

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

REGINA COELI MOURA DE MACEDO

**CAMINHANDO POR ENTRE PRÁTICAS ESCOLARES
COTIDIANAS: CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO NAS SALAS DE AULA**

RIO DE JANEIRO
2005

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

REGINA COELI MOURA DE MACEDO

**CAMINHANDO POR ENTRE PRÁTICAS ESCOLARES
COTIDIANAS: CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO NAS SALAS DE AULA**

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

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

RIO DE JANEIRO

Outubro/2005

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

M141 Macedo, Regina Coeli Moura de.
Caminhando por entre práticas escolares cotidianas : currículo e emancipação nas salas de aula / Regina Coeli Moura de Macedo. -- 2005. 196 f.

Orientadora: Inês Barbosa de Oliveira
Dissertação (Mestrado)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação

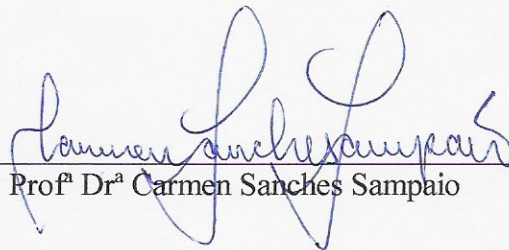
1. Ensino – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 2. Ensino fundamental – Rio de Janeiro (RJ) – Currículos – Teses. 3. Prática de ensino – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. I. Oliveira, Inês Barbosa de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

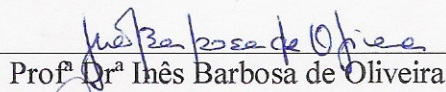
CDU 373.312.141.4

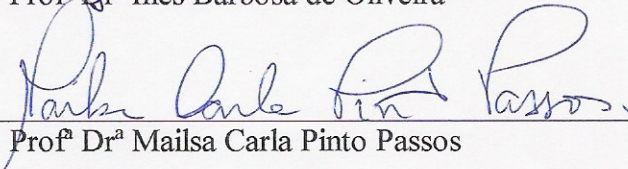
REGINA COELI MOURA DE MACEDO

**CAMINHANDO POR ENTRE PRÁTICAS ESCOLARES
COTIDIANAS: CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO NAS SALAS DE AULA**

COMISSÃO EXAMINADORA


Profª Drª Carmen Sanches Sampaio


Profª Drª Inês Barbosa de Oliveira


Profª Drª Mailsa Carla Pinto Passos

Rio de Janeiro, 28 de outubro de 2005

Agradecimentos

É com muito prazer que constato, neste momento, quão grande deverá vir a ser este texto, tamanho é o número de pessoas com que pude contar para a realização deste trabalho.

Antecipo, desde já, as desculpas que ficarei devendo a quem, porventura, escape-me da memória.

Começo pela minha querida orientadora e amiga, Inês Barbosa de Oliveira, com quem muito tenho aprendido e com quem sempre pude contar neste percurso. Seu brilhantismo, sua busca constante de coerência, seu carinho e generosidade são contagiantes! Nossos caminhos há muito vêm se cruzando e, na realização deste trabalho, sua atenção e disponibilidade para orientar-me foram fundamentais.

Além dela, pude contar com muitos outros, que, de alguma forma, estiveram presentes, cada qual a seu modo, e a eles agradeço.

Às professoras Cristina, Lorena, Lourdinha, Patrícia, Rossana e Vanessa, que participaram, generosamente, desta pesquisa e dissertação, oferecendo ao diálogo suas práticas da sala de aula e suas histórias.

Aos alunos e às alunas, seus pais e suas mães e demais profissionais da escola que, da mesma forma, fizeram parte deste trabalho. Sem eles, nada do que aqui apresento teria sido possível.

Aos amigos, novos amigos, companheiros do grupo de pesquisa e do PROPED (Programa de Pós-graduação em Educação) UERJ, pela partilha de reflexões, alegrias e dificuldades desse período.

Aos antigos amigos e amigas, pelos constantes incentivos e demonstração de confiança e solidariedade. Em especial, Lúcia, Adriane, Lourdinha, Sônia, Juliana, Cristina, Denise, Marta, Valéria e Neila, pela atenção, carinho e socorro oferecidos nos momentos em que precisei.

Aos meus filhos, Pedro, Maria Gabriela e Bárbara, pela compreensão que foram capazes de ter nos vários momentos de ausência ou de distanciamentos necessários. Também pelo carinho, atenção e entusiasmo que cada um, a seu modo, demonstrou nesse tempo. Seria injusta se não destacasse o companheirismo da minha caçula, Bárbara, com a sua presença constante, seus quitutes, seu auxílio técnico nos mistérios da informática, enfim, seu cuidado especial com a mamãe.

Ao meu amor, Benjamim, sempre companheiro, disponível, incentivador e confiante nesse percurso e em toda a minha vida.

A toda a minha família, pela compreensão nos momentos de ausência, pelo incentivo e confiança sempre presentes. Em especial, meus pais, Francisco e Nilza, pelo amor e zelo incomparáveis, e meus irmãos, sempre tão participantes, mesmo quando longe.

À minha querida irmã Stella, companheira nos caminhos dedicados à educação pública das crianças, pela confiança e solidariedade.

Aos professores do PROPED, com quem tive a oportunidade de, no diálogo, aprender.

A Deus, companhia e cuidado constantes em toda a minha vida.

À sociedade, representada pelas instituições públicas: UERJ, onde cursei “gratuitamente” o mestrado, e Colégio Pedro II, especialmente a Unidade São Cristóvão I, não só por ter aberto as suas portas para a realização da pesquisa, como também por ter me concedido os últimos três meses e meio de licença para estudo. Procurarei retribuir na continuidade do caminho, que venho buscando seguir até aqui, de compromisso com a educação pública de qualidade, com sucesso para todos, como trilhas possíveis para uma sociedade mais justa, mais fraterna, mais feliz.

RESUMO

Este trabalho apresenta o percurso de uma pesquisa realizada no/do cotidiano de algumas salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental do Colégio Pedro II. Narrando histórias acontecidas nesse espaço-tempo, caminho por entre rotas bastante conhecidas, mas sempre cheias de “novidades”: as práticas das professoras, alunos e alunas, pais e mães e outros sujeitos do cotidiano escolar. Em meio a essas práticas e àquilo que os sujeitos contam sobre elas, vou tecendo redes de compreensão do que se passa nas salas de aula. Parto da idéia de que a vida da escola está acontecendo no cotidiano, que conhecimentos diversos estão sendo produzidos o tempo inteiro pelos sujeitos, sempre de maneira articulada, em rede, e que, portanto, para conhecê-la precisamos nela mergulhar. Esses modos singulares de fazer acontecer as salas de aula que encontramos no cotidiano são complexos, pois há neles uma multiplicidade e fluidez que torna seu entendimento um desafio. Exige maneiras próprias de pesquisar e de contar que não podem pretender apreender, na sua totalidade, essas realidades cotidianas, pois isso é uma impossibilidade. De modo articulado, tento evidenciar os saberes e fazeres dos sujeitos que participam das redes tecidas nas e com as salas de aula. Com eles e com a ajuda dos estudiosos do cotidiano e outros teóricos, busco elaborar idéias que vão formulando possibilidades de compreensão do que ali se passa. Penso que essa forma de conhecer e de narrar as escolas pode ajudar a criar, cada vez e sempre mais, espaços para a realização do projeto educativo emancipatório que Santos (1996) propõe e que já está a acontecer no cotidiano.

Cotidiano Escolar. Currículo Praticado. Projeto Educativo Emancipatório

ABSTRACT

This project presents the procedures of a research carried out during the routine of some first and second grade classes at Pedro II Primary school. On telling stories that happened in this period, I go through very well-known routes, and yet these routes are always full of “news”: the practices of teachers, students, parents and other important subjects of the school’s daily lives. Involved in these practices and in what the subjects tell about them, I try to create understanding webs of what goes on in the classroom. I start from the viewpoint that school life happens in its everyday routines, and that diversified knowledge is being produced by the subjects all the time, always in an articulate way, like a network. Therefore, to get to know that network better we have to submerge in it. The singular ways in which classrooms operate can be quite complex, because they carry a multiplicity and a fluidity that make their understanding a big challenge. They require specific ways to research and to report, even though we know that it’s impossible to grasp school life in its totality. In an articulate way. I try to highlight the knowledge and the practices of the people who participate in the networks created in and with the classes. With them, and with the help of school life theorists and other scholars, I try to elaborate ideas which formulate possibilities of understanding what goes on in the classroom. I think that way of knowing and narrating schools can help create more and more room for the emancipated educational project proposed by Santos (1996), a project that is already being carried out daily.

School life. Practiced curriculum. Emancipatory educational project.

Sumário

Introdução.....	11
Capítulo I – Em meio aos cotidianos das salas de aula.....	20
I.1-As questões nossas de cada dia, como enfrentá-las?.....	21
I.2 – Por onde andei, como e com quem caminhei.....	24
I.3 – Afinal, que escola é essa?.....	43
I.4 – E aí surgiram os “Pedrinhos”.....	52
I.5 – A recuperação ou apoio.....	62
I.6 – Recuperar o quê?.....	64
I.7 – E como somos redes de subjetividades ricas e complexas.....	64
I.8 – E assim aconteceu a pesquisa.....	66
Capítulo II – Histórias das salas de aula.....	70
II.1 – Está certo professora?.....	70
II.2 – Os tempos que tem o tempo das salas de aula.....	92
II.3 – Percursos nos espaços-tempos da escola.....	107
II.4 – A poética da vida nas salas de aula.....	120
II.5 – Movimentos e interpretações nas salas de aula.....	135
II.6 – Diálogos nos silêncios das salas de aula.....	146
II.7 – A presença dos saberes que vêm de fora.....	154
Capítulo III – E a vida na escola vai acontecendo e nos surpreendendo.....	163
Conclusão.....	188
Referências Bibliográficas.....	194

*“Algo (se) passa
entre
algo (se) passa
aqui
melancolicamente
algo (se) passa
agora
no alvorecer
no silêncio
algo (se) passa
no labirinto
adentro
algo (se) passa
distraidamente
como quem
nada quer”*

(Larrosa, 2003)

Introdução

O “silêncio”, palavra recorrente entre os escritos de Larrosa é a idéia e a sensação com que quero iniciar. Elas repercutem em mim de maneira bastante significativa quando penso no que se passa nas salas de aula das escolas, espaço-tempo de que me ocupo neste trabalho. É evidente que não estou falando do silêncio ausência total de sons. Nesse, é praticamente impossível pensar quando falamos das salas de aula. Digo o silêncio que faz ouvir. Melhor ainda, aquele que nos possibilita ouvir, conhecer, encontrar, dialogar, aprender, ensinar. O silêncio a que me refiro é aquele que Larrosa apresenta ao falar do texto que o professor lê na lição. Ele diz que

o professor lê o texto literalmente, e ao mesmo tempo com suas próprias palavras, e simultaneamente atentando ao silêncio entre as palavras, ao espaço em branco entre as letras, às margens das páginas”. (idem, p. 141)

É desse silêncio que falo, o que representa um espaço existente entre os sujeitos das salas de aula, todos os que participam dos sentidos que a elas é possível atribuir. Aquilo que se pode ensinar e aprender, aprender e ensinar.

Existe um silêncio, um espaço entre os sujeitos, as coisas, os saberes, os conhecimentos onde a interação e o diálogo vão acontecer.

Larrosa diz:

Elementos da lição, o texto, a voz do professor e esse silêncio que é de todos e de ninguém, isso é da própria linguagem em sua multiplicidade e em seu infinito, digamos, comum (idem, p.141).

Ele trata o silêncio como elemento da lição, como constituinte da lição que aqui eu chamo de aula, tudo o que acontece na sala de aula.

O texto a que Larrosa diz serem os alunos convocados na lição

é o fluxo do que se vem dizendo, ou melhor, do que, dizendo-se, vem. Sempre o mesmo, mas sempre cada vez...como sempre se disse e como nunca se disse, numa repetição que é diferença e numa diferença que é repetição (id. ib., p.141).

Se pensarmos numa idéia bastante divulgada sobre a sala de aula que, particularmente, não me agrada aceitar, de que o que lá vivemos e podemos encontrar é

a repetição, teremos, com a ajuda de Larrosa, achado uma forma de dizer que ela é *uma repetição que é diferença e uma diferença que é repetição*.

Quando há um tempo atrás, apresentei como principal motivação para esta pesquisa, uma pergunta lida em um livro¹ – *em que está pensando o nosso aluno enquanto estamos ‘dando’ aula?* – estava próxima dessas idéias que repercutiram em mim ao ler Larrosa: a do interstício, a do silêncio, a das possibilidades. Elas são inquietantes no sentido de pensar *no que se passa* (Pais, 1993) nesses espaços especiais da escola que são as salas de aula. Muitas vezes, pego-me notando e surpreendendo-me, observando os inúmeros e variados processos que lá se dão, a pluralidade de sujeitos e práticas que nele se fazem presentes.

“Em que está pensando o nosso aluno enquanto estamos dando aula?” nos remete à idéia de que cada indivíduo constitui-se como uma rede de sujeitos (Santos, 1995) e, como tal, expressa e tece, nas suas ações cotidianas, os processos de formação por que passou e passa em sua vida, seus valores, crenças, sentimentos e conhecimentos.

