

AS ESCOLAS NAS ESCOLAS: UM TRABALHO COM NARRATIVAS DE PRATICANTES

Graça Regina Franco da Silva **Reis** – CAP-UFRJ

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

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

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

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos de algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.¹

Este texto, resultado da pesquisa que deu origem à dissertação de mestrado, traz um pouco do tecido que pude trançar com as lãs claras, vivas e brilhantes que recebi de três *professoraspraticantes*², por meio de suas narrativas. Estas, gentilmente, abriram as portas de suas vidas e de suas salas de aula para que eu pudesse entrar. A partir do que *ouvisentivivi*, busquei tecer meu tapete de histórias, como a moça tecelã da história de Marina Colasanti, utilizando um aporte teórico-epistemológico-político-metodológico que vem sendo usado por pesquisadores e pesquisadoras *nosdoscom* os cotidianos³, numa tentativa de olhar o que esta vida ordinária deixada de lado pelas grandes pesquisas em educação tem a nos contar. Meu interesse foi pensar os anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da narrativa dessas professoras. Meu diálogo com elas perpassou o campo da formação e das práticas, investigando como “usam” (Certeau, 1994) das normas e produtos dados para consumo – neste caso, os currículos – no cotidiano das escolas.

A fim de tecer este texto, utilizei-me da formulação de Alves (2008a e 2008b) na qual a autora identifica cinco aspectos centrais à pesquisa *nosdoscom* os cotidianos. São eles: o sentimento do mundo, virar de ponta cabeça, beber em todas as fontes, narrar a vida e literaturizar a ciência e *ecce femina*.

¹ Trecho do texto “A moça tecelã” de Marina Colasanti.

² Praticantes - termo usado por Certeau (1994) e do qual me apropriei para me referir às professoras desta pesquisa e também a todas aquelas que estão nas salas de aula, praticando educação. A este termo, entrelaço a palavra professora.

³ Que chamarei de cotidianistas.

O sentimento do mundo

Pesquisar utilizando esse primeiro aspecto significa não poder mais ver o mundo do *alto ou de longe*. Para isso, o olhar para o “objeto” não deve estar afastado e sim, mergulhado nele, compreendendo que não há aí nenhuma garantia de que tudo o que é visto é real, pois podemos nos iludir em relação a ele. Nesse sentido, coloco a impossibilidade de olhar a escola do alto ou de longe. Percebo a necessidade de estar mergulhada no seu cotidiano, observando como cada sujeito se utiliza dos saberes e convivências, como cada um tece sua rede de viveres cotidianos a partir daquilo a que tem acesso no espaço escolar.

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

Virar de ponta cabeça

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

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

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

Buscar pensar as escolas e as práticas cotidianas que nelas se desenvolvem sem as “boias” que o pensamento disciplinarizado e hierarquizado que a modernidade nos

oferece exigirá uma ruptura com saberes prévios a respeito das escolas e do que pensamos já saber delas e sobre elas.

Beber em todas as fontes

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

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

Narrar a vida e literaturizar a ciência

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

Como contar o que aprendi? No caso específico deste texto, utilizarei os resultados dos relatos das narrativas das professoras envolvidas. Assim, pretendo dar conta de mostrar alguma coisa das escolas que não está escrita nos documentos oficiais, nem nos discursos oficiais, mas sim estampado no discurso daquelas que *praticamviverem* os seus cotidianos.

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

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

Ecce femina

O quinto e último elemento proposto por Alves (2008 b), ao processo de construção metodológica da noção de pesquisa *nosdoscom* os cotidianos refere-se aos praticantes.

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

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

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

Assumindo-me “cotidianista”, pesquisadora *nosdoscom* os cotidianos, procurei dialogar com as praticantes que se encontram nos *espaçostempos* escolares, na crença de que é no campo da experiência que se dá o entrelaçamento *prácticateoriaprática* e que o diálogo nesse campo pode trazer um enriquecimento para as pesquisas na área educacional, fazendo um movimento diferente do que está posto, de forma a enriquecer, complementar, os conhecimentos produzidos, mas não de opor ou dicotomizar.

