar da escola que durante anos o menino não fazia o que a escola ensinava e agora que faz, o seu fazer não é reconhecido como aprendizagem. A mãe aponta à escola suas próprias incoerências e a escola mais uma vez se fecha em suas próprias opiniões. A mãe mostra o distanciamento entre o que a escola quer ensinar e o que ela realmente ensina. Traz o questionamento das margens para o centro a partir do caderno.

Tentando entender o significado dado ao caderno neste contexto, em que a mãe utiliza-o para afirmar a aprendizagem da criança contradizendo o Relatório Descritivo e a professora, Certeau (2002) me ajuda a refletir melhor

sobre essa situação quando afirma que os procedimentos de consumo conservam a sua diferença no próprio espaço organizado pelo ocupante (p.95). Percebo que a atitude da mãe se constrói a partir do que o caderno representa para ela. O caderno faz parte do aparato escolar, nele registram-se as atividades realizadas pelas crianças sob a orientação da professora, o caderno expressa o que é “ensinado” e o que é “aprendido”. A mãe tinha encontrado neste objeto, institucionalizado, produzido e construído segundo os critérios escolares, uma forma de acompanhar diariamente o desenvolvimento escolar de seu filho.

Se na Escola Municipal Imaculada Conceição, a mãe desconfia que o que foi dito pela professora não é o que está registrado no caderno e o que está registrado no caderno não parece estar sendo considerado no Relatório Descritivo do aluno, na Escola Municipal Barro Branco a produção dos Relatórios Descritivos também é motivo de preocupação por parte de Priscila e Roberta. Como professoras desta unidade escolar, ambas precisam registrar o desenvolvimento das crianças nos Relatórios Descritivos. O impasse ocorrido na Escola Municipal Imaculada Conceição me parece ter elementos de um diálogo que presenciei entre essas duas professoras numa das visitas que fiz à escola, mais especificamente nos dias destinados ao preenchimento dos Relatórios Descritivos dos alunos.

Priscila inicialmente comentava sua dificuldade em produzir os Relatórios Descritivos: *_quando começo a fazer o relatório, que fica aquela coisa minúscula, já vai me travando. Eu comecei vários relatórios, mas não terminei nenhum ainda.* Em determinado momento do diálogo entre as duas professoras, percebi que o preenchimento do Relatório Descritivo, apesar do mesmo ter sido inserido como documento oficial de registro do desenvolvimento do aluno desde 1998, ainda produz dúvidas e incertezas em relação a sua produção.

Roberta: *Está ocupada?*

Eu queria uma orientação de alguém com experiência.

Olha só, eu estou fazendo o relatório aí bate aquela dúvida porque eu quero contemplar os objetivos do projeto.

O primeiro relatório que eu fiz, eu observei as crianças na questão de comportamento, de reconhecimento da letras... Só que eu não comtemplei outras coisas que foram trabalhadas, as questões que a gente aborda nos projetos: questões sociais, dos debates, enfim.

Aí fiz um que eu achei que ficou legal, mas eu queria que alguém visse.

Priscila: *Deixa eu ver pra copiar. (risada)*

(Priscila lê o relatório de Roberta)

Priscila: *Eu só tenho dúvida em uma coisa. Ontem mesmo eu estava pensando nessa questão da palavra “autônomo”.*

Eu perguntei a (professora) Carol sobre isso porque eu ainda não tenho isso muito claro pra mim.

Eu estou com algumas dúvidas em relação a palavras que eu fui utilizando nesse tempo na escola e algumas pessoas me falavam assim: “ Não usa desse jeito.” Acho que nisso a Mara pode te ajudar mais a tirar dúvidas. Tipo a palavra autônomo ou aqui quando você diz: “É concentrado.” Eu não sei se seria adequado colocar assim.

Porque a Wilma e a Nádía (Orientadoras da unidade) sempre falam que (a criança) não “é”, ela demonstra. Que a criança não é, ela está. Ela parece. Porque nesse bimestre ela pode estar assim...

Roberta: *A Aline, por exemplo. No 1º e 2º bimestre, a Aline esteve muito bem. Quando chegou agora em agosto, ela caiu de uma forma. A mãe começou a trabalhar e a família passou por problemas.*

Priscila: *Eu tenho dúvidas em relação a termos que até hoje eu não aprendi a usar mesmo com sete anos de escola.*

Roberta: *Vamos pro Relatório, eu já estou no segundo.*

Segundo Certeau, “a nossa sociedade canceriza a vista, mede toda a realidade por sua capacidade de mostrar ou de se mostrar e transforma as comunicações em viagens do olhar” (2002,p.48). Percebo que um dos fatores que fazem com que Priscila e Roberta se cobrem tanto um texto referente ao comportamento e à aprendizagem das crianças está relacionado ao fato de nossa sociedade supervalorizar a escrita. A realidade passou a ser entendida e encarada como algo que pode ser (des)escrito portanto nos convencemos que a realidade pode ser capturada pelo olhar e reproduzida pelo texto. Desta forma, ser capaz de registrar o desenvolvimento dos alunos, percebido em sala de aula a partir da observação de diferentes aspectos, é considerado como uma competência para o docente.

Ao mesmo tempo, Priscila e Roberta exigem de si mesma um rigor na produção deste documento para que as informações constantes no Relatório Descritivo não deixem margem para outras interpretações a não ser aquelas inicialmente observadas e selecionadas por elas. Na perspectiva em que elas trabalham, um Relatório Descritivo bem escrito está baseada na concepção de que, além de ser necessário transformar aquilo que foi vivido em algo que possa ser escrito, essa escrita tem que ser a reprodução do vivido de tal forma que o outro ao ler saiba exatamente o que aconteceu. Ao se transformar o vivido em escrita, a escrita passa ser a realidade. A realidade vale ou não vale por sua capacidade, de se transformar em algo escrito, de ser mostrada através da escrita. De tal forma, que se reduz a realidade para aquilo que pode ser capturado pelo olhar.

Deste modo, também entendo porque a discussão entre a mãe e a professora a respeito da aprendizagem da criança está embasada, não apenas no conhecimento que cada uma demonstra ter observado em relação à aprendizagem do menino, mas a também em um material produzido no qual cada uma pode se apoiar para confirmar o que está dizendo: enquanto a professora se utiliza do relatório, como produto de sua observação da realidade em relação ao desenvolvimento do aluno, a mãe se utiliza do caderno, produto do registro de seu filho em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula.

Ao mesmo tempo que Certeau (2002) nos revela como, na sociedade atual, a leitura é supervalorizada, nos aponta também que esta não é uma atividade realizada pelo leitor de forma passiva. Dentre os aspectos que o autor ressalta estão as possibilidades do leitor de, na produção da leitura, se permitir a: “flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos em certas palavras, intersecções de espaços escritos.” (2002, p.49) Logo, é a partir destes elementos que podemos compreender os argumentos que a mãe traz.