Ela pode sugerir também a discussão entre duas idéias a respeito dos processos de aprendizagem: a primeira, de que os alunos são receptores passivos de informações ou conhecimentos que professores transmitem e a segunda que pressupõe que, durante todo o tempo, os alunos estão elaborando os seus próprios pensamentos, sentimentos e valores sobre o que está sendo ensinado, atribuindo significados ao que se passa na sala de aula, mesmo que esses não sejam aqueles previstos e esperados pelos professores (Certeau, 1994).

Ainda podemos pensar, a partir da pergunta, no quanto os acontecimentos das salas de aula, aquilo que realizam, criam e produzem os alunos e professores, integram *redes de conhecimentos* (Alves, 1999) tecidas, cotidianamente, por esses sujeitos, tanto individual como coletivamente.

As idéias levantadas se entrecruzam e são uma grande oportunidade de voltar-me para o que considero central neste trabalho: aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula com os seus sujeitos reais, concretos (Pais, 2003). Aquilo que pensam esses sujeitos sobre ou enquanto se dão os processos cotidianos de ensinar e aprender. Mais ainda do que aquilo que pensam, também o que sentem, considerando que, nem sempre, pensamentos e sentimentos se manifestam claramente, mas certamente, tomam

¹ Ronca, Paulo A. C. e Terzi. C. do A. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. São Paulo: Edsplan, 1995.

parte nos sentidos que professores e alunos atribuem ao vivido, ao ensinado e ao aprendido nas salas de aula (Oliveira, 2003).

Eis aí um motivo para a importância que atribuí àquela pergunta: o fato de que ela coloca em evidência a constituição de cada um como sujeito de conhecimento (Alves, 1998). Acredito que conhecendo esses sujeitos e os conhecimentos que produzem e criam, estaremos nos aproximando de maiores possibilidades de entendimento das realidades das salas de aula e desenvolvendo formas de nelas intervir, no sentido de contribuir para a produção de práticas voltadas para a emancipação social.

Essa reflexão está inscrita no movimento de *indagação, busca e pesquisa* (Freire, 1996), constituinte do meu “ser professora” em permanente formação/transformação e seus desafios cotidianos e vai formalizando o que é esta dissertação.

Junto a muitas outras cenas do cotidiano escolar que vivo como professora, as histórias que fazem parte desta dissertação podem ser vistas/entendidas como não importantes, podem passar despercebidas, incluídas numa *invisibilidade* (Pais, 1993) do cotidiano e dos seus saberes/fazer. No entanto, elas são, potencialmente, reveladoras dos sujeitos enquanto sujeitos de conhecimento, produzindo sentidos sobre aquilo que vivem, que experimentam no seu dia-a-dia. A pretensão desta pesquisa foi a de buscar “descobrir”² e mostrar suas vozes, seus silêncios, múltiplas expressões de seus sentimentos, gestos, movimentos, registros escritos e imagens que criam nas salas de aula, sem a ilusão de apreensão das suas realidades em suas totalidades, mas entendendo-os como caminhos para um processo interpretativo, colocando-me, como pesquisadora, em diálogo com esses tantos sujeitos, com as teorias e comigo mesma.

Ressalto, então, que este trabalho pressupõe a sala de aula como um espaço-tempo privilegiado para a leitura do *texto que o professor lê*, em que podemos ouvir *a sua voz e o silêncio entre as palavras*. Elementos da lição de que fala Larrosa, o texto e o espaço em branco entre as letras, as margens das páginas fazem com que a aula seja, na *linguagem em sua multiplicidade*, um espaço-tempo de possibilidades, palavra que representa, para mim, o melhor resumo dessa dissertação.

Resumir o todo de um texto em uma palavra, além de não ser possível nessa situação em que me encontro, não é bem visto, nem facilmente aceitável como “correto”. Afinal, qualquer conclusão, qualquer idéia final deve ser encarada sempre

² Faço uso dessa palavra aqui com o sentido de “tirar cobertura, véu, tampa, ou qualquer outra coisa que ocultava total ou parcialmente, deixando à vista” (Aurélio, Dicionário básico da Língua Portuguesa).

como provisória e parcial. Limitada, também, porque representa apenas o ponto de vista daquele alguém que escreve. Mas nesse caso, em se tratando dessa palavra que uso, sinto-me autorizada a dizer com a justificativa de que, durante todo o tempo de realização deste trabalho, ela esteve presente em meu pensamento e em meu texto, abrindo caminhos, nunca fechando. Possibilidades em dois sentidos basicamente. Um como potencial, pois as salas de aula têm um enorme potencial, um leque de possibilidades indescritíveis, imprevisíveis e incontroláveis. Outro como limite – e isso ao mesmo tempo. Justamente por serem incontroláveis, essas possibilidades de ser das salas de aula são limitadas. Não temos como controlar os corpos, as mentes, os sentimentos, os pensamentos, e nem mesmo as ações que nelas estão presentes. Podemos pensar que é possível em alguns momentos, ou mesmo tentar em outros, mas a plena realização desse controle é uma impossibilidade. Essa é uma aprendizagem muito valiosa que pude fazer nesse processo de pesquisa e escrita desta dissertação, como parte do meu processo permanente de formar-me professora.

Às idéias do silêncio, das possibilidades nas/das/com as salas de aula, relaciono uma outra de Larrosa prosseguindo a discorrer sobre a lição, a leitura, para dizer deste trabalho: *“No ler a lição, não se buscam respostas. O que se busca é a pergunta à qual os textos respondem”* (2003, p.142).

O processo de compreensão que procurei desenvolver se assemelha muito a essa busca da pergunta ou das perguntas. O levantamento de perguntas que as histórias narradas foram e vão suscitando é o próprio processo de compreensão sendo tecido. Interrogar as histórias vividas e os casos contados e também vividos foi o que procurei fazer. A interrogação que pude e que imagino que os leitores poderão fazer a partir das histórias das salas de aula, das práticas das professoras, dos alunos, dos pais e mães, assim como o texto, como nos diz Larrosa, nos leva a pensar. Por isso,

depois da leitura, o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que – com o texto, ou contra o texto, ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar (id.ib., p. 142).

Terminando de falar sobre a lição, da experiência da leitura em comum como um dos jogos possíveis do ensinar e do aprender, Larrosa estabelece o que tem a ver esse jogo com a experiência da liberdade e com a experiência da amizade.

Começando pela amizade, como ele faz, o que diz é que essa leitura do texto feita em comum é realizada numa forma particular de comunidade que é a amizade,

uma unidade que suporta e preserva a diferença, um nós que não é senão a amizade de singularidades possíveis (id.ib., p.143).

O que vamos encontrar nas salas de aula, no jogo de interações que se realiza nesse espaço-tempo de possibilidades é, muitas vezes, essa *congregação de leitores em torno do texto*, da lição, da aula, em torno do que é comum *às vezes falando, às vezes em silêncio, mas sempre em relação a algo comum*. E o comum não se refere ao mesmo, ao igual para todos, ao realizado, feito da mesma maneira por todos .

O comum do texto é, assim uma comunidade de diferenças, ou estritamente, uma conversação. Mas uma conversação que tem também sua face silenciosa, reflexiva, solitária (idem, p.143).

Então, o que Larrosa provoca pensar é que, nas salas de aula, quando entre professores e alunos acontece a leitura do comum do texto, o encontro nesse comum, no *espaço em branco de onde se mostram as diferenças*, acontece o aprender, o *movimento de pluralidade do aprender* (id. ib., p.144). Esse aprender implicado, ao mesmo tempo, com o coletivo e com o individual significa a realização de um partilhar de sentidos que se dá simultaneamente à atribuição de sentidos que se faz solitariamente, no silêncio. Não se refere, portanto, à idéia de aprender como assimilar um saber, mas de pluralizar sentidos possíveis, a diferença entre saberes.

A diversidade, a multiplicidade e a complexidade que caracterizam as salas de aula são tecidas também com essa idéia de saber. Foi possível perceber, com essa pesquisa, os encontros que se realizam no comum do texto que se dá a ler, a presença dessa forma de aprender na amizade, na partilha de sentidos possíveis que se atribui a esse texto, à lição, à aula. E as singularidades se fazem presentes mesmo quando se coloca a homogeneidade do saber, outra forma de saber. Isso porque nessas relações está presente também *a liberdade de tomar a palavra* de romper com o *dito como está mandado* que faz com que pronunciemos *a nossa própria palavra*.

Quando nós, professores e alunos nos entregamos ao texto, àquilo que é a sala de aula, à sua trama de sujeitos, de subjetividades, quando nos deixamos inquietar por ele, vemos e dizemos o que não foi visto nem dito. Essa liberdade generosa de tomar a palavra, que Larrosa apresenta como parte da lição, envolve um desejo, um querer dizer, não porque se sabe o que dizer, mas porque *se quer abrir para o novo, se abandonar à palavra dizendo e ouvindo e às vezes, escrevendo* (id. ib., p.145).

Ler é levar o texto ao seu extremo, ao seu limite, ao espaço em branco onde se abre a possibilidade de escrever... alargar o que pode ser escrito, prolongar o escrevível... (id.ib., p.146)

Este texto que apresento nesta dissertação foi produzido de uma forma nada linear, foi se fazendo, sendo tecido com e nas histórias das salas de aula que conto no segundo capítulo. Elas foram o meu primeiro texto, aquele que me provocou pensar em todos os outros. Os acontecimentos da sala de aula e o que eles me levaram a refletir é o conteúdo desse capítulo. São histórias que vivi porque, de alguma maneira, participei como professora ou como pesquisadora, ao mesmo tempo sempre também professora. Dialogando com as práticas dos sujeitos daquelas salas de aula, pude ir tecendo uma ou algumas possibilidades de compreensão do que ali se passava. Além dessas possibilidades, certamente, existem muitas outras. Nas que apresento no segundo capítulo, busco captar e atribuir sentidos através das pistas que as práticas ofereceram. Sentidos que têm a pretensão de, ao revelar o que são esses espaços-tempos com o que têm, buscar evidenciar as possibilidades existentes de realização de um *projeto educativo emancipatório* (Santos, 1996).

No primeiro capítulo apresento os meus caminhos, o que buscava encontrar, a forma como os percorri, os parceiros com que contei para isso, além da escola em que a pesquisa foi realizada. É um capítulo teórico-epistemológico e metodológico que trata dos estudos do cotidiano e do cotidiano escolar. Ao mesmo tempo em que apresenta esses estudos, defende a idéia de que através deles podemos chegar a possíveis respostas para questionamentos que fazemos, cotidianamente, como praticantes da escola.

O texto do primeiro capítulo traz, portanto, considerações sobre os estudos do cotidiano, a epistemologia e metodologia que vêm sendo elaboradas para eles, procurando mostrar como podemos nos aproximar da realidade concreta das práticas cotidianas nos espaços-tempos da escola, em especial das salas de aula e mais especial ainda, neste caso, das salas de aula do apoio dessa escola, espaço-tempo privilegiado na pesquisa. Entendemos que a leitura dessas práticas e tudo que elas implicam, permitem compreender melhor o que são essas salas de aula, seus sujeitos, os conhecimentos que em rede produzem, o que possibilita mostrar a complexidade que a constitui e o potencial emancipatório que essas práticas inventam dia-a-dia.

Os estudos do cotidiano contrapõem, ainda, essa forma de pesquisar, de tecer sentidos e de buscar compreender a outras formas que estão vinculadas a concepções diferentes de pesquisa e de produção de conhecimento sobre a escola. Essas outras

concepções se vinculam, em sua maioria, ao pensamento ocidental moderno e se propõem a responder as questões que fazem sobre a escola, tomando a realidade, dividindo-a em partes. Extraem dessas partes, dados quantificáveis que possam ser analisados, para chegarem, com essa análise, a explicações genéricas que vão responder àquelas questões, apresentando soluções modelares e prescrições para a escola, também genérica, que pesquisam.

No terceiro e último capítulo, apresento o que pude tecer ou, até onde pude ir no tecido que as histórias compreendidas com a ajuda dos autores com que contei, formaram. Esse é um tecido, ou uma parte de um tecido, ou ainda, a parte de um tecido que foi possível tecer. Ele me sugere e espero que também aos leitores, inúmeras e variadas possibilidades de respostas relevantes para as questões colocadas inicialmente na pesquisa e outras que foram surgindo no seu decorrer. Faz isso, levantando também perguntas e tentando escapar da síntese, pois isso significaria preencher os espaços vazios, acabar com o silêncio.

Os personagens crianças, pais e mães das histórias tiveram os seus nomes substituídos por nomes fictícios porque não foi possível obter, de sua parte, autorização para que usasse seus nomes verdadeiros.

Já os nomes das personagens professoras são mesmo os seus, pois se propuseram a participar e ofereceram, não só as histórias vividas nas suas salas de aula, como também a autenticidade de sua forma de identificação. Uma dessas professoras fui eu. Entro nas histórias no movimento, que é permanente, de formar-me professora, de estar sempre me transformando impulsionada pela *indagação, pela busca, pela pesquisa* (Freire, 1996).

Posso dizer que venho me tornando professora há muito tempo e esse tempo não se restringe, certamente, aos vinte e cinco que se passaram desde a minha formatura no curso normal. Em todos esses anos, vivo, cotidianamente, esse processo de formação, portanto, de transformação.