No caso desta pesquisa, trago Maria Lucia, Sandra e Carla, três dentre as muitas professoras que fazem acontecer as escolas cotidianamente e que permanecem silenciadas, esquecidas pela mídia e pela maior parte das pesquisas quantitativas em educação. Assim, há muitas professoras anônimas, seus nomes não fazem parte das

“grandes pesquisas”, não há métodos com seus nomes, nem escolas, nem livros editados sobre o seu saber escolar, mas estão ali, diariamente, reinventando as escolas, os saberes. É delas que tomei emprestadas as narrativas, tentando entender sua formação e o olhar que têm sobre suas práticas. Pacheco (2008) entende que a vida dessas professoras de *vida comum que agem nos cotidianos das salas de aula* (p.51), não se constitui como “campo” de interesse para muitos(as) pesquisadores(as) em função do que ele denomina *dupla discriminação* (p.51).

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

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

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

Meu objetivo foi caminhar em busca das descobertas possíveis no percurso. Até aqui encontrei riqueza, criação, diversidade, invenção. Vejo a apropriação dos *espaçotempos* escolares nas práticas curriculares das professoras, evidenciando saberes diferentes imprevisíveis, imprevistos. Procurei refletir sobre a tessitura de conhecimentos nos *espaçotempos* escolares por meio de questionamentos que dão um sentido ao meu caminhar, sem a pretensão de assumir um único sentido.

As histórias contadas pelas professoras com quem conversei são vivas e assim como a tecelã de Marina Colasanti, que a cada ponto tece um pedaço do todo que será o seu tecido, foram tecidas ponto a ponto. Nem sempre essas histórias serão idênticas aos “fatos”, ao “real”. Aliás, nunca serão, pois ao recontá-las somos outros sujeitos, não mais aqueles do momento vivido. No exercício de narrar, as lembranças nos transbordam, pois *o pensamento parece uma coisa à toa, mas como é que a gente voa quando começa a pensar*⁴. As narrativas são palavras e as palavras não são os fatos, *a vida narrada não é a vida* (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.95). É importante termos sempre em mente esse fato que, apesar de parecer tão simples, é difícil levarmos em conta, em função do realismo aparente que a linguagem nos apresenta (id.). As narrativas que registro neste texto, portanto, são o (re)viver de cada uma das professoras no momento da entrevista. Provavelmente suas narrativas serão outras amanhã. Não há problema, pois o meu interesse foi perceber a complexidade que envolve as suas experiências curriculares cotidianas, estudando a elaboração que elas fazem de suas subjetividades e das suas vivências. Suas histórias *estão e estarão* sempre vivas e em movimento, enquanto forem sendo *escritas e faladas e ouvidas*.

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

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

Hoje, exercemos a profissão em espaços bastante diferenciados: escola pública municipal, escola privada e escola pública federal. Entendo que essa diversidade de práticas e de lugares onde elas se dão pode proporcionar um espaço de interlocução importante para o entendimento do que é a profissão. Como cada uma percebe seus

⁴ Frase extraída da música de Lupicínio Rodrigues, Felicidade.

espaços de trabalho, que redes integram os seus fazeres pedagógicos, que relações tecem com os outros das escolas em que trabalham, de que forma se relacionam com os currículos escolares, como se constituem professoras e como se relacionam com este *serestar* da profissão, são algumas questões da investigação e que trago para este texto.

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

Ao perceber que nas escolas a polissemia surge como um traço marcante nas relações e interações, busco tentar compreender como tem-se dado a convivência dos sujeitos das escolas com as propostas que parecem atribuir legitimidade a um único conjunto de conhecimentos? Pensar o currículo e suas múltiplas possibilidades e usos (CERTEAU, 1994) é um campo rico para se começar a trilhar um caminho que nos ajude a compreender o que se passa nas escolas. Não apenas em função daquilo que está escrito nos documentos oficiais, refletindo sobre objetivos e conceitos, mas algo para além, o que Oliveira (2003) denomina *currículos praticados*, repleto dos múltiplos conhecimentos que circulam no cotidiano escolar, tecidos e expressos por cada sujeito do processo.