A exigência de transformação da realidade numa descrição que de conta de dizer exatamente o que a realidade é produz um registro desta realidade que determinará o que vale, o que é a realidade, a partir de sua produção. O vivido, o passado, o desenvolvimento do menino em seus diferentes aspectos estão descritos no Relatório Descritivo e nada mais existe além daquilo. De toda a realidade observada em relação ao desenvolvimento do menino, o que couber na escrita será valorizado e representará a descrição da verdade, todo o restante deixa de existir. Este é mais um elemento que a mãe traz para a discussão. É como se ela dissesse: Não! Há mais!

Toda escrita é uma seleção e uma interpretação. A mãe traz o caderno como se quisesse mostrar que existem outros elementos, outros dados, outras perguntas, outras questões, outras leituras possíveis deste fato a partir deste objeto que foi excluído de ser considerado dentro da opção que foi feita. Mas, através das viagens do olhar, cada uma, a mãe e a escola, irão olhar o caderno de uma maneira. Enquanto a mãe enxerga o caderno como possibilidade de aprendizagem da criança, a escola vai olhar para este objeto como representativo da impossibilidade.

A leitura permite diferentes leituras onde, “um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor” (Certeau, 2002, p.49). Talvez por isso, tentando registrar além das impossibilidades da criança, preocupada em dizer menos do que deveria ou menos do que poderia. Preocupada em relatar de forma mais fiel possível o desenvolvimento das crianças, Priscila se cobra mais palavras: _ *Está faltando, está faltando. Tenho que escrever!* Priscila e Roberta percebem que

muitas experiências acontecem no cotidiano escolar envolvendo os alunos, percebem que são muitas experiências para caber num texto.

No momento da produção do Relatório Descritivo, o papel não nega nem disfarça o vazio sentido pela professora, provocado pela ausência de palavras capazes de expressar completa e objetivamente o movimento feito pela criança e todo processo vivido naquele período, oriundo de uma cultura em que “a avaliação funciona como instrumento de controle e de limitação das atuações (alunos/professores) no contexto escolar” (Esteban, 2000:16). A partir da forma como se tem conduzido o processo avaliativo dentro deste sistema educacional em que Priscila e Roberta estão inseridas, para se avaliar e mostrar um resultado, o processo, o desenvolvimento das atuações e a construção do discurso, já vão sendo estruturados numa lógica reducionista para que haja possibilidade de serem descritos.

Baseando-me nos estudos críticos da avaliação educacional, entendo que o Relatório Descritivo pode ser observado a partir do que Foucault (1999) caracteriza como exame na medida em que é um instrumento que, de certa maneira, captura e congela as ações da criança mediante observação e registro do professor. A necessidade de produzir objetivos claros e comuns para demonstrar o que foi trabalhado com as crianças e a seleção minuciosa de termos que sejam considerados pertinentes para serem registrados reforçam “a formação de uma série de códigos da individualidade disciplinar que permite transcrever, homogeneizando-os, os traços individuais estabelecidos pelo exame” (FOUCAULT,1999:158).

Avançando nesta discussão, Barriga (2000) em seus estudos descreve de que forma se estruturou a pedagogia do exame. Segundo ele, a evolução da prática do exame na esfera educacional demonstra como as concepções a respeito deste procedimento vão se modificando, em diferentes momentos da sociedade, até chegar aos dias atuais, onde é chamado de avaliação e inclusive é adotado como um sistema capaz de melhorar a qualidade da educação. O autor nos mostra como a pedagogia do exame, através da centralidade na certificação, busca unificar, uniformizar “a linguagem dos

educadores para que cada símbolo atribuído ao aluno (sua nota ou conceito) tenha a mesma significação.” (BARRIGA, 2000, p.62). Desta forma, vamos percebendo a necessidade da escrita registrada no Relatório Descritivo apresentar-se de forma objetiva. Inicialmente, a partir da produção de objetivos diretos e comuns, depois por meio da observação da professora em relação aos alunos que é norteada por esses objetivos, que demonstra ser uma preocupação de Roberta e Priscila.

Se, para Barriga, a política educacional em voga está equivocada pois converte os problemas de âmbito social em problemas pedagógicos tornando-se mais um instrumento de poder e controle social, Cardoso (2002) em sua dissertação, ao analisar 156 Pareceres Descritivos, reafirma as técnicas de poder utilizadas neste tipo de instrumento avaliativo quando afirma que:

Os Pareceres Descritivos constituem uma tecnologia educacional de avaliação, de fabricação de um determinado ser-escolar. Uma fabricação que molda, regula, governa, controla, subjetiva as relações dos escolares³⁹ tanto em relação aos outros – colegas, professores, familiares –, quanto a si mesmo. O discurso dessa tecnologia incide diretamente na constituição da subjetividade dos escolares. (p.18)

Priscila e Roberta demonstram dificuldades no preenchimento deste instrumento avaliativo. Roberta ao elaborar o parecer preocupa-se em não apontar somente aspectos atitudinais, dando pouca relevância aos fatos sobre seu desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo. Não quer reproduzir extensas fichas de comportamento, sem clareza teórica ou pedagógica. Também não quer fazer o inverso, mas independente da intenção das professoras, a armadilha está posta!

Santos (2008) diz que “através das ciências humanas, transformadas em disciplinas, cria-se um enorme dispositivo de normalização que, como tal, é simultaneamente qualificador e desqualificador. A desqualificação como inferior, louco, criminoso ou pervertido consolida a exclusão e a perigosidade pessoal que justifica a exclusão.”(p.281). Complementando, Cardoso (2002) afirma que:

³⁹ Cardoso usa o termo “escolares” para referir-se ao alunos e alunas.

Ao descrever e prescrever ações, o discurso dos Pareceres Descritivos opera de forma exemplar sobre o escolar, na medida em que anuncia como este deve ser, o que deve falar, o que deve aprender, o que não deve aprender, como também o que não deve fazer ou dizer. Sujeito a tal técnica, o escolar é também julgado em termos de aprovação e reprovação, de certo e errado, de normal e de anormal. (p.18)

O caderno do menino, segundo a mãe, estava dentro da concepção do que ele devia fazer, do que ele devia aprender. Sob um olhar que procura homogeneizar as ações, o menino consegue, em parte, se moldar ao que é esperado dele, mas para a escola o que estava sendo apresentado era pouco e o caderno não servia como instrumento avaliativo.