Trago, em minha memória, os desafios da primeira experiência como professora, na Escola Municipal Carlos Maul, onde ensinei (e aprendi), situada num conjunto habitacional em Realengo, bairro da zona oeste do município do Rio de Janeiro. Aos dezoito anos, recém-formada, antes mesmo de pisar na sala de aula, tive de viver os conflitos de participar de uma greve³ dos professores da rede municipal, a primeira

³ A greve aconteceu em 1979.

depois de quinze anos de ditadura militar, num momento de início de abertura política que vivíamos no país. Não sei se tinha, na época, muita clareza do que isso significava, mas entendia que não deveria “furar a greve” como fizeram todas as outras professoras da escola. Mesmo tendo acabado de “tomar posse” como servidora pública municipal, repito, sem ter dado uma aula sequer, fui a única na escola a participar do movimento de greve, resistindo às pressões da diretora, Marilza, que até ligava para a minha casa. Lembrava-me apenas do que havia dito, uma vez, uma professora de literatura do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, Zanelli: *quando vocês forem professoras do município ou do estado e houver uma greve, participem, façam a greve pela nossa dignidade e a da escola pública também.*

Sem dúvida, essa passagem, junto com tantas outras do meu processo de formação que não se restringe, jamais, à formação acadêmica, fizeram com que não conseguisse atender aos chamados da diretora da escola, mesmo que isso me assustasse um pouco. Preferi e decidi atender a outros chamados, os do sindicato (o SEPE) para as reuniões, atividades nas zonais (sedes regionais), passeatas e assembléias inserindo-me concretamente na luta pela conquista dos direitos dos professores.

Quando o movimento de greve acabou, contando com certo “respeito”, mas também alguma “desconfiança” das colegas e olhar atento da diretora, assumi a minha primeira turma. Era uma turma daquelas sobre as quais conhecemos várias histórias de professoras iniciantes: a “última” da escola, aquela que as professoras antigas não queriam, pois as crianças, que já tinham passado por alguns anos de escolaridade, não haviam, ainda, aprendido a ler e escrever. Novos desafios se colocavam: o encontro com esses alunos, tudo que eram e traziam, e, junto com eles, a busca de caminhos para que se alfabetizassem.

De lá para cá, muitas são as histórias que poderia contar para falar de outros desafios enfrentados nesse processo permanente de formação/transformação movido pela *indagação, busca, pesquisa*. É nele que se inclui o viver, com todos os sentidos, o cotidiano da escola a que pertenço, hoje, como professora e pesquisadora em sentido estrito, pois é nesse espaço que se deu a pesquisa que resultou na dissertação que apresento.

Nesse sentido, a sala de aula constituiu-se como um espaço-tempo privilegiado da pesquisa, pois nela desenvolve-se, cotidianamente, a trama tecida pelos seus sujeitos, os professores e os alunos: o que são e trazem, o que ensinam e aprendem, o que produzem e criam de conhecimentos, imagens, sentidos e significados, o que envolve

também outros espaços-tempos e sujeitos, em rede. É uma trama, muitas vezes invisível aos olhos que, se melhor compreendida, captada, com todos os sentidos, em sua complexidade, pode nos aproximar de possibilidades de ampliação do entendimento das realidades concretas das salas de aula e, com isso, conhecer melhor suas vozes e seus silêncios, e os textos e lições que nela estão.

I. Em meio ao cotidiano das salas de aula

Nesta pesquisa tive como objetivos captar nas práticas cotidianas dos sujeitos das salas de aula de uma escola, as formas como eles inventam dia-a-dia seus espaços e seus tempos. Quis buscar os diferentes tipos de conhecimentos que ali produzem, em redes, nas suas maneiras próprias de fazer acontecer, nas suas maneiras de ser, de sentir, de pensar e de agir conforme os valores que os formam. Procurei com professoras⁴, alunos, pais e mães, coordenadoras e outros profissionais da escola, com aquilo que dizem sobre o que são e o que fazem, compreender o que nas salas de aula se passa, tecendo redes com os fios do que cada um é e traz nos seus complexos processos de formação ao longo da vida. As práticas de alguns sujeitos, de algumas salas de aula, as do espaço-tempo do apoio⁵ nessa escola tiveram na pesquisa um lugar especial. Como professora do apoio que era, procurei também compreender o que lá se passava, de forma articulada, estabelecendo relações possíveis entre as práticas do apoio e as das salas de aula dos alunos que faziam parte desses grupos. Esse processo compreensivo das, nas e com as práticas desses sujeitos pretende contribuir para ampliar possibilidades de intervenção nessas realidades, principalmente no sentido de enfrentar determinados problemas gerais da educação brasileira que identificamos e questões com que nos deparamos dia-a-dia como praticantes dessa escola, inclusive as relacionadas ao apoio. Tentei fazer isso, não identificando o que falta a essa escola e indicando a ela regras a seguir, mas entendendo-a como *positividade* (Ezpeleta e Rockwell, 1986) no sentido atribuído ao termo pelas autoras, que assim se referem ao que existe na realidade escolar, sem proferir juízo de valor. Valorizando os traços individuais e particulares, não somente enquanto tais, mas na tessitura que as ligações e continuidades entre eles vão constituindo e no potencial emancipatório que as práticas e os conhecimentos que, em rede, elas vão produzindo, têm. Tudo sem pretender *unificar de maneira abstrata e formal, os múltiplos aspectos da vida cotidiana* (idem), mas

⁴ Usarei a palavra professora ou, no plural, professoras, porque todas as participantes da pesquisa são mulheres. Além disso, na escola em que ela se desenvolveu, assim como na grande maioria das escolas de primeiro segmento do ensino fundamental como essa, os professores são, quase que em sua totalidade, mulheres.

⁵ O apoio é um espaço-tempo da escola em que se desenvolveu a pesquisa que existe para atender os alunos considerados pelas professoras, no uso das normas da escola, com rendimento abaixo do satisfatório. São tempos de aula que os alunos têm, às vezes com a sua própria professora, às vezes com outra designada para isso.

chegando a *resultados relevantes* (Azanha, 1992), não totalmente conclusivos, mas relevantes.

Ao longo deste capítulo, tentarei explicitar de maneira articulada e mais claramente questões, objetivos e justificativas, juntando a eles como, com que e com quem contei para esta desafiadora e envolvente aventura de pesquisar e escrever sobre as práticas cotidianas das salas de aula. Assim procurarei expor os aspectos teórico-epistemológicos e metodológicos de que me utilizei nesta pesquisa.

I. 1- As questões nossas de cada dia, como enfrentá-las?

Reconhecendo a riqueza do cotidiano e optando por um caminho de pesquisa nas/das/com as salas de aula, tinha clareza de que as informações que poderia obter não estariam dadas, não estariam colocadas com toda evidência na realidade do dia-a-dia. Por isso me utilizei das duas noções de *invisibilidade* a de Pais (1993) e a de Gentili (2001) desenvolvidas adiante.

E para captar e compreender essas informações foi necessário procurar *examinar os pormenores mais negligenciáveis*, basear-me em *indícios imperceptíveis para a maioria* (Ginzburg, 1989, p.144,145). Aqueles que poderiam parecer *detalhes secundários, particularidades insignificantes* (p. 147) ganharam a máxima importância, pois poderiam ser reveladores da realidade que buscava conhecer.

Com isso, tive de buscar formas de encontrar parâmetros de compreensão da realidade concreta das salas de aula, para que, a partir desses parâmetros, pudesse narrá-la e interpretá-la, encontrando caminhos possíveis na busca de soluções para alguns dos problemas que enfrentamos no dia-a-dia das nossas escolas.

De que tem nos servido, professores e professoras, tentarmos resolver esses problemas *recorrendo a discursos fundamentados nas estatísticas educacionais* ou buscando explicações que *consagram princípios e idéias genéricos e generalizantes?* (Oliveira, 2001, p.39).

São inúmeras, diversas e freqüentes as situações que nos intrigam, nos mobilizam fazendo-nos buscar respostas e explicações possíveis. Queremos e precisamos entender o que acontece ali, pois essas situações nos exigem um posicionamento, uma atitude para lidar com aquela realidade.

Nas salas de aula, temos, diante de nós, um aluno “que não aprende aquilo que queríamos, ou que precisaríamos que aprendesse”, outro “que não mostra, não revela o que aprendeu de forma que possamos ver, ter certeza que aprendeu”, outro ainda “que briga demais com os colegas e com a professora” ou “que não participa das aulas”, “que não acompanha o ritmo da maioria da turma”, enfim. E quando se trata do grupo? Há a turma que é muito “agitada”, ou “pouco participativa”, “desinteressada”, com “baixo rendimento”, aquelas cujos pais são “muito difíceis, complicados” etc. Essas são falas que dizemos e ouvimos todos os dias nas salas dos professores, corredores, conselhos de classe e outros espaços das nossas escolas. Elas demonstram o quanto e como as realidades cotidianas afligem professores e professoras.

Também conhecemos algumas das explicações que se costuma dar com as quais se pensa dar conta dos problemas: “a vinculação de classe e cultura dos alunos e suas famílias”, “a carência nutricional e limite de inteligência”, “a falta de atenção e cuidado dos pais para com os filhos”, enfim, explicações gerais e, ao mesmo tempo, reducionistas. Das queixas às explicações, o que observamos é que as falas desconsideram os processos histórico-sociais gerais e específicos que envolvem cada situação e as ações e criações dos sujeitos reais, concretos nesses processos. Buscamos essas explicações num certo tipo de conhecimento que se produz e divulga sobre a escola. Ele resulta de determinados modelos de pesquisa, do “fazer científico” moderno, muito utilizados na educação, que selecionam da realidade dados que, por sua similaridade, possibilitam uma generalização sobre essa mesma realidade, mas sobre a sua totalidade.

Enfrentar, então, as questões nossas de cada dia, impôs a necessidade desafiadora de utilizar os tão novos caminhos metodológicos para o estudo e compreensão do cotidiano das escolas que estão sendo formulados por alguns autores já citados ou ainda não, além de muitos outros. Aqueles caminhos que conhecemos e aprendemos com a ciência moderna não têm levado em conta que *não há realidade humana desvinculada da realidade concreta de uma cotidianidade* (Azanha, 1992, 62), que *há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano* (Alves, 2000, p.13) e que *o cotidiano está impregnado de conteúdo histórico* (Ezpeleta e Rockwell, 1986, p.22). Todas essas considerações têm levado vários pesquisadores no/do/com⁶ o

⁶ Nos chamados estudos do cotidiano há autores que se utilizam das preposições em e de para se referir à forma de realizar a pesquisa, no/do cotidiano. Alves e Oliveira (2001) assim o fizeram para dizer que não se trata de uma pesquisa sobre algo que acontece fora de nós pesquisadores. Colocavam em questão a

cotidiano a essa busca e formulação de caminhos metodológicos dos quais me utilizei para pensar nas formas de aproximação da escola e das práticas das salas de aula em que *mergulhei* (Alves, 2000) no desenvolvimento dessa pesquisa.

A exigência de que fosse num *mergulho* (idem) ou, melhor dizendo, em vários e constantes mergulhos na realidade, vinha com a constatação de que *a vida dos praticantes das escolas não se reduz ao que podemos observar e organizar formalmente* (Oliveira e Alves, 2000, p.8). Era preciso mais que olhar e ouvir o que fazem e dizem esses praticantes, era necessário aguçar todos os sentidos para perceber as lógicas das suas práticas, as próprias práticas e o que elas criam.

O *mergulho* na realidade cotidiana se fez necessário também para que pudesse penetrar nas lógicas dos espaços e tempos das escolas e das salas de aula. Se o que buscava era a “novidade” que rompe a invisibilidade dos fazeres dos sujeitos na rotina do cotidiano escolar e os sinais e indícios presentes na realidade das salas de aula, a compreensão das lógicas dos espaços e tempos como mais uma criação desses sujeitos era fundamental. Esses espaços e tempos estavam, certamente, impregnados desses sinais, pois eles são inventados cotidianamente por professores e alunos nas suas criações cotidianas, os conhecimentos que produzem. São imagens que elaboram ou utilizam, são gestos, expressões, comportamentos e palavras que ocupam e constituem esses espaços e tempos, são *indícios mínimos assumidos como elementos reveladores de fenômenos mais gerais* (Ginzburg, 1989, p.178). O que eles podiam revelar? Era a pergunta que todo o tempo me fazia e com ela tentava penetrar mais profundamente na rede de significados que nos forma, que foi se formando na pesquisa e que forma as realidades que buscava melhor conhecer.

Sendo assim, estar “de fora” olhando e registrando não podia ser a forma de viver o cotidiano da escola como pesquisadora. Procurei sentir, com os sujeitos das salas de aula: movimentos, ritmos, gestos, expressões, cheiros, calores, frios, sons, texturas e silêncios que eram produzidos no dia-a-dia. Entendia que essa maneira de estar nos espaços era como poderia penetrar nas *redes* de significados em que as salas de aula acontecem, as redes que as formam e que são formadas por elas, os fazeres e os saberes dos seus sujeitos.

relação sujeito-objeto estabelecida pela chamada pesquisa científica como a única possibilidade dessa se realizar. A esses termos, Ferraço (2003), na mesma perspectiva, acrescentou a preposição com para expressar que além de estarmos realizando pesquisa do cotidiano e no cotidiano, estamos também com o cotidiano. Novamente nos colocando, como sujeitos, envolvidos e até mesmo parte do que seria considerado pela chamada pesquisa científica, o objeto.