Entendendo o cotidiano como espaço privilegiado de produção de práticas curriculares e os currículos como produzidos cotidianamente, sendo muito mais do que podemos compreender por meio dos textos que definem e explicam as propostas das escolas, creio ser preciso buscar as marcas da vida de todo dia que são tecidas nas práticas e que dão vida às propostas curriculares.

Criando modos de caminhar, ler, produzir, falar e utilizar as propostas curriculares preestabelecidas, as professoras tecem redes de ações que não são mera repetição de uma proposta curricular preestabelecida e explicada no abstrato. Assim, *inserem na estrutura social/curricular criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos* (OLIVEIRA, 2000, p.184).

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

Trago aqui uma experiência vivida pela professora Carla:

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

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

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

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

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

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

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

Compreender concretamente essas múltiplas e complexas realidades das *escolas reais* nos coloca diante do desafio de mergulhar nos cotidianos, buscando neles outras marcas das professoras que, *em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares* (OLIVEIRA, 2000, p.186).

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

Maria Lucia conta.

Eu já fazia o “Teste assombroso” quando eu fui assistir a uma palestra daquele professor da UERJ, o Dirceu.⁵ Ai eu, pensei que eu já tinha conversado com aquele cara. Juro por Deus! Olha a minha pretensão, eu pensei, “esse cara já conversou comigo, porque ou ele estava roubando umas ideias minhas, ou eu roubando as idéias dele, a gente fazia mil coisas parecidas. Eu me senti altamente iluminada.

Eu ouvia e pensava:

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

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

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

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

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

Ou seja, professoras e alunos(as) não se limitam ao que é determinado pelos textos curriculares. Aprendem e ensinam, numa relação que lhes permite ir além do que é proposto. Este *aprenderensinar* que acontece por dentro dos muros escolares é aquele que ultrapassa as propostas curriculares. *Inúmeras têm sido as invenções cotidianas, que alteram as propostas curriculares [e] redesenham, [também], as relações professor-aluno* (OLIVEIRA, 2000, p. 186).

A noção de tática trazida por Certeau (1994) ajuda a compreender essas invenções cotidianas e a situá-las em relação a normas e prescrições curriculares.

A tática é movimento “dentro do campo de ação do inimigo” como dizia Von Büllow, e no espaço por ele controlado. [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance.[...]. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (p.100-101)

As *professoraspraticantes* se apropriam das ocasiões e possibilidades encontradas nas escolas e se tornam autoras, autônomas e legítimas produtoras de

⁵ Professor e atual vice-diretor da Faculdade Educação da UERJ.

conhecimentos nos espaços das diferentes escolas por onde passam. Produzem, cotidianamente, currículos, aproveitando as diferentes ocasiões que aparecem em suas salas de aula para criar o que a circunstância pede e possibilita.

Sandra conta.

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

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

Ela completa:

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

As narrativas das professoras envolvidas na pesquisa e a leitura que delas pude fazer certamente permitem reconhecer a presença da criatividade e do múltiplo nas escolas. Essas histórias tecem ou alinhavam uma memória das escolas.

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

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

Praticando os currículos desejados

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

Carla relata,

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

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

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

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

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

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

Pensar as escolas a partir do que Maria Lucia chama de currículo desejado e Oliveira (2003) de currículos praticados é uma tentativa de perceber as escolas em sua realidade, como elas são concretamente para além do discurso a respeito do que não há nelas.

Ela continua.

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

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

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

Acho que todas nós já fizemos isso em algum momento.

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

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

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

Atualmente, Maria Lucia encaminha seu trabalho de acordo com o que a turma vai “pedindo” ou “permitindo”, não há como pensarmos que há possibilidade de determinar o que vai ser aprendido ou não, de que forma será aprendido e quando. Essa imprevisibilidade, característica da vida cotidiana, impossibilita qualquer forma de aprisionamento dos currículos.