Neste contexto, o Relatório Descritivo apresenta-se como um objeto mais completo pois, através do uso de objetivos conceituais, atitudinais e procedimentais, seria capaz de oferecer os subsídios necessários para a avaliação de acordo com a proposta da Rede Municipal de Ensino. Geralmente esses objetivos são formulados a partir de projetos pedagógicos elaborados pelas unidades escolares. A partir da formulação de objetivos gerais e específicos para toda uma comunidade escolar, os pareceres tendem a determinar níveis classificatórios para o desenvolvimento das crianças através da observação, interpretação, comparação e classificação de suas ações como mais ou menos satisfatórias em relação aos objetivos a serem alcançados.

Seguindo essa lógica, o Relatório Descritivo assume sua natureza classificatória. O Relatório Descritivo é individual, a avaliação realizada pelo professor dentro da pedagogia do exame também é individual, mas resulta num processo de uniformização que desconsidera o sujeito enquanto um ser singular. Apesar da preocupação de não rotular as crianças a partir do uso de termos que sugerem movimento, apresentada por Roberta e Priscila, e do cuidado em olhar para cada aluno respeitando sua individualidade, a composição de um retrato, de uma imagem estática resultante do registro e a comparação entre os sujeitos no processo de produção do Relatório Descritivo torna-se inevitável ao se uniformizar e padronizar arbitrariamente as ações e aprendizagens das crianças pelo que é genérico.

Santos (2008) nos aponta teoricamente como esse processo vai se constituindo ao afirmar que:

“O dispositivo ideológico de gestão da desigualdade e da exclusão é o universalismo, uma forma de caracterização essencialista que, paradoxalmente, pode assumir duas formas na aparência contraditórias: o universalismo antidiferencista que opera pela negação das diferenças e o universalismo diferencista que opera pela absolutização das diferenças. A negação das diferenças opera segundo a norma da homogeneização que só permite comparações simples, unidimensionais (por exemplo, entre cidadãos), impedindo comparações mais densas ou contextuais (por exemplo, diferenças culturais), pela negação dos termos de comparação.” (p.283)

Priscila narra a produção dos relatórios descritivos d@s alun@s, de forma a que eu venho compreender como esse processo se efetiva na prática, ao descrever o processo de produção de seus relatórios:

Eu não sei escrever direto no relatório e para não escrever duas vezes, eu faço uma no computador.

Eu escrevo: “O aluno lê com fluência.” Aí depois eu vou escrever de novo? Eu copio e colo.

Tem coisas que eu só mudo o “a” e isso me facilita. É porque tem coisa realmente que se repete.

Eu demoro um dia pra fazer o 1º e o 2º relatórios, mas depois, no dia seguinte eu termino todos. O problema depois é passar a limpo.

Eu recorto e colo muito. Não que meus alunos sejam iguais.

Eu geralmente, na sala de aula, divido a turma em três grupos. Não são os (alunos) que sabem mais e os (alunos) que sabem menos, mas eu divido em três grupos.

Três grupos para cada coisa. Três grupos para leitura. Três grupos para escrita. Três grupos para matemática. Três grupos para comportamento, etc.

Então eu faço assim: Fulano, Fulano e Beltrano são parecidos nisso. Então eu vou lá no relatório do outro e copio. Mas o Beltraninho é um pouco mais aqui, aí eu acrescento. O outro é um pouquinho menos aqui, aí eu tiro e coloco outra palavra.

Priscila não trata o Relatório Descritivo como tarefa. Sua relação com ele reflete uma busca entre fazer bem aquilo que é sua responsabilidade e otimizar o tempo. Com computador ou sem computador, sua maneira de registrar o desempenho dos alunos não se alteraria. Esse desabafo de Priscila nos convida a pensar o quanto nós, professoras, estamos inseridas dentro dessa lógica proveniente de um modelo de avaliação que resulta na homogeneização e simplificação do processo de aprendizagem de nossos alunos a fim de registrá-lo.

Deveríamos produzir, como o próprio nome já diz, documentos descritivos que relatassem o desenvolvimento dos alunos e alunas de forma que descrever fosse diferente de comparar. Mas, estando dentro de uma lógica onde a existência de um referencial comum é exigência para sua efetivação, por mais que Priscila e Roberta tentem e forcem a produção de um Relatório Descritivo mais singular, a estrutura as impede de prosseguir. Nesta tentativa, no fundo por mais que escrevam, descrevam ou comparem, as professoras sentem que o que registram no Relatório Descritivo é sempre pouco.

Certeau (2002) me ajuda a compreender como essas mutilações e simplificações, no processo de produção dos Relatórios Descritivos, vão se produzindo, a partir do seu conceito de mapa, uma descrição redutora totalizante das observações (p.204). Compreendo que mesmo observando o cuidado de Priscila e Roberta no preenchimento dos Relatórios Descritivos dos alunos e entendendo que isso não é característica apenas destas professoras e nem privilégio das crianças daquela escola, a construção do registro dá-se de forma que as práticas e as aprendizagens dos alunos se transformam em informações reduzidas nessa tentativa das professoras de representá-las. Também para o autor (2002,p.176):

Os destaques de percursos perdem o que foi: o próprio ato de passar a operação de ir, vagar ou “olhar as vitrines”, noutras palavras, a atividade dos passantes é transposta em pontos que compõem sobre o plano uma linha totalizante e reversível. Só se deixa então captar um resíduo colocado no não-tempo de uma superfície de projeção. Vísivel, tem como efeito tornar invisível a operação que a tornou possível. Essas fixações constituem procedimentos de esquecimento. O traço vem substituir a prática.

Em ambos os objetos, o Relatório Descritivo e caderno, podemos perceber a simplificação, redução e medição da realidade. Percebo que entre objetivos e atividades, o menino tem sua aprendizagem interpretada no caderno e no Relatório Descritivo. O caderno demonstra o que o menino é “capaz de fazer” e o Relatório aponta o que ele “ainda não conseguiu alcançar”, mas nem o caderno nem o Relatório são capazes de representar realmente o que parecem conter.

Da mesma forma que o Relatório Descritivo revela/oculta parte das práticas das professoras, o caderno também revela/oculta parte das aprendizagens das crianças. O Relatório Descritivo apresenta sistematizadas as atividades realizadas através do uso dos objetivos, o caderno mostra como essas atividades foram elaboradas e aplicadas. O Relatório Descritivo é sucinto e geralmente contém termos técnicos, desconhecidos dos responsáveis dos alunos. Quantas vezes, eu me lembro, tive que ler os relatórios para alguns responsáveis, não só pelo fato de terem responsáveis de alunos que são analfabetos, mas por conterem termos que necessitavam de explicações/traduições para que se entendesse como estava o desempenho escolar do aluno. O caderno, por outro lado, era simples e de fácil compreensão pela mãe.