Ao realizar esses *mergulhos* na realidade, com todos os sentidos, outras exigências tive de enfrentar. A realidade das salas de aula e os conhecimentos produzidos por professores e alunos nesse espaço estão relacionados a outras realidades, sujeitos e conhecimentos que produzem. Eram fios das redes de sujeitos, conhecimentos, espaços e tempos que formam e que se formam nessa realidade. Não bastava, portanto, restringir-me aos limites espaciais e temporais das salas de aula, mesmo que buscasse *vadiar* (Pais, 2003) por elas com todos os sentidos, percorrer os caminhos, as rotas, permitindo-me surpreender com as “novidades” que surgiriam. Era preciso tecer sentidos, atribuir significados para o que iria captar nesses mergulhos, estabelecendo *múltiplas redes de relações* (Alves, 2000, p.22) entre esses sentidos e significados e outros atribuídos a outras realidades e por outros sujeitos dessas redes, além dos professores e alunos.

No que concerne, portanto, aos parâmetros de compreensão do cotidiano das salas de aula, tive de procurar superar os sentidos evidentes das situações, as explicações estruturais e generalizantes sobre a realidade e utilizar os referenciais teórico-metodológicos dos estudos do cotidiano. Está presente, então, a noção de *vida cotidiana* orientando as interpretações, ela *recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais* (Ezpeleta e Rockwell, 1989, p.22). E esse foi mais um grande desafio para e na pesquisa e, ao mesmo tempo um grande valor e, por isso, mais uma justificativa para a sua realização: as práticas dos sujeitos nos espaços e tempos das salas de aula como referencial de análise e definindo os caminhos a percorrer.

I. 2- Por onde andei, como e com quem caminhei

Andar pela vida que está sendo vivida, cotidianamente, nas salas de aula das escolas, eis a que me propus e continuarei me propondo. Percorrer caminhos familiares, aparentemente já conhecidos porque desde muito cedo percorridos em tantas escolas, em tantas salas de aula por onde passei, mas, procurando estar atenta às particularidades que esse conhecimento e essa familiaridade podem esconder, podem não me fazer perceber. Foi dessa maneira que realizei a pesquisa no/do/com o cotidiano das salas de aula, tentando, em meio às relações que ali se estabelecem, à vida que acontece, às práticas dos sujeitos, captar os conhecimentos que elas produzem. Compreender um pouco mais e melhor as próprias práticas, seu movimento e sua tessitura, buscando

perceber, além do que produzem, também o que são e como se constituem enquanto práticas sociais.

Para isso ser possível, torna-se necessário considerar o cotidiano não apenas como rotina, como aquilo *que passa sem deixar grandes marcas de visibilidade* (Pais, 1993, p.109) por tratar-se do que se faz todos os dias, supostamente, do mesmo modo. Pois, pensado dessa forma, o cotidiano manifestar-se-ia como um “*campo de ritualidades na sua regularidade, normatividade e repetitividade*” (idem, p.108) e nele não poderíamos mesmo perceber nada mais do que aquilo que parece sempre igual. Contudo, Pais nos ajuda a pensar o cotidiano para além desse significado, apresentando as raízes etimológicas da própria palavra rotina. O que diz é que elas *apontam para outro campo semântico, associado à idéia de rota, (caminho) do latim via, rupta, de onde derivam as expressões rotura ou ruptura* (id. ib., p.109). Essa idéia possibilita o nosso caminhar pelas rotas das salas de aula, percebendo o que lá acontece todos os dias, não do ponto de vista de sua *regularidade, normatividade e repetitividade*, mas das singularidades que irrompem dessas rupturas, esse outro sentido atribuído à palavra rotina. Com isso, estamos considerando as escolas como espaços-tempos de cotidianidade onde a vida está acontecendo e buscando caminhar por entre as rupturas nas rotas do dia-a-dia, por entre as particularidades, as singularidades. Dessa maneira, penso que seja possível atribuir a devida relevância “*ao que no dia-a-dia se passa quando nada se parece passar*” (id. ib., p.108), às práticas dos sujeitos que fazem acontecer as salas de aula, as escolas, cada uma a seu jeito, do seu modo particular e próprio, nos múltiplos “modos de fazer” dos seus praticantes (Certeau, 1994). Isso significa atribuir ao cotidiano a condição de “locus privilegiado” do conhecimento da realidade social, reconhecendo que “*não há realidade humana desvinculada da realidade concreta de uma cotidianidade*” (Azanha, 1992, p. 62). Essa realidade social, em permanente movimento, se insinua para quem quer conhecê-la, porém sem pretender apreendê-la na sua totalidade, pois isso é uma impossibilidade, mas revelando a dinâmica da vida na “*textura ou na espuma da ‘aparente’ rotina de todos os dias*” (Pais, 1993, p.111).

Uma outra noção de invisibilidade de que faço uso nesta pesquisa, diferente daquela de Pais a que fiz referência, busco em Gentili (2001). Trata-se dos processos de exclusão considerados “normais”, portanto, “passíveis de uma visibilidade artificial”, ou seja, nem sempre percebidos enquanto tais. O autor apresenta uma das modalidades de exclusão reconhecida por Castel (1997) que consiste em segregar incluindo. Isso

significa que os indivíduos que se encontram nessa situação são *dotados das condições necessárias para viver com os incluídos, só que em uma condição inferiorizada, subalterna* (idem, p.33). Nos complexos espaços das salas de aula e das escolas, são muitas as situações em que temos a produção desse tipo de exclusão. Os alunos e as alunas que não têm o desenvolvimento esperado pela escola em suas aprendizagens escolares, sobre os quais contarei algumas histórias nesta dissertação, são alguns desses sujeitos. Falo dos alunos e alunas que, não tendo o rendimento médio esperado pelas normas da escola, são considerados como crianças com alguma “dificuldade”⁷ no seu desempenho escolar, por isso “encaminhados” aos grupos de “apoio” ou “recuperação” com os quais trabalhei como professora durante os dois últimos anos.

Nas conversas que pude ter com esses meninos e meninas durante esse tempo, pedia que falassem e algumas vezes que escrevessem, sobre o que achavam de estarem ali e quais os motivos que os levaram a terem de participar daquelas aulas. E muitas vezes, o que diziam não tinha relação evidente com o que suas professoras falavam ou escreviam para justificarem a sua inclusão nos grupos. Além disso, suas falas e escritos sobre como se viam nos espaços-tempos das suas salas de aula e a maneira como achavam que eram vistos, percebidos pelas suas professoras, sugeriam o quanto, muitas vezes, passavam por processos de “exclusão includente” na escola. Estavam “incluídos”, eram alunos e alunas das suas turmas, faziam parte das listas que estavam nos diários de classe, eram reconhecidos como tais pelas suas professoras e o sistema administrativo-pedagógico da escola, mas seu “ritmo”, sua maneira de falar, se expressar, brincar, viver enfim, nem sempre eram entendidos como os comportamentos necessários para que aprendessem o que era ensinado.

A questão da invisibilidade aparece na normalidade como encaramos tais situações. É “normal” que certos alunos façam parte dos grupos do apoio ou recuperação, em alguns casos, durante todos os anos da sua escolaridade. Sendo “normal” torna invisível a segregação deles gerada pelo nosso olhar hierarquizante, que seleciona e classifica os alunos, conforme o seu grau de “dificuldade”. É “normal” também que a eles e/ou suas famílias seja atribuída boa parte das responsabilidades pela situação, concebida também pelo nosso olhar hierarquizante, como de fracasso. Como nos diz Gentili (2001), *a questão central reside no fato de que fomos nos acostumando*

⁷ Penso que teríamos muito que discutir em relação ao significado que se atribui a essa palavra no cotidiano da escola, pois nem tudo que assim chamamos é realmente uma dificuldade. Mas, essa discussão, apesar de pertinente, não pode ser aqui realizada, por isso faço apenas esse destaque.

a isso (p.41). É com muita frequência que se manifesta, não somente entre as professoras, mas entre pais e mesmo entre os alunos, a idéia de normalidade em relação à presença de alguns nos grupos de apoio e à discriminação sofrida por eles.

Os motivos que os colocam nessa condição passam pelas diferenças existentes entre os alunos e alunas nas suas formas de participar dos processos de aprendizagem e de se expressar e na maneira como, muitas vezes, encaramos essas diferenças. Elas são geradas nas diferenças culturais, emocionais, cognitivas, corporais, enfim, nas diferenças que existem entre os sujeitos. Os grupos sociais são sempre plurais, pois são formados por sujeitos com características diversas e múltiplas. Cada aluno, cada aluna, assim como também cada professora vai se constituindo ao longo de sua vida, de maneira sempre singular, nos variados processos interativos que vive nos espaços e tempos em que se insere. Muitas vezes, a forma como tratamos essas diferenças gera discriminação porque as hierarquizamos e classificamos, considerando algumas características melhores que outras, logo, alguns sujeitos que têm essas características, também melhores que outros. Além disso, esses processos fazem com que, algumas vezes, enquadremos determinadas diferenças como dificuldades de aprendizagem e as tratemos como tal. Não que não existam na escola essas dificuldades, mas nem sempre, o que os alunos manifestam, pode ser assim considerado. Por fim, as possíveis dificuldades de aprendizagem também são, em algumas situações, concebidas como um fator de inferiorização dos alunos e das alunas que as demonstram. Então, a invisibilidade está na “normalidade” com que vivemos essas discriminações que a hierarquização entre maneiras diferentes de conhecer, de expressar, de sentir, de querer e etc traz.

Ao atuar como professora e pesquisadora, nessa rede de relações e de conhecimentos, trazendo à tona os saberes desses alunos e professores, praticantes das salas de aula: como se vêem nesse espaço, por que estão ali, o que produzem e criam, o que e como percebem esses processos cotidianos de ensinar e aprender, procurei interrogar a normalização com que é vista a “exclusão includente” de alguns nas práticas cotidianas das salas de aula. A pesquisa tentou contribuir para tornar visível o que o olhar normalizador oculta (idem, p.42).

Com tudo isso, estou reconhecendo o lugar de centralidade do espaço educativo como nos indicam Gentili e Alencar (2001), como espaço potencial de práticas emancipatórias que podem participar da criação de uma sociedade mais democrática, e esse foi também um dos objetivos desta pesquisa. Centralidade, contudo, não significa

exclusividade. Não concebo a educação como a responsável pela determinação dos rumos da sociedade, porém não quero perder de vista o potencial libertador que está presente nos seus processos cotidianos.

Os autores nos falam do poder do “*Império*”, que Michael Hardt e Antonio Negri conceituam como *um poder sem fronteiras, sem limites, que funciona em todos os registros da ordem social* (Hardt/Negri, apud Gentili e Alencar 2001, p. 21). Mas acreditam na

libertação que acontece nas ruas, escolas, oficinas, palcos e escritórios que, em rede,[...] se intercomunica, que reconhece as estruturas onde está inserida para superá-las, num projeto militante de resistência criativa (idem, p. 21).

E nos convocam: “*que nós educadores potencializemos esses sonhos e possibilidades, recuperando a fundamental jovialidade – rebelde e transformadora*” (id. ib., p. 22).

Entretanto, concordo com o que afirmam os autores que essa luta cotidiana e resistência criativa dos educadores não se faz sem contradições. Experimentamos nas nossas salas de aula, conflitos e tensões entre aquilo que pensamos que devemos conservar ou transformar e mais: entre aquilo que podemos e o que pensamos que devemos realizar, afinal, temos nossas “*práticas cotidianas tecidas a partir de redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação*” (Oliveira, 2003). Mas é nesse espaço de contradição e conflito que atuamos e buscamos superar a lógica do “*Império*” como poder opressor, “*sem fronteiras, sem limites*”.

Certeau (1994), usando uma idéia um pouco diferente da de resistência, provoca-nos uma reflexão que pode a essa se articular, quando nos fala das “*trajetórias indeterminadas, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam*”. Certeau está se referindo às “*maneiras de fazer*” e “*às maneiras de utilizar*” dos usuários, consumidores não passivos, como muitas vezes se imagina, os sujeitos reais que não se inscrevem na lógica de organização social e de poder dos grupos dominantes. Esses sujeitos, que são também os professores e desenvolvem ações criativas e plurais, nem sempre demonstram coerência, pois essa coerência citada entre as suas palavras é a do lugar ordenado das instituições e dos sistemas, a dos praticantes é outra.

De uma forma envolvente e sedutora, Paulo Freire (1992) fala também da coerência como uma virtude que o educador deve exercitar. Reconhece que esse é um exercício difícil que exige paciência e humildade, mas diz que, para ele, ela não pode faltar. Entende que uma coerência absoluta é impossível, já que exige, no trato com os outros, essas outras virtudes das quais, às vezes, carecemos. E acrescenta, finalmente, *que o exercício difícil da coerência demanda de nós um permanente processo de busca [...] que vá diminuindo a distância entre o que dizemos e o que fazemos* (p. 66 e 80).

Essa é uma outra maneira de pensarmos nos conflitos e tensões gerados pelas contradições que vivemos, como professoras, no cotidiano da escola. Ela se soma às outras com um sentimento de esperança na luta pela transformação social, marcantes no pensamento do autor, porque reconhece que, na vida real, nem sempre, podemos contar com certas qualidades exigidas na busca da coerência. Nisso, cria possibilidades, já que a concebe como processo, como movimento, que todos podemos viver, procurando chegar a um lugar de menor distância entre o que dizemos e o que fazemos e não a um lugar absoluto que exclui, que coloca fora dele todos os comportamentos que podem não ser entendidos como coerentes.