Isso significa dizer que, nas nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com possibilidades que temos de implantá-las. Por sua vez, tais possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho (OLIVEIRA, 2003, p.82).

O que existe, e pode ser percebido quando mergulhamos nos cotidianos das escolas para pesquisar ou quando ouvimos narrativas de professoras a respeito de suas práticas, são currículos sendo modificados numa relação de tensão permanente entre o prescrito e o feito. Há o conteúdo oficial, há os aprenderes desordenados, há a ordem e o caos, *tudo ao mesmo tempo* (FERRAÇO, 2007).

A partir desse estudo, podemos dizer que os saberes tecidos nas salas de aula se apresentam de diferentes maneiras. Cada conteúdo trabalhado será diferente a cada vez que for trabalhado. Da mesma forma cada sujeito irá tecer suas redes de aprendizagens de acordo com as suas subjetividades, e essa experiência será sempre individual, ao mesmo tempo que coletiva, pois é com outros e por meio de trocas que aprendemos.

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

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

A hora do ponto final

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

(MELO NETO, 1997, p.77)

A epígrafe acima aponta para o meu primeiro conflito deste trecho final, a infinidade de caminhos que podemos percorrer na pintura – tessitura de quadros e/ou

textos. A última pincelada, assim como o ponto final tornam-se, em função dessa infinidade, quase impossíveis, pois há sempre mais a dizer.

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

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

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

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

Percebi que as *meninasprofessoras* não são simples reprodutoras do que lhes é apresentado, são rebeldes e desobedientes. Produzem conhecimentos tecidos com seus(suas) alunos(as), numa relação *prácticateoriaprática* e não numa relação vertical teoria-prática.

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

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

Junto com elas me (re)inventei também. Pude compreender a riqueza do cotidiano e perceber o quanto o pensamento generalizante traduz o seu olhar no engessamento das práticas. Ao mergulhar com elas em suas histórias, com meus

sentidos à solta, pude ver e sentir o que não é mostrado pelas pesquisas generalizantes e nem pela mídia (que parece gostar muito de criticar as professoras): o multicolorido das práticas cotidianas, algo que depende das possibilidades dos sujeitos envolvidos nos *espaçotempos* das salas de aula.

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

*Está chegando a hora, o dia já vem raiando meu bem, eu tenho que ir embora.*⁶

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs) *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis/RJ: DP et alii, 2008a, p. 15- 38.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs) *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis/RJ: DP et alii, 2008b, p. 39 – 48.

ALVES, N. e OLIVEIRA, E. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: volume 2, Cortez, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite(org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157 – 175.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. IN: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v.28, n.98, p: 73- 95, jan/abril.. 2007.

GARCIA, Regina Leite.Do baú da memória: histórias de professora. In: ALVES, N.; GARCIA, R.L. (Orgs). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MELO NETO João Cabral de. Museu de tudo, in *A educação pela pedra e depois – Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1997.

⁶ Marchinha de carnaval, letra de carnaval de Rubens Campos.

OLIVEIRA, (Maria) Inês Barbosa de. Alternativas curriculares e cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera Maria. *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 - 183 - 190.

OLIVEIRA, Inês B.. *Currículos praticados – entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês B.. *Boaventura & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

OLIVEIRA, Inês B.. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. IN: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v.28, n.98, p: 73- 95, jan/abril.. 2007: 47 – 72.

PACHECO, Dirceu Castilho. Arquivos pessoais de praticantesdocentes e as pesquisa nos/dos/com os cotidianos, 157p., *Tese de Doutorado*. Rio de Janeiro: PROPED-UERJ, 2008.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron, AZEVEDO, José Clóvis de, SANTOS, Edmilson Santos dos. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, 1996. p. 15-33.

SGARBI, Paulo. Depois de aceitar um convite, fiquei esperando um “causo”. In: ALVES, Neila Guimarães; AZEVEDO, Joanir (orgs,). *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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