O caderno demonstrava para mãe que seu filho estava indo bem na escola. O Relatório Descritivo e a professora diziam o contrário. Eu compreendo o caderno como referência da aprendizagem do menino dentro do limite de ação da escola. Enquanto o *traço substitui a prática*, a leitura permite diferentes compreensões que também são possíveis a partir do entendimento que “todo mundo sabe que o exame é o instrumento a partir do qual se reconhece administrativamente um conhecimento, mas igualmente reconhece que o exame não indica realmente qual é o saber de um sujeito.” (BARRIGA,2000, p.54)

Ao compreendermos o que aconteceu com o menino, era difícil explicar para a mãe. Nesta história entre uma mãe, uma criança e um caderno que mesmo dentre tantos desfechos possíveis, o verdadeiro, não é feliz. Nos resta a possibilidade de, aprendendo com as histórias e experiências que vivenciamos no cotidiano escolar, reescrever um outro fim para outras mães e outras crianças em outros cadernos a partir da criação de alternativas avaliativas menos desiguais e excludentes.

Caminhada.

Em uma de nossas conversas, Rejane me conta uma experiência que teve com um aluno:

“Foi quando me descobri com o Alex, que é o aluno da turma da tarde. Eu não sabia mais que atitude tomar quando ele estava muito agitado. Não sabia mais o que fazer, já tinha ido lá reclamar com a (orientadora) Fátima, já tinha pensado em desistir da dobra. Aí, um dia, eu coloquei ele no meu colo, mas confesso que desesperada. Eu coloquei ele no meu colo e, não podendo fazer nada, eu dei um beijo. Foi aí que ele me pediu, ele fez um gesto para eu virar e dar um outro beijo nele. Então eu percebi que para aquele menino o que faltava era carinho. Ontem, quando o pai dele esteve aqui para renovar a matrícula dele, com atraso porque o período de renovação já terminou, eu observei que o pai dele não tem registro nem de pai nem de mãe na identidade. O homem nasceu em 1974, mas parecia ter bem mais de 30 anos. E a primeira via da identidade dele só foi tirada em 2005. São coisas aparentemente pequenas mas que nos fazem entender outras coisas.”

É entendendo outras coisas, como diz Rejane, a partir de coisas aparentemente pequenas que eu tenho percebido ir se construindo o meu caminhar, a maneira como eu me descubro, enquanto professora. Já desconfiava que era preciso prestar atenção nos detalhes provenientes da convivência nesta delicada relação que se estabelece entre nós e as crianças. É preciso perceber nos não ditos dos diálogos e nos não feitos das práticas o que essas ausências revelavam ao oculto.

A partir do comportamento de Alex que agride para denunciar a carência, um ato repetitivo, já censurado, é que Rejane expressa de onde se parte, para que se parte e para onde retornar nesta caminhada onde partida e chegada estão concentrados nas práticas desenvolvidas em nossas salas de aula. Rejane se descobre com Alex e isso faz com que ela perceba um pouco de seu mundo fora dos muros da escola, mas que não fica lá fora, pois ele o traz para dentro.

Ao se descobrir com Alex, Rejane o descobre e se descobre. Um comportamento repetido e uma atitude acidental iniciam a reescrita da história de uma relação entre a professora e o aluno. É escrevendo e reescrevendo suas histórias no cotidiano escolar que os sujeitos produzem conhecimentos. É compartilhando com esses sujeitos seus conhecimentos, discursos, práticas e interesses que tenho me construído enquanto pesquisadora com o cotidiano.

As escolas que frequento por motivo da pesquisa já não são outras, são como minhas. Me sinto, como @s professor@s se sentem, parte deste contexto. Isso permite pensar o espaço por dentro como elas fazem, mas também buscar o que Rejane encontrou: o de fora que está dentro. Após inúmeras discussões, provenientes da construção e efetivação do Projeto Político-Pedagógico, os profissionais da educação da Escola Municipal Barro Branco entenderam a necessidade de conhecer a comunidade na qual estão inseridos. Para isso, eventualmente, realizam visitas organizadas em grupo nos arredores da escola. Em 2007, eu tive a oportunidade de participar de uma dessas atividades, à qual eu nomeei carinhosamente de Caminhada.

Inicialmente, professores, funcionários e algumas pessoas oriundas da própria comunidade que atuam mais juntamente a escola reúnem-se para conversar quais os objetivos dessa atividade. Também são levantadas preocupações em relação a violência e a falta de estrutura, apontadas como indicadores que impossibilitam uma maior inserção d@s professoras no local.

Um funcionário da escola fez um mapa da redondeza. Localizou a rua principal onde fica a escola e as transversais mais próximas, independente de serem asfaltadas ou não. Pelo número maciço de mulheres envolvidas na atividade e o receio de andar pelo bairro por conta da violência, o número de



participantes nos grupos gira em torno de cinco, formando menos grupos do que o número de ruas que deveriam ser visitadas.

O grupo em que eu fui inserida é composto por duas professoras, uma funcionária do apoio, uma moradora da comunidade e seu neto, aluno da escola. Iniciamos a caminhada, a rua designada para nós visitarmos chama-se José do Patrocínio. Ao nos dirigirmos para lá, apesar de andarmos devagar, procurando respeitar o ritmo das senhoras e da criança que nos acompanhavam, a paisagem mudava rapidamente aos nossos olhos. A rua onde localiza-se a escola, apesar de configurar um bairro humilde, possui asfalto e calçada possibilitando a locomoção. Porém a poucos metros dali, o cenário é de total descaso.



Ao chegarmos à rua, o sentimento que me veio foi de ausência. Na realidade de ausências. Tentando melhor explicar, ausências que provocam ausências. O que chamava mais atenção era o que não se via. Não se via a rua, o asfalto propriamente dito. Não se viam as calçadas o que de certa forma embaralhava a vista na tentativa de discernir as casas.

Batemos palmas na porta de uma das casas e não fomos atendidos. Na segunda casa em que chamamos, a dona veio nos receber já com um sorriso. Entramos no terreno, descobrimos que ali mora um aluno da escola e uma ex-aluna. Nos apresentamos e uma das professoras explica que estamos ali para ouvir o que moradores pensam sobre o bairro, sobre a escola, quais suas dificuldades. A dona da casa nos diz que o maior problema para ela no bairro é a

falta de água tratada. Sua família é composta por cinco pessoas e muitas vezes é preciso acordar cedo e percorrer longas distância com galões para pegar água na fonte.