Mas não faço uso dos pensamentos desses autores, em especial o de Certeau, para refletir somente sobre as práticas das professoras. Os alunos e as alunas, os pais e as mães, as coordenadoras e orientadoras e os outros profissionais da escola são também praticantes dos espaços escolares. E nesta pesquisa que procurou

estudar as práticas cotidianas procurando nelas... os traços de uma lógica de produção de ações de sujeitos reais, atores e autores de suas vidas, as noções desenvolvidas por Certeau a respeito dos usos que os sujeitos reais dão às regras e produtos que lhes são impostos, produzindo, como em um jogo, lances, de acordo com as ocasiões ganham importância... na medida em que nos permitem encontrar sentidos dentro das especificidades que ajudam na busca de formulação desta metodologia de pesquisa e de seus resultados (Oliveira, 2001, p.43),

A autora nos ajuda a entender a afirmação de Certeau (1994) de que *as práticas cotidianas estão marcadas pelas operações de que foram objeto*, ou seja, que as circunstâncias e as ocasiões em que as práticas são desenvolvidas distinguem-nas de outras tantas práticas, pois são as circunstâncias particulares que vão definir os modos de agir também particulares dos sujeitos. Isso significa dizer que a realidade da vida cotidiana é tecida com e nas práticas que se constituem de maneiras variadas conforme a especificidade de fatores que estão implicados nas situações em que os sujeitos têm de

agir. E essas práticas, essas *operações, atos e usos de objetos, regras e linguagens* (id. ib., p.44) não estão isoladas umas das outras, elas se articulam em redes de relações num movimento constante, como que um trançar de fios compondo as realidades sociais.

Se as realidades das salas de aula e das escolas fossem, de fato, repetitivas, acontecessem sempre do mesmo modo, da mesma maneira, ou se fossem a simples reprodução da ordem social, das normas e das regras impostas pelas instituições e pelos sistemas, elas seriam facilmente apreendidas, organizadas e definidas teórica e totalmente pelos estudos científicos que a isso se propõem. Com a pesquisa no cotidiano, o que percebemos é que podemos encontrar sentidos nessa variedade de saberes dos sujeitos das salas de aula; seus valores e seus fazeres enredados tecem maneiras de viver singulares, cuja organização, quantificação e classificação necessárias àquele de estudo não podem se realizar. O que buscamos evidenciar é que essas singularidades potencializam os processos pedagógicos protagonizados por professores, alunos e os demais sujeitos desses espaços-tempos escolares e só são satisfatoriamente captados pela pesquisa no/do cotidiano.

Essas idéias, fundamentais para as pesquisas com o cotidiano como a que esta dissertação apresenta, nos permitem estabelecer alguns elos com aquela idéia de “exclusão includente” que Gentili nos apresenta. Isso porque, com elas, podemos pensar que sendo os alunos e as alunas dos grupos do apoio sujeitos das salas de aula, praticantes desse espaço, essas relações que com eles se estabelecem não são vividas passivamente.

Certamente, delas eles fazem também os seus “usos próprios”, têm as suas maneiras de lidar com essa situação em que muitas vezes se encontram. Criam suas “táticas” e produzem com o que sabem, o que sentem e o que pensam as suas maneiras próprias de viver cada uma delas a seu próprio favor, colocando então, em questão, essa condição de “exclusão includente”. E para a compreensão das múltiplas realidades das salas de aula, dos processos de produção da vida cotidiana, incluindo essa específica dos alunos e alunas que pertenciam aos grupos de apoio, procurei, nesta pesquisa, buscar algum tipo de lógica, de relações possíveis entre os usos e táticas desenvolvidas. Certeau chama de táticas, as ações cotidianas que os praticantes - sujeitos reais que praticam no cotidiano os diferentes espaços-tempos - desenvolvem, de forma criativa e plural, fazendo usos próprios das regras e produtos que lhes são impostos pelos sistemas e pelas instituições. São maneiras de fazer astuciosas, engenhosidades do fraco para tirar

partido do forte que se dão em momentos oportunos, conforme as circunstâncias e aproveitando ocasiões (idem, p.47).

Assim, nesta dissertação, procurei, na aventura em que consiste a escrita, envolver-nos a mim e aos leitores nas histórias que narram as práticas curriculares cotidianas dessas salas de aula, seu potencial muitas vezes emancipatório e outras vezes não e nas reflexões que vão traçando alguns percursos compreensivos que com elas podemos fazer. Nessas narrativas, compostas de textos não só verbais, mas também visuais, incorporo não apenas eventos acontecidos na escola, mas considerando a complexidade que os envolve, trago imagens e elementos do imaginário que se fazem presentes na escola.

As imagens e o imaginário que nos envolvem como sujeitos das salas de aula se ofereceram, também, como pistas sobre o que nelas se passava. Na medida em que elas vão sendo formadas por nós e, ao mesmo tempo, nos formando cotidianamente, compomos as nossas histórias da escola. Criar histórias falando sobre essas imagens significa, portanto, criar também possibilidades de melhor nos conhecermos como praticantes desse espaço-tempo. Como nos diz Manguel (2001) *somos essencialmente criaturas de imagens, figuras* (p.21). As imagens que produzi em meio a essas salas de aula e a essa escola que escolhi trazer para essa pesquisa e dissertação poderão ser provocadoras de histórias que o leitor pode contar ao observá-las, histórias sobre si, histórias sobre os outros, pois as fotografias, como todas as imagens, nos falam, *as imagens, assim como as histórias, nos informam* (id. ib.). Apesar delas enquadrarem espaços, tempos e experiências vividas, e portarem ainda *o poder de mostrar que lhes foi outorgado* (Calado, 2002, p.12), elas não são fixas e nem vêm aqui apenas para atestar uma realidade. Os inúmeros sentidos que suscitam buscam trazer uma sensação de fluidez. Num movimento constante, vamos da imagem à palavra e da palavra à imagem (Manguel, 2001) e podemos, então, contar várias histórias sobre elas. Esse uso das imagens e do imaginário da escola é aquele que envolve os *milhares de discursos que possamos fazer sobre ela, dentro dela, atrás dela, em torno dela* (Samain, 1997, p.18).

Os leitores, acredito eu, terão, por conta das suas próprias andanças ao longo da vida, muitos elementos para deixarem-se envolver por essas histórias das salas de aula e seus sujeitos. Como professores, alunos, demais profissionais da escola ou como pais e mães, farão as suas conexões lembrando, criando e trazendo as suas próprias histórias, acontecidas ou imaginadas, para participar dessas outras que lerão.

Nesse processo, para me orientar nos movimentos de estar em meio às histórias das salas de aula, vivendo-as, percebendo-as e narrando-as para procurar compreendê-las, conto com autores que se dedicam aos “estudos do cotidiano”, alguns deles já citados. Ao longo do texto outros serão lembrados e esses mesmos voltarão. Esses estudos, como entendem Alves e Oliveira (2002) possibilitam considerar o que se passa dentro das escolas, os processos sociais que constituem as salas de aula e outros espaços-tempos escolares, como importantes fontes para a compreensão do que elas são, ou seja, desses mesmos processos que as constituem. Nessa perspectiva, incorporam as práticas, os saberes e os fazeres dos múltiplos sujeitos das escolas como fontes necessárias aos processos de conhecimento do cotidiano escolar.

As autoras nos mostram a importância dessa perspectiva dizendo que não é essa a forma como se tem buscado conhecer as escolas e nelas intervir, principalmente quando se conclui que algo não vai bem. O pensamento que se tornou dominante na modernidade e o “fazer científico” que o caracteriza desprezaram esses processos sociais nos seus procedimentos de pesquisa, por não se tratarem de elementos facilmente quantificáveis, portanto, passíveis de controle e análise que pudessem levar a generalizações. Como único paradigma aceitável para legitimar as idéias e os trabalhos que tinham como objetivo descobrir/criar a verdade, a ciência galileo-newtoniana acabou por criar a idéia de que os dados não quantificáveis e controláveis da realidade não eram relevantes e, com isso, banuiu do mundo das idéias os aspectos qualitativos e singulares do real (idem, p.84). Essa maneira de buscar conhecer as escolas, de fora, de longe, isolando alguns elementos de sua realidade e desprezando a vida tecida cotidianamente pelos seus sujeitos com as suas práticas, costuma apresentar, aos que estão na escola e à sociedade em geral, conclusões generalizantes acompanhadas de uma série de prescrições que têm a pretensão de regulamentar essas mesmas práticas dos sujeitos.

Entretanto, o que percebo, com a ajuda dos estudos do cotidiano escolar, é que essa pretensão é uma impossibilidade. Ainda que os aspectos singulares e qualitativos do real não sejam considerados em muitas pesquisas e prescrições sobre a escola, eles estão lá e de forma “rebelde” (Oliveira, 2000) sempre se apresentam nas práticas das professoras, alunos, pais, mães e outros profissionais. Dessa forma, as múltiplas realidades que compõem o real das escolas, das salas de aula e de outros espaços do cotidiano escolar não cabem nas formulações generalizantes sobre a escola e a sala de

aula. Logo, suas prescrições também não funcionam como o pretendido, pois elas são feitas para um modelo ideal de escola que “não existe”.

Além disso, “*ao abdicar da pluralidade e da diversidade, dentre outras especificidades das realidades concretas e de seus processos reais de construção*” (op.cit., 2001, p.40), esses estudos calcados no cientificismo, desprezam as possibilidades de aprendizagem que o próprio cotidiano escolar nos oferece em virtude da sua potencialidade como espaço-tempo no qual conhecimentos são produzidos vividos e modificados.

Nesta pesquisa, faço a ousada opção de tentar compreender as potencialidades e limites do fazer escolar pelos caminhos da concretude das práticas, seus modos de se constituir, os saberes que produzem e que as produzem e que vão, de forma sempre articulada, em rede, tecendo as realidades sociais. Não estou sozinha nessa ousadia, vou por entre as rotas, partilhando-a com os já parceiros dessas trilhas, com quem busco dialogar ao longo do texto e como disse, com outros que possam vir a se interessar por elas.

Santos (2004) com os seus estudos sobre as alternativas à globalização neoliberal e ao capitalismo global produzidas pelos movimentos sociais e pelas organizações não governamentais, vem desenvolvendo idéias que podem nos ajudar nesta ousadia. Segundo ele,

há uma experiência social em todo o mundo muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosofia ocidental conhece e considera importante; esta riqueza social está a ser desperdiçada e é deste desperdício que se nutrem as idéias que proclamam que não há alternativa (p. 778).

As práticas cotidianas nas escolas podem estar entre essas experiências desperdiçadas nutrindo algumas idéias que também sugerem que não há alternativa para a escola brasileira. São idéias produzidas por aquele tipo de “fazer científico” que, desprezando as práticas cotidianas, permanecem nas generalidades que limitam o que têm a dizer sobre a escola àquilo que nela é regular, normativo e repetitivo, classificando essa realidade como ruim, portanto, como o que não serve. A utilização que faz de categorias demasiado abstratas não permite a esse tipo de estudo acessar as práticas das escolas, logo, não poderia autorizá-lo a qualificá-las e classificá-las da forma como acontece. O desprezo das efetivas práticas desenvolvidas nas escolas junto com a formulação de explicações sobre elas, feitas a partir de relações causais

estabelecidas entre o processo educativo e outros processos estruturais como os socioeconômicos acabam tendo, então, certo efeito paralisante, pois

negando-se qualquer grau de autonomia às práticas escolares concretas e considerando-as invariavelmente como mero resíduo de forças exteriores a elas, eventuais características que assumam num certo momento só seriam modificáveis por alterações nessas forças e nunca por uma mudança interior nas próprias práticas (Azanha, 1992, p. 48).

Esse tipo de pensamento não está presente somente nas pesquisas, debates e ações desenvolvidas no âmbito da educação, assim como não se limita somente ao “fazer científico”. São idéias que, desde a Grécia, foram formando o pensamento ocidental hegemônico na nossa sociedade. Trata-se de um pensamento orientado pela busca da certeza e da verdade, que separa o homem da natureza e pretende que ele a domine e controle, através do conhecimento que sobre ela é capaz de produzir.

Esse tipo de conhecimento, fruto do paradigma da modernidade que se estende como forma de pensar hegemônico nas sociedades ocidentais como a nossa, buscou encontrar, inicialmente, no século XVI, a causa dos fenômenos naturais, mas depois, sobretudo a partir do século XIX, também dos sociais e, de acordo com regularidades que observa, formula leis gerais que devem ser aplicadas nessa realidade com pretensões de prever para ela, comportamentos futuros. Nas ciências, o que não pode ser quantificado é considerado irrelevante e o que não pode ser dividido e classificado para ser conhecido, porque complexo, sofre a redução dessa complexidade e sua simplificação (Santos, 1985).

A revolução científica do séc. XVI, a partir da qual esse modelo de racionalidade foi instaurado, não pode ser considerada como fonte que lhe deu origem. As idéias que embasam essa forma de pensar, fazer ciência e lidar com o mundo já estão presentes desde os gregos. A separação entre o que se pensa e o que se faz, a teoria e a prática, a primeira precedendo a segunda, necessariamente, é uma delas. Outra idéia é a formulação de leis que explicam os fenômenos da realidade, para aplicação destas leis no sentido de ampliar o seu controle. A compreensão do mundo trazida pelo conhecimento dessas leis poderia, então, ampliar o controle do homem sobre a natureza. A possibilidade de intervenção nessa realidade, nesse tipo de modelo, estaria colocada nas garantidas relações de causa e consequência estabelecidas por essas leis.