Neste dia, seu marido tinha saído as cinco da manhã, mas desta vez não foi para pegar água e sim procurar emprego. Ela é quem tem sustentado a família através de um ofício que aprendeu, o de bordadeira. Diz que tem uma mulher que vem, de vez em quando, com o material e o disponibiliza para quem quiser trabalhar em casa. O rendimento é de acordo com a produção. Ela sabe que ganha bem

pouco pelo seu trabalho, menciona que na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro as peças que ela borda são vendidas por um preço bem alto. Mas diz que é melhor fazer isso do que não ter o que comer.

Neste meio tempo, seu marido chega. Diz que foi mais um dia de andança sem muito resultado, mas que mesmo assim não vai desistir. Diz que no dia seguinte, vai sair de novo.

Em outra casa, a dona nos atende e diz que seu filho também é aluno da escola. Ele havia comentado que não haveria aula pois os professor@s fariam uma visita ao bairro. A família mudou-se recentemente para o local e a casa ainda está em construção. Segundo ela, eles moravam em Vigário Geral e por conta da violência decidiram se mudar. Do que sentem mais falta é da estrutura ligada a transporte e área de lazer. A mãe mencionou que o pai trabalha numa gráfica à noite, mas sempre



que podem procurar levar o filho para passear em lugares onde ele tenha oportunidade de aumentar seu conhecimento, como o Zoológico e em Museus, que infelizmente não são comuns ali.



Continuamos andando e avistamos um outro grupo na outra rua. Esse grupo tem como uma de suas integrantes a diretora da escola. A visualização foi possível pelo fato de as residências, em sua maioria não terem muros.

Os terrenos são separados por cercas de arame ou cercas vivas fazendo parecer que os espaços

são uma coisa só. A organização espacial é bem diferente da que eu estou acostumada e, sem querer ser preconceituosa, a maioria dos terrenos parecem terrenos baldios devido a presença de entulhos e valas negras.



Na casa seguinte, também encontramos outra aluna da escola. Essa casa difere-se das demais que visitamos por vários aspectos. É uma casa bem ampla, possuindo cinco cômodos, totalmente construídos. Possui emboço e quintal murados. Moram ali três pessoas e o imóvel é alugado. A dona da casa disse que o marido ganha um salário mínimo e paga duzentos e cinquenta reais de aluguel. A mãe não trabalha, apenas cuida da casa e da filha. A família possui diversos aparelhos eletrônicos e um computador.





Em outra casa, uma ex-aluna nos conta como a Escola Municipal Barro Branco foi importante para ela. A menina estava se arrumando para ir para sua escola no bairro vizinho. Ela ressalta que a escola onde estuda agora é bem diferente e que sente muitas saudades da Barro Branco. Para ela, esta unidade escolar, deveria ter outros segmentos para que os alunos não precisassem sair de lá.

Mais à frente, encontramos um morador que diz ser um dos mais antigos do bairro. Ele possui uma pequena venda onde oferece produtos como salgados, refrigerantes e bebidas alcólicas. Segundo ele quando mudou-se para o Barro Branco, com sua família, nem a escola existia ainda. Todos os seus filhos tiveram a oportunidade de estudar ali e suas preocupações giraram em torno das mesmas levantadas pelos outros moradores, acrescentando o aumento do tráfico de drogas no bairro. Nenhum de seus filhos mora mais ali, mas diz que não sai porque já está acostumado com o lugar.



Encontramos uma ex-aluna da Educação de Jovens e Adultos, oferecida no período noturno pela escola. Caroline tenta convencê-la de retornar aos estudos e ela então nos dá a explicação pela sua parada. Diz que no ano anterior ela conseguia estudar porque o marido estava em casa para ficar com as duas meninas enquanto a

mais velha olhava o irmão menor. Porém, depois do meado do ano, o marido abandonou a família e ela tem medo de deixar as três crianças em casa sozinha durante este período pois o local é muito escuro e ermo.

Já são mais de onze horas e não chegamos nem até a metade da rua que iniciamos, mas, por conta do horário combinado, é preciso que retornemos. Combinamos de nos encontrar na escola com os outros grupos para podermos discutir as percepções de cada um@. Na volta, encontramos outro grupo composto por três professoras, uma funcionária e um intérprete de sinais. Uma das professoras avista dois alunos da escola que vêm em nossa direção



com um carrinho de mão. Os alunos, primeiramente, cumprimentam e abraçam as professoras. Ao iniciarem um diálogo sobre o que estão fazendo, o que leva a deduzir pelo uso do carrinho que estariam trabalhando, um deles muda de comportamento e esquiva-se demonstrando certa vergonha.

Retornando pela rua onde fica a escola pude ver onde fica a Associação de Moradores do bairro e perceber, através das falas das professoras, um pouco de como tem se constituído as relações entre a escola e a comunidade a partir da inserção do tráfico no local. Percebi que algumas ruas, apesar de serem bem próximas da escola foram desconsideradas no mapa pelo perigo que entrar ali representaria para as pessoas. Eram ruas onde era melhor não pisar e menos ainda fazer perguntas. No retorno, o cansaço provoca o silêncio, mas esse silêncio fala interiormente, de diferentes formas, com cada um@ de nós.

O meu silêncio me chama atenção para uma das cenas, que de todas as cenas que pude capturar naquela manhã, com o auxílio da máquina fotográfica ou não, foi a mais marcante. Ao retornarmos à escola, ver a quantidade de carros estacionados na porta me



provocou uma sensação de ausência ao inverso. O que me chocava não era mais o que eu não via, mas o que eu via. Mesmo com todas as diferenças percebidas entre as famílias que encontramos, em relação a poder aquisitivo, preocupações, nível de escolarização etc. nada apresentou tanta disparidade com o contexto, para mim, do que aquela cena.

Aos poucos os diversos grupos vão retornando. A discussão é iniciada com a apresentação dos integrantes de cada grupo daquilo que achou mais significativo na visita ao bairro. A cada fala, o clima vai ficando mais pesado. As narrativas retratam um cenário que a escola no seu dia a dia sabe que existe mas não consegue captar. Lágrimas começam a rolar em meio a depoimentos emocionados sobre a realidade das crianças do bairro.



Uma professora nos chama a atenção para a ausência de pessoas nas ruas. Realmente em cada rua, em geral, só tínhamos nós buscando tirar as pessoas de dentro de suas casas para podermos conversar. *“É como se os moradores daqui fossem prisioneiros”*, ela diz.

Prisioneiros da violência e do tráfico que assolam o bairro. Prisioneiros da falta de estrutura e saneamento que impede as crianças de brincarem nas ruas.

As colocações vão, aos poucos, creio que devido à emoção,



transformando-se em propostas que são registradas no quadro-negro para serem inseridas como ações no projeto daquele ano.

O final da discussão teve que ser determinado por conta do horário. Já havia extrapolado e muito o final do primeiro turno e alguns professores precisavam sair para trabalhar em outros lugares. Da mesma forma que permaneceriam na escola precisavam se organizar, pois à tarde a mesma atividade seria realizada novamente com outro grupo de professor@s.

Mesmo assim, uma das professoras pede mais alguns minutos para falar. A professora Priscila diz estar engasgada com tudo que viu. Numa das casas que visitou, descobriu que uma criança, aluno da escola, não iria comer porque não havia aula. Isso fez com que ela pensasse que os mesmos momentos que ela entende serem necessários para a organização da escola e formação continuada d@s professor@s, não são apenas menos um dia de aula, mas algo muito maior.

Sem termos conversado, Priscila expõe que também ficou chocada com a visão da porta da escola, cheia de carros estacionados, no retorno. Ela diz ter percebido que, por diversas questões estamos muito distante da realidade de nossas crianças, mesmo quando fazemos um esforço para tentar compreendê-las. Por fim, Priscila levanta uma reflexão que gira em torno da necessidade de além de buscar entender como vemos os nossos alunos nesse contexto, procurar também saber como essa comunidade nos vê.

O teatro e o registro

Na primeira vez em que estive na sala de aula da professora Caroline, os alunos prepararam um teatrinho a partir do vídeo da história Os Três Porquinhos que assistiram com Mara, a professora da Sala de Leitura.

Para descrever essa atividade, seria necessário mais do que lápis e papel, mais do que alguém para ver e contar. Para expressar as subjetividades que afloram num contexto escolar, as tecnologias atuais são insuficientes e provavelmente sempre serão. Porém, tentativas são necessárias, não no sentido de buscar apreender as práticas, mas de socializá-las.

Nesse dia, ao entrar na sala, Caroline me apresenta para a turma. Os olhares das crianças demonstram o assombro do misto da novidade com o desconhecimento do motivo da minha presença. Caroline explica que freqüentarei a sala de aula junto com eles porque estou estudando...

Nesse meio tempo, um cachorro entra na sala e começa a descontração. O cachorro anda de um lado para o outro, não quer sair e não é de ninguém. Algumas crianças começam a levantar e tentar espantá-lo. Um sai para pedir ajuda. Outro para procurar uma vassoura. Chegaram: a ajuda e a vassoura.

O cachorro treme. A servente, de mansinho, o tira da sala de aula e da escola. Depois de tudo isso, eu já estou na sala, já faço parte dela. O cachorro ajudou a quebrar o gelo com as crianças, não são mais necessárias explicações formais para a minha presença. Como afirma Benjamim (2004:58) “*as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande.*”

Espalhadamente, vamos para a sala de leitura. Uma aluna pergunta se eu vou. Com a cabeça afirmo que sim.

Na sala de leitura, para sentar no tapete, tem que tirar os sapatos. As crianças podem assistir ao filme na posição que melhor



encontrarem. Uns sentam-se e outros ficam deitados. Alguns se manifestam dizendo que já assistiram esse filme. Durante a exibição da fita, o filme é visto com atenção. No final as crianças aplaudem.

Mara, a professora da Sala de Leitura, pede que se faça uma roda para falarem sobre a história. Carol também participa da atividade. A história é recontada com a ajuda das crianças. A atividade é finalizada e as crianças podem pegar um livrinho emprestado para levar para casa. Enquanto uns escolhem os livros, quem já pegou o seu pode retornar para a sala de aula.

De volta a sala, Carol segue o planejamento que tinha elaborado previamente. A turma aponta para uma outra atividade. Sentindo que a turma está mais interessada em discutir a história apresentada na Sala de Leitura do que realizar a atividade que ela planejou, Carol propõe que as crianças organizem uma encenação da história.

Os alunos começam a se organizar expressando satisfação com a proposta. Um aluno sugere que sejam separados por grupos. Os demais concordam e Carol ajuda a organizar os grupos. A idéia é que cada grupo construa as personagens de papel e encenem a história.

Dentro de alguns grupos surge o primeiro impasse: mais de três crianças querem fazer um dos porquinhos. Carol deixa que eles resolvam, mas antes explica a necessidade de que todos as personagens sejam confeccionadas para uma narrativa adequada da história.

Percebo que negociações ocorrem. Numa das mesas uma menina cede e aceita confeccionar o Lobo Mau. Em outra um menino reivindica que terá um rodízio para que todos do grupo possam utilizar uma personagem por vez.

Carol vai lembrando para todos, falando de forma casual enquanto circula e ajuda os grupos, algumas regras. Dentre elas, menciona que é preciso decidir



quem será o narrador. Quem interpretará cada personagem. Explica que deve haver um ensaio antes da apresentação. Entre uma ajuda e outra, Carol vai organizando os diálogos reorganizados

pelas crianças através da lembrança de cada um.

Incentiva que todos do grupo participem. Vai puxando dos mais tímidos as falas através de perguntas sobre a história. Essa interferência ocorre em todos os grupos, de forma mais ou menos intensa. Em alguns grupos o incentivo muda de função e passa a ser para que um aluno ajude o outro a organizar as falas em relação à ordem de apresentação e fidelidade a idéia principal. Com isso o apelo aos ensaios parecem ser mais necessários e Carol passa a insistir nessa questão por fim.

Depois de dedicado certo tempo aos ensaios, algumas crianças mostram-se ansiosas para começar a atividade. Aparece a sugestão de montar um cenário para a encenação. Carol improvisa um cenário com um plástico azul colado na parede.

As crianças organizam-se em roda para assistirem aos outros grupos e esperarem sua vez. A atividade começa e logo na apresentação do primeiro grupo percebe-se que o cenário do jeito que está não contempla a apresentação. As crianças sugerem que o cenário seja modificado.



Um aluno propõe que o plástico seja colocado numa mesa de forma a parecer uma cortina de teatro mesmo.

Ocorre um debate em torno da questão e resolve-se que é melhor tentar fazer isso.



Após a alteração do cenário, a atividade continua.

Algumas crianças falam muito baixo dificultando a compreensão do demais. Carol explora as dificuldades das crianças nas apresentações. Algumas dificuldades se repetem nos diferentes grupos. Elas estavam

relacionadas à organização das idéias, tempo de fala de cada personagem, clareza ao se expressar...

As crianças que assistiam também começaram a fazer suas cobranças a esse respeito. De repente, o que era para ser uma apresentação transformou-se num atendimento particular dos grupos que estavam se apresentando. O melhor disso tudo, me parece, é que as intervenções não se deram por parte apenas da professora, mas principalmente das crianças.