Ao longo dessa dissertação, nas histórias narradas, falaremos nós, professoras, alunos e alunas, praticantes do cotidiano escolar, tentando incorporar os sujeitos da

escola em sua historicidade e seus fazeres/saberes ao processo de conhecimento da escola, de uma escola específica e singular na qual desenvolvemos nosso trabalho e nossa pesquisa, como nos sugere Stenhouse (1991) citado por Alves e Oliveira (2002, p.82).

Com esta pesquisa, procuro compreender melhor as tramas que constituem as salas de aula, buscando fazer com que ela mesma informe sobre a sua tessitura e, portanto, sobre as suas possibilidades e limites, sobre a sua realidade cotidiana em sua dinâmica permanente, que torna provisório todo e qualquer saber e discurso que possamos produzir sobre ela nesse contexto de pesquisa (Victorio Filho, no prelo; Oliveira, 2003). Faço isso porque entendo que, através das práticas dos sujeitos, seus processos cotidianos de fazer as salas de aula daquela escola acontecerem, serem como são, o que são, é que podemos conhecer melhor a vida real dessas salas de aula que estão a ser inventadas todos os dias. Aquilo que trazem, o que ensinam e aprendem, o que produzem e criam de conhecimentos, imagens, sentidos e significados as professoras, alunos e todos os que, de alguma forma, fazem parte dessa rede constitui fluidamente esses privilegiados espaços-tempos do cotidiano escolar que são as salas de aula.

Ainda no sentido de potencializar as inúmeras possibilidades de conhecimento que o cotidiano escolar nos apresenta, considere, com Ginzburg (1989) que as práticas cotidianas nos oferecem *pistas e indícios* que podem se traduzir em possibilidades de compreensão e formas alternativas de ação sobre o que temos de enfrentar cotidianamente. Com a ajuda de Ginzburg, podemos pensar que decifrando essas pistas: comportamentos, gestos, expressões, falas, escritos, imagens e objetos que produzem os professores, alunos e outros dessa rede que formam as salas de aula, temos como captar uma realidade que, de outra forma, seria inatingível.

Ginzburg apresenta o paradigma indiciário como um modelo epistemológico que, por volta do final do século XIX, emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas. Ele consiste em um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais considerados reveladores (idem, p.143 e 149). Aquelas explicações generalizantes não oferecem as mesmas possibilidades porque estão vinculadas à idéia de que podemos possuir o real em sua totalidade e, para isso tem de *sacrificar o conhecimento do elemento individual* (idem, p.163). Além disso, conforme alerta Pais (1993), *a apreensão do real é uma impossibilidade e, diz o autor, a consciência epistemológica dessa impossibilidade é uma condição necessária para entendermos*

alguma coisa do que se passa no cotidiano (p.108). A ousadia a que me propus não consistiu, portanto, em procurar obter um controle sobre a realidade a ponto de ter respostas para todas as situações que surgiram, mas de encontrar os fios que estabeleciam ligações e continuidade entre os variados e múltiplos aspectos da vida cotidiana (Azanha, 1992) sem pretender unificá-la de maneira abstrata e formal (Ezpeleta e Rockwell, 1986).

Esses procedimentos nos vinculam a uma outra idéia de totalidade que não podemos abandonar. Ginzburg também ajuda nessa formulação dizendo que não é possível o conhecimento direto da conexão que explica os fenômenos superficiais, mas, no momento em que se reconhece isso, se reforça que essa conexão existe. Isso significa dizer que aquilo que observamos, percebemos e sentimos são indícios mínimos que, apesar de não revelarem por si só essa conexão, permitem chegar aos fenômenos mais gerais que se articulam no tecido que vai se formando no processo de compreensão. Procuramos, dessa forma, trançar essa rede de sentidos que, através dos “sintomas”, daquilo que tentamos captar, como pistas, nas práticas dos sujeitos, *os pormenores aparentemente negligenciáveis*, permitem chegar aos *fenômenos profundos de notável alcance* (idem, p. 178). Não se tratou, portanto, de pretender chegar a formular um tipo de conhecimento que explicasse total e abstratamente “a escola”, “a sala de aula”, através de dados quantificáveis que se poderia obter nesses espaços, mas de, *não negligenciando os traços individuais* (idem, p.163), chegar a *resultados relevantes* (idem, p.178), não definitivos, finalmente conclusivos, mas relevantes.

Michel de Certeau (1994), já com o título de seu livro: “A Invenção do Cotidiano”, provoca uma reflexão que considero ser bastante sedutora para a pesquisa “com o cotidiano”. Quando ele diz que o cotidiano é uma invenção ou que está sendo inventado, está dizendo também que é uma criação que está sendo feita a cada momento. Essa idéia de invenção, de criação sugere movimento constante, fluidez, possibilidades. Certeau nos ajuda a perceber que são os praticantes desse cotidiano que o inventam com as suas “*maneiras próprias de usar os produtos culturais oferecidos no mercado dos bens*” (p.13). As escolas, as salas de aula e todos os espaços cotidianos são, dessa forma, “*um permanente devir*” (Ferraço, 2004) que estão para serem pensados. Por isso, nos diz também Ferraço, trata-se de um desafio, pois, se estamos em meio ao efêmero, ao passageiro, como captá-lo?

Um outro desafio a ser enfrentado é o de me desprender de certas formulações com que tenho me deparado e mesmo elaborado ao longo de minha vida de professora,

seja na escola ou na universidade, que falam das escolas e das salas de aula como se fossem todas uma só, como se o que realizam os sujeitos históricos desses espaços-tempos seja sempre o mesmo e da mesma maneira. De certa forma, essa idéia se articula àquela outra que concebe o cotidiano apenas como rotina, no sentido mais comumente aceito, como “o que se faz, todo dia, sempre igual”. Mas o que apresento aqui são os riscos que se colocam ao entender o familiar, o conhecido como já sabido. Podemos pensar, como praticantes das escolas, que tudo já conhecemos sobre ela. Conforme nos dizem Alves e Oliveira (2002) “*aquilo que acreditamos já saber em relação a qualquer assunto dificulta nossa percepção de elementos que nos são desconhecidos*” (p.90). Para desenvolverem essa questão, as autoras apresentam três imagens. A primeira é a do “*nó cego*” que “*dentro da idéia da tessitura do conhecimento em rede*” (Alves, 1998 a; 1998 b) significa o excessivo aprisionamento ao que julgamos já conhecer sobre o que queremos pesquisar. Esses “*nós cegos*” prejudicariam a “*articulação de novos fios de saberes ao anteriormente sabido*” (Alves e Oliveira, p.90). A segunda é de Maturana (1998) que chama de “*antolhos*” os conhecimentos preexistentes que nos fazem, como os cavalos, permanecer com o olhar fixo numa só direção, sem condições de perceber outras tantas possibilidades existentes à nossa volta. Por último, a terceira, de Von Forster (1999), que inverte a máxima aprendida: “*é preciso crer para ver*” como nos falam as autoras, para dizer que

se continuamos fechados em crenças preestabelecidas a respeito do que podemos encontrar em uma determinada realidade pesquisada, estaremos ‘cegos’ para aquilo que é transgressão em relação ao que já sabemos (p.90).

Se entendemos que o cotidiano é inventado dia-a-dia pelos praticantes na sua rica diversidade, múltiplas identidades, não podemos nos conformar com as explicações que concebem um conceito de escola homogênea e homogeneizante (Ezpeleta e Rockwell, 1986). Na distância (nem sempre física) em que são pensadas e ditas, essas idéias tão propagadas sobre “a escola” e “a sala de aula”, essas explicações sobre o que nelas não vai bem ou mesmo sobre aquilo que se quer conhecer um pouco mais, muitas vezes, abafam uma inquietude e acabam se transformando em obstáculos para outras proposições que podem ser feitas com o cotidiano. Parto da idéia, então, de que é esse cotidiano que pode nos apresentar, quando se oferece para que o desvendemos, maiores possibilidades de enfrentarmos determinadas questões que estão presentes no nosso dia-a-dia.

Larrosa (2003) quando apresenta o seu livro “Pedagogia Profana” diz que os textos que nele estão

talvez apontem na direção de uma outra forma de pensar e escrever em Pedagogia: uma forma em que as respostas não sigam às perguntas, o saber não siga à dúvida, o repouso não siga à inquietude e as soluções não sigam aos problemas. (p.8)

Inspirando-me em suas palavras e estabelecendo com elas uma identificação, busco compreender o cotidiano desses espaços-tempos tão fundamentais nas escolas, que são as salas de aula, fazendo perguntas e tentando com elas tecer redes de sentidos que possibilitem desenvolver formas de contribuir para a produção de práticas no sentido da realização do projeto educativo emancipatório que nos propõe Santos (1996). Esse é um projeto que pode nos permitir, diz ele, “colocar sob suspeita a repetição do presente” essa “sensação de estarmos parados nesse tempo paradoxal da sociedade de consumo e da informação” pois é desestabilizador, potencializa o inconformismo, recusa o aprisionamento ao modelo de estagnação. Entendo que com isso, Santos nos convida a colocar em questão a idéia de que as realidades presentes que não nos interessam, por não serem socialmente favoráveis a todos os sujeitos, não podem ser modificadas, por isso têm de ser infinitamente repetidas. Se essas realidades foram gestadas por nós mesmos, sujeitos históricos que inventamos o mundo a cada dia, por nós também podem ser criadas no cotidiano e já estão sendo, sempre foram, novas experiências que significam novas possibilidades para o presente e também para o futuro.

Nas escolas e na educação, essas experiências emancipatórias estão a se repetir. Conhecemos as práticas de professores que buscam relacionamentos mais democráticos e igualitários através da realização de trabalhos coletivos e de formas de avaliação mais dialógicas, os projetos de escolas e de governos que desenvolvem práticas curriculares inovadoras, as concepções também inovadoras das disciplinas escolares e até a busca de superação dessa organização curricular por disciplinas que impõe a fragmentação e desarticulação entre os conhecimentos, enfim, iniciativas que mostram recriações das práticas educativas sob a referência da emancipação social.

A tarefa a que me propus traz as suas dificuldades também se considerarmos a complexidade que caracteriza o cotidiano escolar. A limitação a que podemos estar sujeitos com o aprisionamento às grandes teorias sobre a escola ou aos nossos conceitos e crenças sobre essa mesma escola irreal e modelar, nos afasta do real complexo que é

tecido, cotidianamente, *pelas práticas culturais reais das populações* (Alves e Oliveira, 2002, p. 93). Esse real não se submete às lógicas explicativas com que nos acostumamos a pensar e agir na escola e sobre a escola. Porém, apesar das dificuldades, penso que não há como escapar dessas realidades presentes que estão a fluir, se me proponho também, como fizeram e fazem outros pesquisadores, a me defrontar com algumas questões que envolvem a escola pública quando a reconhecemos como instituição que tem responsabilidade social de educar com qualidade todos os cidadãos e se buscamos nos comprometer com isso, na perspectiva já colocada, de que novas possibilidades estão sendo criadas cotidianamente por nós, sujeitos das escolas.

E como são muitas as concepções de qualidade existentes, torna-se necessário que eu diga de qual estou falando. Certamente não me refiro à idéia de qualidade bastante divulgada no início dos anos 90, vinculada ao projeto de educação neoliberal que tem por base as idéias de eficiência e produtividade, associando qualidade à competitividade. A educação com qualidade de que estou tratando é aquela que prevê que todos possam ir à escola e ter experiências bem sucedidas de aprendizagem e de formação pessoal e social, efetivadas a partir de relações democráticas, solidárias e justas entre os sujeitos e com os conhecimentos. É a idéia de qualidade que está vinculada à democratização da sociedade e ao desenvolvimento da emancipação social.

E essa é a questão que apresento como a primeira daquelas com que temos de nos defrontar: a da garantia do direito à educação escolar com qualidade para todas as crianças e jovens, além de adultos que queiram. Que todos possam ir à escola e permanecer nela durante o tempo que lhe garante a lei e/ou o da sua vontade. Que lá possam aprender sobre si mesmo, sobre os outros, sobre o mundo natural, social, sobre a vida enfim. E, se não for querer ir longe demais, serem felizes, fazerem daquelas experiências das suas vidas, experiências de criação, realizando seu potencial cognitivo, emocional, social e cultural o mais plenamente possível. Como diz José Pacheco, fundador da Escola da Ponte⁸, na região do Porto, em Portugal, *fazer das crianças e dos professores pessoas mais sábias e mais felizes* (Pacheco, 2004, p.90).

Imagino que essa pesquisa poderá contribuir para ampliar algumas possibilidades de compreensão das práticas dos sujeitos que todos os dias fazem as salas

⁸ A escola da Ponte é uma escola pública portuguesa que existe há vinte e cinco anos, cujo projeto e realização podem ser considerados como bastante inovadores se compararmos com a maioria das escolas públicas que conhecemos. José Pacheco, junto com outras pessoas que a ele se juntaram *consideraram indispensável alterar a organização da escola e interrogar práticas educativas dominantes* para efetivar o projeto que *está sempre incompleto, sempre no recomeço* (Pacheco, 2004, p.91).

de aula acontecer e quem sabe, com elas, da realização do projeto educativo emancipatório para o qual nos convida Santos (1996).