As ponderações demonstravam que as crianças queriam que a atividade fosse produtiva. Eram apontamentos para que melhoras ocorressem e não para que os erros fossem identificados e ficassem registrados. Estavam sendo desenvolvidos o respeito, o trabalho em conjunto e o diálogo, só para explicitar alguns elementos, trabalhados em uma sala de aula. Vários papéis estavam sendo exercitados de forma espontânea pelas crianças: personagens, narradores, espectadores... além de serem sujeitos da própria aprendizagem e participarem diretamente da aprendizagem do outro. Será que tem sido comum realizar, perceber e valorizar isso em nossas escolas?

Chegou um momento em que começamos a perceber que a hora da saída se aproximava. O ruído do arrastar de cadeiras vindo de outras salas e o ir e vir no corredor substitui a campainha de uma escola em que o sinal não toca. No intervalo entre o grupo que tinha terminado de se apresentar e o próximo, Carol expõe essa situação para as crianças no sentido de decidirem juntos o que fazer então.

Várias propostas foram sugeridas, entre elas: continuar a atividade até que todos se apresentassem, parar e continuar no dia seguinte, continuar com um tempo reduzido para os grupos que faltavam, continuar e parar quando desse a hora exata da saída independente de onde estivesse a apresentação... Em meio

às propostas algumas crianças iam colocando sua opinião identificando os prós e os contras. Depois desse debate, a proposta vencedora foi que a atividade parasse e continuasse no dia seguinte com a apresentação dos dois grupos que faltavam.

As crianças começam a se levantar e arrumar suas coisas. Nesse momento, já tem outras crianças na porta esperando por seus irmãos e vizinhos. Carol diz para os alunos que já tiverem organizado seu material, que podem sair. Eu e ela permanecemos na sala ajudando as crianças, organizando as cadeiras e ajeitando nossas coisas num movimento que me é tão peculiar das professoras no fim do dia que me senti mais pertencente daquele espaço.

Ainda havia algumas crianças na sala quando Carol me perguntou o que eu achei da atividade. Respondi, não sei exatamente com quais palavras, que tinha achado proveitosa. Ela me revela que não era isso que tinha planejado para aquele dia. Eu me recordo que já havia suspeitado disto. Depois, Carol desabafa comigo que não se sentiu à vontade com parte do transcorrer e com a finalização da aula. Sente falta de um registro, de algo concreto para respaldar seu fazer para si e, segundo penso depois, para os outros.

Não respondi. Não mediei. Não debati.

Apenas me despedi e fui embora pensando que eu sabia que o que Caroline e aquelas crianças fizeram naquela manhã não era pouco. Que, infelizmente, não era comum. Mas então, porque eu tinha a mesma sensação de ausência de Caroline por não haver um registro? E por que não ter um registro me assusta por ficar parecendo que não houve aprendizagens? E pior, por não haver um registro parecer que não houve aula.

. CONTINUAR PRATICANDO

“Pelos caminhos vou, como o burrinho de São Fernando, um pouquinho a pé e outro pouquinho andando. Às vezes me reconheço nos demais. Me reconheço nos que ficarão, nos amigos abrigos, loucos lindos de justiça e bichos voadores da beleza e demais vadios e mal cuidados que andam por aí e que por aí continuarão, como continuarão as estrelas da noite e as ondas do mar. Então, quando me reconheço neles, eu sou o ar aprendendo a saber-me continuando no vento. Acho que foi Vallejo, César Vallejo, que disse que às vezes o vento muda de ar. Quando eu já não estiver, o vento estará, continuará estando”
Eduardo Galeano

Continuar, é o que me proponho.

Continuar a praticar. Continuar tentando compreender com @s professor@s as práticas que emergem nos cotidianos das escolas. E quando me proponho a continuar, me proponho já continuando, pois mais e mais vou me deparando com situações que me chamam a atenção, que me provocam a olhar de novo.

Tento retomar a pesquisa, agora sob a ótica da escritura, e percebo que as histórias trazidas para a produção deste texto se desdobram teoricamente a partir de condições do passado e do presente de maneira imbricada. As realidades se escrevem e se inscrevem através desta concepção escriturística a que somos expostos e que, comumente, é introjetada em nossa formação escolar, profissional e acadêmica reforçando a utilização da escrita como componente imprescindível em qualquer processo de aprendizagem e mais ainda como registro fim.

O registro desta pesquisa precisa retratar as realidades de forma atemporal. Nesta tentativa, deparo-me com reflexões que não tinha realizado antes: o registro é importante, é necessário, ao mesmo tempo em que é imposto e supervalorizado. Penso nos registros diários que as professor@s devem fazer a partir da observação d@s alun@s para conduzir suas práticas, penso nos registros no diário que as professoras devem fazer a partir do que desenvolveram, para dar conta de questões burocráticas. Penso nos registros das escritas espontâneas das

crianças de onde podemos tirar pistas do seu processo de aprendizagem, penso no registro das cópias intermináveis a que submetemos os alunos na crença de que estão aprendendo. Mas estamos mesmo é na cultura da escrita e pela escrita.

Compreendo que a minha dificuldade em organizar a pesquisa em capítulos tem haver com o respeito a cada passo da pesquisa como único e singular, como qualquer outro passo, num movimento onde não é uma coisa que puxa outra, mas uma coisa está noutra. Percebo que conduzi, no que me foi possível conduzir, o registro da pesquisa mais próximo do movimento em que a professor@ registra suas práticas para nortear suas futuras práticas do que para prestar conta de seus fazeres.

Seguindo minhas inquietações, compreendi que as questões que emergem ao se pesquisar com o cotidiano escolar, não diferem das perguntas que @s professor@s fazem, e/ou se fazem, em algum momento, ao longo de suas vivências neste complexo espaço. Porém, entendendo que as mesmas perguntas não devem ter, necessariamente, as mesmas respostas, é preciso que as pesquisas com o cotidiano permitam que outros sujeitos reconheçam as interpretações d@s pesquisador@s como mais uma possibilidade dentre as diversas interpretações que habitam o contexto pesquisado. Desta forma, ao tentar entender melhor a realidade, esses sujeitos poderão a partir de suas próprias vivências e no confronto com suas certezas, travar diálogos que permitam compreender e interpretar de forma singular o que lhe for significativo e possível apreender com a experiência do outro. Portanto, narro e interpreto as histórias da forma que me foi possível ver.

Trago histórias que vem de longe, trago histórias que vem de perto, porque me parecem as mesmas histórias. Caminho por lugares distantes através das histórias e caminho através de lugares próximos pelas histórias. Procuro as diferenças e semelhanças capazes de transformar a ilusão das mesmas histórias em outras histórias. São outras, são sempre outras. E as possibilidades de serem cada vez mais diferentes destas que já são nossas velhas conhecidas, se alargam quando perseguimos a intenção de transitar no paradigma emergente.