Quando Santos nos apresenta e propõe esse projeto, ele nos indica a perspectiva de uma educação que *recupere a capacidade de espanto e de indignação e a oriente para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes*, pois, denuncia: esse tempo presente repete indefinidamente os conflitos e o sofrimento humano banalizando-os. Mas,

a produção de imagens desestabilizadoras a partir do passado concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana, [pode nos revelar que] tendo opções, podia ter evitado o sofrimento causado a grupos sociais e à própria natureza (id.ib., p.17).

Ele anuncia, então, um projeto educativo que assuma a aprendizagem de conhecimentos conflitantes, já que *para este projeto educativo não há uma, mas muitas formas ou tipos de conhecimento (id.ib., p.17)*; que transforme a sala de aula em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual professores e alunos têm de optar. Diz que ele pode *produzir imagens desestabilizadoras que alimentem o inconformismo perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado (id.ib, p.18)*, assentando as opções de professores e alunos *não em idéias somente, mas em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis (idem)*. Na proposta que faz, de efetivação de um projeto educativo conflitual e emancipatório, Santos considera as dificuldades, porém a afirma, a partir da idéia de que existem energias, sobretudo no passado enquanto campo de possibilidades e decisões humanas para a sua realização.

Esse processo de pesquisa que buscou compreender as salas de aula, as práticas que as constituem, compreendendo que essas mesmas nos informam sobre os seus limites e possibilidades, me compromete com a tentativa de *entender as escolas como positividade, não no bom sentido, mas simplesmente no sentido do existente (Ezpeleta e Rockwell, 1986, p.10)*. Aquilo que não existe ou o que não se faz nas escolas, mas que, segundo determinados modelos ideais de escola proclamados pelo pensamento hegemônico, deveria existir ou ser feito, não é o que nos interessa neste trabalho.

Sem dúvida, trata-se de uma opção política que faço. Como nos fala Santos (2000), não há indissociabilidade entre pensamento epistemológico e político. Os percursos que tenho seguido até aqui, assim como os que pretendo continuar seguindo são tecidos na, ao mesmo tempo em que tecem a rede da minha formação e

transformação permanente como professora e pesquisadora. Portanto, nessa rede estão também os fios que passam pelas esferas políticas (Alves, 1998) ou, como no dizer de Santos (2000), os espaços de formação também marcados por esse mesmo caráter. Essa *rede de sujeitos* em que venho me constituindo faz a escolha de trazer para os primeiros planos das cenas do cotidiano escolar, os seus atores, nós, anônimos sujeitos políticos da história desse cotidiano com aquilo que somos e fazemos.

Por isso, é fundamental, nesse momento, considerar essa noção que nos apresenta Santos. Alves e Oliveira (2002) se utilizam dela para falar *dos complexos processos que nos fazem ser portadores não de uma identidade monolítica e hierarquizável no plano das grandes estatísticas* (p.93). As nossas práticas estão informadas pelo todo complexo em que nos constituímos, esse que se forma permanentemente nas e com as experiências que vivemos nos múltiplos e diversos espaços-tempos da nossa vida. São fios de nós mesmos e de outros que vão sendo tecidos nas relações que estabelecemos com e nesses espaços-tempos variados e, ao mesmo tempo, vão, ao se trançarem, tecendo a rede que somos e as que ajudamos a tecer nesses mesmos espaços-tempos.

Alves (1998) trata dessa questão quando afirma que a nossa formação como professores não se dá exclusivamente no âmbito da formação acadêmica e identifica outras esferas:

da ação política do Estado; da prática pedagógica cotidiana; da prática política coletiva e das pesquisas em educação [e diz que] é nas múltiplas articulações dessas esferas que se coloca a totalidade da formação dos profissionais de educação, [lembrando que] as relações entre as várias esferas se estabelecem dentro de uma rede intrincada de coerção, cooptação, conflito e contradição (p.64).

Como bem nos diz, *uma verdadeira “rede de relações” se estabelece entre as várias esferas* (p.64) e é nessa rede de relações que vamos nos formando. Talvez, melhor dizendo, seja essa rede de relações que vai nos formando, não havendo prevalência de qualquer uma dessas ações sobre a outra.

Recorrendo a Santos (2000), também podemos buscar compreender melhor esses nossos complexos processos de formação de identidades e porque não é possível saber, por exemplo, onde se inscreve, exatamente, determinado comportamento que temos em dada situação, seja como profissional de ensino, ou outra função qualquer que desempenhamos. Ele nos fala de seis modos de produção da prática social à volta dos

quais, nas sociedades capitalistas, desenvolve-se a interação social, os seis espaços estruturais:

o espaço doméstico, o espaço da produção, o espaço do mercado, o espaço da comunidade, o espaço da cidadania e o espaço mundial. Cada espaço estrutural é um conjunto de argumentos, contra-argumentos e premissas de argumentação amplamente partilhadas... constitui um senso comum específico... mapas de significação amplamente partilhados (p.303).

Esses espaços não são isolados e como são campos simbólicos especialmente poderosos e partilhados, marcam as nossas práticas, não da mesma maneira, já que temos, cada qual, as nossas próprias trajetórias e experiências, mas de forma subjetiva.

Portanto, assim como com Alves (1998) podemos pensar sobre a formação como um processo que não se dá apenas no âmbito da formação acadêmica, nem isoladamente, em qualquer outra esfera; com Santos (2000), pensamos que não há um senso comum único, mas sim seis grandes sentidos comuns circulando na sociedade (p.304) e que todos, em alguma medida e também enredados, influenciam na nossa formação.

Nessa perspectiva, como essa reflexão se inclui no conjunto das reflexões que têm a prática social como produtora e produto da tessitura de conhecimentos em rede, ela busca ampliar a compreensão dos espaços e tempos de formação profissional para além do acadêmico e apontar as múltiplas possibilidades de relações e articulações que eles têm.

Essa é mais uma razão que torna difícil pesquisar e compreender o viver cotidiano! Isso porque, em geral, a nossa pretensão é encontrar ou construir aquelas *explicações causais tão a gosto do pensamento moderno* (Alves e Oliveira, 2002, p.93). No desejo de entender, procuramos uma origem para aquele comportamento, sentimento, valor ou idéia presentes na realidade. Mas reconhecer essa impossibilidade, reconhecendo a noção de *redes de sujeitos* como a maneira como nos constituímos, pode significar um movimento importante na busca dessa compreensão. As grandes ou pequenas explicações, formuladas pelas teorias que conhecemos sobre a escola, que conseguem elaborar causas para tudo ou quase tudo o que acontece nas salas de aula com alunos, professores e outros dessa rede, chegando a conclusões generalizantes e apresentando prescrições para os seus comportamentos, não servem para a complexidade das nossas identidades dinâmicas e plurais e nem para a complexidade das realidades cotidianas que praticamos.

Morin (1996) nos apresenta a complexidade como desafio. E coloca essa idéia do desafio como fundamental, pois diz que não podemos *conceber a complexidade como resposta, como receita, mas como uma motivação para pensar*” (p. 176). Pensar o real sem buscar sua simplificação vai nos colocar, necessariamente então, diante desse desafio. Se nos interessa considerar os múltiplos e variados aspectos que compõem a realidade de forma articulada, as interações entre os sujeitos produzindo conhecimentos, entre os diferentes conhecimentos e tipos diferentes de conhecimentos, assim dessa maneira, nas suas diversas dimensões, sem reduzi-los, sem nos desfazermos do que não pode ser calculadamente analisado e explicado, mas, ao contrário, tentando dar conta dessas singularidades, teremos de reconhecer também o *princípio de incompletude e de incerteza que o pensamento complexo, do qual nos serviremos, comporta* (id.ib., p.177). Ao mergulharmos nessas realidades, esse desafio nos faz pensar que estamos em meio a um tecido formado pelo entrelaçar de inúmeros e diversos fios, alguns deles nós mesmos; que esse tecido é uno e múltiplo ao mesmo tempo e que, ao contrário do que podemos conceber com o pensamento ocidental moderno, ele não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram e ainda o valorizam.

I. 3- Afinal, que escola é essa?

Estou chamando de escola, mas essa escola na qual realizei esta pesquisa traz uma peculiaridade já em seu nome, que expressa uma marca de diferenciação em relação a outras escolas também públicas do Rio de Janeiro e do Brasil: não é escola, é colégio, trata-se do Colégio Pedro II.

Fundado ainda nos tempos do Império, por

decreto de 1837 levado para assinatura do Regente Pedro de Araújo Lima pelo eminente Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos. Esse, homem de sólida formação humanística de irradiação francesa, tinha como objetivo criar no Brasil um estabelecimento nacional de ensino que recordasse a grandeza do Colégio de França, considerado o maior monumento cultural da Europa (Doria, 1937, p.XI).

As pretensões do ministro para esse estabelecimento de ensino eram as “de dar passos em caminhos já trilhados, na certeza de um resultado positivo quanto à educação de um povo” (idem, p.XI), por isso, já no nome inscreveu essa semelhança com a instituição francesa, o Colégio de França, chamando-o de Colégio de Pedro II em

homenagem ao jovem imperador do Brasil. À permanência desse nome, alterado algumas vezes no decorrer da sua história, mas recuperado em defesa da tradição que carregava, podemos relacionar um momento da história da educação, a partir do século XVIII, em que

se inaugura uma duplicidade do sistema educacional, quando cada ramo [do ensino] não corresponderia mais, exclusivamente, a uma classe de idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário) (Gondra, 2005, p.40).

Poderíamos pensar nessa marca em seu nome, que o distingue, até hoje, das outras instituições de ensino, também sob esse aspecto da condição social daqueles a quem atendia ou pretendia atender.

Essa diferenciação, que não está só no nome, será facilmente confirmada pelo leitor se passarmos a caracterizá-lo e a percorrer um breve caminho por alguns pontos da sua história e tradição. Ao longo da pesquisa, essa diferenciação apareceu de forma significativa em vários momentos e, por isso ganha aqui essa relevância.

Para a data de sua inauguração foi escolhido um dia “importante”, elegeram um natalício, o do menino mais de vista no Império: D. Pedro II. Completava ele doze anos a 2 de dezembro de 1837 (Dória, p.23). A abertura oficial do colégio só aconteceu em 25 de março de 1838, mas a sua inauguração não poderia ocorrer num dia qualquer, por isso o dia do aniversário de Pedro II.

O regente e o ministro queriam que o Brasil tivesse um estabelecimento modelo de letras secundárias. E, diz o texto de apresentação que justifica a reedição e atualização da obra: Memória Histórica do Colégio de Pedro II de Escragnole Doria (1937), do qual me utilizo:

Os mais de cento e cinqüenta anos de existência do Colégio Pedro II respondem afirmativamente aos anseios de seu idealizador. Durante esse período ele tem sido a centelha viva a iluminar o aparecimento de novas instituições (idem, p.XI).

O Colégio Pedro II é hoje uma autarquia federal do Ministério da Educação. Um complexo composto por onze unidades escolares que levam os nomes dos bairros em que estão localizadas: Centro; Engenho Novo I e II; Humaitá I e II; São Cristóvão I, II e III; Tijuca I e II e Realengo. As unidades I ministram ensino da classe de alfabetização até a 4^a série do ensino fundamental; as unidades II, da 5^a até a 8^a série e o ensino médio; com exceção de São Cristóvão, onde há a unidade III que oferece apenas o

ensino médio e Realengo que só oferece o ensino médio. Essa última unidade é a mais nova, seu funcionamento iniciou-se em 2004, fruto de um convênio com a prefeitura do Rio de Janeiro que cedeu as instalações de uma de suas escolas até que o seu prédio próprio seja construído, o que está previsto para acontecer brevemente. O colégio tem hoje cerca de onze mil alunos no conjunto de suas unidades escolares.

Até 1984, o Colégio Pedro II tinha apenas as unidades que oferecem o que hoje denominamos de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (5ª à 8ª séries) e ensino médio. A primeira unidade de ensino do primeiro segmento do ensino fundamental (da classe de alfabetização à 4ª série), São Cristóvão, foi criada nesse ano. As demais foram criadas nos anos seguintes: Humaitá (1985), Engenho Novo (1986) e Tijuca (1987).

Criado para ser um colégio modelo, desde a sua inauguração, o Colégio Pedro II serviu como parâmetro para o surgimento de outros estabelecimentos de ensino. Seus professores participaram diretamente da criação de outras escolas públicas, assim como de grandes reformas educacionais que vieram a estabelecer padrões de ensino e avaliação para toda a educação nacional. Desde os primeiros anos da república, durante muitas décadas, o exame que conferia o grau de bacharel em ciências e letras aos alunos que concluíam o ensino secundário em todo o país era realizado pelo colégio. A obtenção desse grau, em alguns períodos, possibilitava o acesso direto aos cursos de nível superior. Aos reprovados nesse exame restava apenas o certificado de conclusão do curso. O título de colégio-padrão do Brasil, ainda hoje presente no imaginário social, portanto, vem de longe, de um lugar de fato ocupado por essa instituição ao longo de muitos anos.

Os registros e os discursos que lemos ou ainda hoje ouvimos lembram essa sua participação na criação e influência acadêmica sobre outros estabelecimentos de ensino e sobre a educação nacional. Além disso, lembram também “as personalidades ilustres”, presidentes da república inclusive, que “em seus bancos se educaram” e um “quadro docente memorável” que justifica o “alto padrão da qualidade de ensino”. São registros e discursos sempre enaltecendo a instituição.