Num todo chamado Duque de Caxias, ao mesmo tempo muito pequeno e local, se originam histórias entrelaçadas por sujeitos que vivenciam experiências múltiplas e singulares. Na impossibilidade de generalizar as ações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, numa comparação entre elas ou com um universo maior, percebi que expostos a particularidades deste local, nós professoras transitamos num cotidiano escolar amalgamado pelas imagens e os discursos que o habitam. Nós transferimos para nossas práticas esses discursos e imagens, ora problematizando-as e ora corroborando com seus conteúdos. O termo do texto reafirma a impossibilidade de discutir em separado as questões sociais, políticas, culturais e econômicas das questões didáticas, metodológicas e pedagógicas entendendo que estamos inseridas numa rede complexa composta por mecanismos que reafirmam, negam, denunciam as relações de poder e subalternidade.

Pode-se perceber as contradições das práticas, mediante um desejo inicial, através de um processo de discussão e reflexão onde diferentes pontos de vistas puderam ser expostos e respeitados. Independente destes espaço terem se consolidado nas escolas, com os sujeitos implicados diretamente ou indiretamente com a pesquisa, ou na universidade, com os sujeitos aplicados apenas indiretamente a pesquisa, a dinâmica de socialização das considerações apontadas transitaram de maneira a receber tratamento posterior a partir de novas e fundamentais interrogações.

Desta forma, a construção de um trabalho coletivo em suas bases, inerente ao processo de pesquisa com o cotidiano, auxilia o repensar das professoras num movimento cuidadoso e fraterno que deveria estar presente em qualquer relação de ensino-aprendizagem, que não difere do processo de construção da pesquisa.

Reconhecendo-me neste processo e reconhecendo-me entre Solange, Caroline, Roseli, Priscila, Rejane, entre outras , aprendi a saber-me, como diria Galeano. Solange, tem um pouco de Priscila, que tem um pouco de Roberta, que tem um pouco de Rejane, que tem um pouco de Dil, que tem um pouco de Roseli que tem um pouco de mim. Ao mesmo tempo que as nossas

práticas se assemelham, se aproximam, outras vezes diferem-se a tal ponto de considerá-las condenáveis. O movimento que considerei possível de ser realizado no decorrer da pesquisa, apontava para a necessidade de não se julgar, hierarquizar nem dicotimizar as práticas, mas antes revelá-las e discutí-las levando em consideração suas causas e consequências numa relação de troca de saberes onde o processo de transformação posterior é mais importante do que a definição entre “certo” e “errado”.

Quando iniciei a pesquisa acreditava que trataria de outras questões e “encontraria” outras respostas. Não encontrei respostas diretas e objetivas, mas respostas que sugerem outras perguntas. Respostas que me fazem perceber a complexidade das redes que habitam os cotidianos escolares, onde se é possível relacionar as condições de vida das classes populares a partir da organização de uma Reunião de Pais. Entender o que é menos um dia de aula para o menino que fica na escola e o que foi impedido de ir. Questionar que atitudes contraditórias pode ter a professora que vigia a turma com o celular e ao mesmo tempo pega o aluno no colo. Pensar como dois elementos, historicamente distintos no sistema escolar, professora e aluno, podem se unir por uma mesma causa sem que isso seja discutido ou verbalizado. Que reflexões em relação a própria prática podem ser tiradas de experiências que se vivencia de sem ser protagonista.

Mas, muitas vezes, esse espaço de troca de saberes não tem sido considerado enquanto espaço de construção de conhecimentos. Dentro do paradigma dominante, onde só o que é quantificável é válido, apenas tem sido considerada a noção de não-saber e saber, portanto nossos fazeres, nossas práticas, outros processos de construção dessas redes de conhecimento não tem encontrado lugar. Romper com essa lógica é difícil, mas insistir é necessário.

Numa cidade de muitas imagens, de muitas escolas, de muitos sujeitos, parte de cada coisa nos constitui enquanto professoras. É sem abandonar essa bagagem que entramos nas escolas, nas salas de aula. É sem abandonar essa bagagem, e talvez por esta bagagem que me propus a pesquisar

com o cotidiano enquanto campo que me permite assumir episteologicamente uma relação de cumplicidade com @ outr@, responsabilidade com os espaços.

Inevitavelmente, um novo presente se apresenta: uma nova/outra escola com nov@s/outr@s professor@s. Ao retornar da licença para estudos, não havendo vaga na minha escola de origem, me foi oferecida a função de professora de Sala de Leitura, na Escola Municipal Santa Luzia, em Santa Cruz da Serra. Se em 2000, este local me marcou pelo desconhecimento, hoje me remarca sobre essas marcas através da tentativa de me inserir nesta comunidade entendendo o porque disso.

Num movimento intuitivo de quem percebe o cotidiano como um espaço pulsante de potencialidades, encontro pistas que me levam a continuar pesquisando as práticas d@s professor@s. Retomo fragmentos das histórias contadas associando-os com parte das novas/outras histórias. Indo do movimento à teoria e retornando ao movimento, a rede se amplia. Ao folhear o texto produzido, percebo que parte dos caminhos trilhados mantém os lugares em si e os espaços transformados. Neste novo presente, encontro de maneira real e também subjetiva o passado.

Tentando concluir, entendo o porque de mesmo em outros lugares, a pesquisa não e abandonar e nem eu a ela. A continuidade é inevitável, o cotidiano não se encerra. Assim, me é possível questionar o tratamento diferenciado, de menos importância, que é dado às turmas da classe especial nesta nova escola que transito. É só deixar que lá se vai outra história...

BIBLIOGRAFIA

CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed.Vozes, 2002.

ESTEBAN, MariaT; ZACCUR,Edwiges, **Apresentação**. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR E. (Org.). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim.Tia Não**. São Paulo: Olho D'água, 1997. 8ª ed.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo. Cortez, 2003, 45ª ed.

_____ **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,2001, 19ª ed.

GARCIA, Regina Leite. **Saber/saberes- a dúvida como método**. Trabalho apresentado no Encontro promovido pela Letra Freudiana. 1997.

_____ ; ALVES, N. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR E. (Org.). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Desafios da pesquisa no cotidiano na/da escola. In:GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges. **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LARROSA, J. (2002). **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação da ANPED.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/ Projetos Globais: colonidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte. Ed. UFMG. 2003.

PAIS, José M. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo. Cortez. 2003

SANTOS. Boaventura de S. *A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez, 2005.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 9ª Edição. Edições Afrontamento. Porto, 1997.

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](#)