Como exemplo do que falo, trago uma reportagem de página inteira publicada no Jornal do Brasil em janeiro deste ano de 2005 que anunciava a contratação de 100 novos professores para o colégio. Aprovados em concurso público desde 2003, esses professores aguardavam serem chamados para assumirem seus cargos. Essa contratação, feita às vésperas do início das aulas, acabou virando notícia porque havia sido anunciado anteriormente que esse início seria adiado por falta de professores.

O colégio, que vem há anos suprindo a falta de professores em seu quadro funcional através de contratos temporários, dessa vez estava impedido pela justiça de fazê-lo. Uma ação judicial, movida e ganha por esses professores aprovados em concurso público no ano de 2003, questionava esse procedimento que vinha sendo adotado, como parte da política do governo federal de não admitir novos funcionários efetivos em seus quadros, já que havia um grupo de 100 professores concursados aguardando chamada. Dessa forma, não podendo, por força de cumprimento de mandado de segurança, contratar provisoriamente os professores de que precisava para dar início ao ano letivo, o colégio obteve autorização do Ministério da Educação para chamar os professores concursados a assumirem seus cargos e ingressarem no seu quadro de funcionários efetivos.

Pois bem, essa reportagem que, na época, foi acompanhada de uma série de outras veiculadas em outros meios de comunicação, teve muita repercussão, pois ela não apenas anunciava o fato de que o colégio estava contratando 100 novos professores já aprovados em concurso realizado dois anos antes, mas denunciava um outro que era a possibilidade inédita do início do ano letivo de 2005 ser adiado por falta de professores. Dizia a reportagem:

o ano letivo da escola, programado para começar dia 21 de fevereiro, poderia ser adiado. Seria a primeira vez que o colégio, fundado em 1837, não começaria as aulas na data prevista por falta de docentes (Jornal do Brasil, 16/01/2005, A15)

Ora, quantas escolas do Rio de Janeiro e do Brasil já tiveram seu início de ano letivo adiado, ao menos parcialmente, por falta de professores? Infelizmente, essa é uma realidade que conhecemos e, na maioria das vezes, não provoca tanta indignação e mobilização nem mesmo no bairro onde a escola está localizada. Mas nesse colégio isso seria inédito nos seus 167 anos de existência e o fato é que não aconteceu.

Entre os argumentos para demonstrar e justificar o diferencial que tem o colégio em relação a outras escolas públicas brasileiras e, portanto, o “absurdo” que seria ver o seu início de ano letivo adiado por falta de professores, lemos no texto da reportagem:

Pelas salas de aula do colégio já passaram os presidentes Rodrigues Alves, Nilo Peçanha, Hermes da Fonseca e Washington Luiz e até o imperador D. Pedro II. Do corpo docente fizeram parte o Barão do Rio Branco, o escritor Euclides da Cunha, o militar Benjamin Constant e o historiador e sociólogo Aurélio Buarque de Hollanda...

- A base intelectual do país foi formada no Pedro II. Desde Joaquim Nabuco a Manoel Bandeira – diz Antonio Lopes, presidente da associação dos ex-alunos. Além de Nabuco e Bandeira, passaram por lá Álvares de Azevedo, Visconde de Taunay e Afonso Arinos de Melo Franco.

A reportagem traz fotografias da primeira unidade do colégio, no Centro do Rio de Janeiro e de ex-alunos, um deles o presidente da associação de ex-alunos, já citado. Seu título principal – PATRIMÔNIO AMEAÇADO – representa um das imagens que o colégio ocupa no imaginário social dos moradores da cidade do Rio de Janeiro

Dentro do preocupante quadro atual da educação no Rio de Janeiro e até no Brasil, em que muito se questiona a qualidade de ensino oferecida pela maioria das escolas municipais e estaduais da cidade na formação das crianças e dos jovens, o Pedro II e outras escolas públicas que não pertencem diretamente a essas redes, como os Colégios de Aplicação da Universidade do Estado e da Universidade Federal, são tidos, pela população em geral, como de alto padrão. Isso se comprova quando observamos a grande procura registrada pelo número de inscritos nos seus concursos de seleção para a quinta série do ensino fundamental e para a primeira série do ensino médio ou nos sorteios públicos, no caso das vagas para alunos da classe de alfabetização. A relação candidato/vaga chega a ser semelhante a dos concursos vestibulares em cursos bastante concorridos como os de medicina, por exemplo.

Essa também é a forma como a instituição se vê. O texto do seu Projeto Político Pedagógico diz:

Ao longo do tempo, contudo, o CPII sempre ocupou lugar de destaque no cenário educacional brasileiro. Foi o único estabelecimento de ensino secundário a outorgar a seus formandos o grau de “bacharel em Letras” e depois de “bacharel em Ciências e Letras”, deferência que permitia o ingresso direto de seus alunos em cursos superiores (PPP, p.29).

É importante destacar que esse é, até hoje, o grau atribuído aos alunos que concluem o ensino médio no colégio, apesar de não mais existir essa possibilidade de acesso direto às universidades. Nos discursos feitos em cerimônias de formatura e até nas conversas entre os próprios estudantes, isso é citado com orgulho: o diploma do Pedro II não é igual aos das outras instituições públicas e particulares de todo o Brasil.

Em conversas com as professoras que participam dessa pesquisa, foi unânime o sentimento de nos sabermos e nos sentirmos parte de uma instituição pública de ensino que goza ainda de um certo prestígio social, pelo menos, no município do Rio de Janeiro. Algumas delas disseram que quando falam que são professoras, principalmente que são “professoras primárias”, é muito comum ouvir comentários do tipo: “Coitada! Professora?”, por causa da falta de valorização por parte do poder público e da sociedade em geral, o que aparece nos baixos salários, na ausência de política de formação, na falta de condições dignas de trabalho e etc. Mas quando as pessoas sabem que somos professoras do Colégio Pedro II, a conversa ganha outro tom e é possível ouvir: “Ah! Professora do Pedro II é diferente!”.

Devemos dizer que temos mesmo uma situação de trabalho diferenciada da grande maioria de nossas colegas professoras. Somos mais bem remuneradas, nossas salas de aula têm menos alunos e a infra-estrutura pessoal e material do colégio é superior à da maioria das outras escolas públicas municipais e estaduais do Rio de Janeiro.

Uma dessas professoras, quando falava com seus alunos em algumas ocasiões sobre o quanto deveriam estudar e até mesmo como deveriam se comportar e falar, fazia referência ao lugar de destaque que o Pedro II ocupa no cenário educacional do Rio de Janeiro e até do Brasil. Dizia que eles não eram alunos de qualquer escola, eram alunos do “Colégio Pedro II”. Comigo, algumas vezes, para criticar o que “sabiam” os alunos de uma de suas turmas quando chegaram à terceira série, também usou esse argumento acrescentando a ele nomes de pessoas ilustres, importantes brasileiros que no colégio estudaram: Como pode – dizia ela – uma turma chegar assim à terceira série do Pedro II?

Ouvi também, em determinada ocasião, essa professora dizer aos alunos e aos seus pais o quanto deveriam valorizar o fato de estarem ali naquele colégio. Era uma festa em sua homenagem, preparada pelos pais e mães das crianças, por ocasião da

passagem do “dia do mestre”. No seu discurso de agradecimento, a professora disse que estava muito contente com o resultado que vinha obtendo com os alunos:

Eles estão uns verdadeiros intelectuais. Hoje, eu saí da sala e eles ficaram sozinhos fazendo trabalho sobre preposição. Imagina só! Preposição que a gente nem deveria estudar na terceira série, mas que eu achei que poderíamos. Quando eu voltei, estavam todos fazendo o trabalho, concentrados, e olha que sobre uma coisa chata, gramática! É isso aí, a turma tem 22 crianças com toda capacidade de brilhar lá no Pedrão, na 5ª série. Todos podem! O Pedro II é uma escola com problemas, mas ainda é uma boa escola. Vocês estão vendo aí na televisão, quem não estuda não consegue nada na vida, vocês não podem desperdiçar essa oportunidade!

Mesmo com todos os problemas, disse a professora, o Pedro II ainda é uma “boa escola” e como “boa escola” que é e sempre foi, como dizem os escritos que contam a sua história desde o ato de fundação, deve zelar pelo ensino que oferece, garantindo o acesso dos alunos aos conteúdos escolares compatíveis com a série que estão cursando, assim como exigindo deles um comportamento adequado aos padrões de qualidade da instituição. Certamente essa idéia sobre o colégio e sobre o que se deve esperar dos seus alunos não está presente somente no imaginário dessa professora. Como “praticantes” de tempos e espaços comuns, muitos de nós partilhamos idéias semelhantes.

Minha história se embaralha com essas outras, já que minha família buscou para os seus filhos uma formação escolar nos padrões da que oferecia o Colégio Pedro II. Como os meus alunos de hoje, eu também sentei em seus bancos, pertenci ao seu grupo de alunos e fiz parte dessa história “de glória” que se conta. Lembro que o uniforme diferente do das outras escolas públicas que usávamos era também um distintivo – como é até hoje – a saia com três machos em vez de dois como era nas escolas públicas municipais e estaduais, a blusa com outro corte, sem gola e um viés azul marinho à sua volta, além de um emblema no bolso, indicador da série a que pertence o aluno. Minha mãe falava vaidosa dessa diferença. Ela tinha duas filhas, dos cinco que tivera, que estudavam no Colégio Pedro II. Tenho ainda vivo na lembrança, o tempo de espera, as sensações e as impressões que tive ao entrar naquele imponente prédio da Unidade Centro para fazer a prova do concurso de ingresso. E guardo até hoje, com carinho e orgulho, um dos emblemas que usei nos meus tempos de aluna.

Quando, mais tarde, prestei concurso querendo ingressar no quadro de professores, desejava um outro tipo de pertencimento, trazendo comigo as marcas desse outro que se fora. Como docente, atualmente pesquisando o cotidiano desse colégio, busco

compreender os sentidos que nós professoras vamos atribuindo ao que vivemos em todos os espaços-tempos por onde passamos em nossa vida, observando o quanto eles estão presentes, participando dos sentidos que, junto com os nossos alunos, vamos atribuindo às experiências que temos nas nossas salas de aula.

Tendo sido alunas ou não do colégio, em outros tempos, nós professoras e todos os outros sujeitos que fazem parte das redes que são as salas de aula, temos sobre ele os nossos conhecimentos, as nossas idéias, os nossos sentimentos e valores como teríamos sobre qualquer outra escola em que trabalhássemos. Mas sendo o Colégio Pedro II o que é, carregando com ele o peso da tradição de “colégio-padrão” do Brasil como foi criado e como permaneceu por tantos anos, a idéia de qualidade de ensino que circula hegemonicamente na comunidade escolar é uma idéia fortemente vinculada ao volume de conteúdos que cada uma das disciplinas escolares deve ensinar, apesar de sempre associada à formação cidadã. O acúmulo de conhecimento escolar a ser demonstrado socialmente pelos alunos formados pelo colégio e a sua “postura” como verdadeiros cidadãos do mundo é um nobre compromisso com a sociedade brasileira que se espera da instituição. O CPII caracterizou-se por ter sempre proporcionado ensino humanístico, sem prejuízo das disciplinas científicas, deixa claro o texto de seu projeto político pedagógico (PPP, p.30).

Mas, não demonstram o colégio e nem estudiosos que um dia se dedicaram à pesquisa sobre a sua história, preocupação com o que esse compromisso pode ter causado além de “excelência”.

Galvão (2003), professora que participa dessa pesquisa e realizou estudo sobre o expediente da jubilação⁹ na história do colégio em sua pesquisa de mestrado, deixa claro que pouquíssimos documentos encontrou nos arquivos do Pedro II sobre o assunto que lhe interessava. Observa que o registro da história praticamente se restringe ao que foi realizado com sucesso, apesar de, no passado, terem sido sempre muito altos os índices de reprovação e jubilação. Aliás, a idéia que a autora transmite é a de que, ao contrário do que prevalece nos dias de hoje entre os educadores, estudiosos da educação e governos, de que qualidade na educação pressupõe não só o acesso à escola, mas também a permanência e a adequação idade/série, o que percebe nos textos dos documentos pesquisados, é que a qualidade do ensino no colégio se preservou *exatamente porque existiam esses altos índices de reprovação e jubilação. O padrão de*

⁹ A jubilação é o procedimento que coloca para fora do colégio, os alunos que são reprovados duas vezes seguidas, na mesma série, portanto.

excelência está, portanto, relacionado também a esses procedimentos que colocam para fora os desviantes, os inadaptados, aqueles que não se adaptaram às regras da organização escolar (Gondra, 2005, p.56), aqueles que não corresponderam aos padrões de qualidade estabelecidos pelas normas da escola.

É possível que essa concepção também esteja presente em nossas redes de sentidos, nas que nos formam e nas que nós ajudamos a formar nos espaços-tempos que praticamos, com os sujeitos que também participam dessas redes. Talvez seja essa a idéia que aquela professora de que falei anunciava algumas vezes aos seus alunos e até aos pais desses alunos: a excelência do Pedro II, enquanto instituição de ensino responsável por formar os seus alunos como portadores de grande quantidade de conhecimentos escolares, conhecimentos de alto padrão de qualidade, inclusive os que servem para orientar posturas e comportamentos de convivência social, a referida formação humanística. Portanto, não poderíamos aceitar que os alunos seguissem para as séries seguintes às que estão, sem saber os conteúdos que estavam previstos pelo programa da série que cursavam. E ela, a professora, particularmente, estava contente em ver que seus alunos estavam aprendendo até aquilo que era muito chato, mas importante de ser aprendido, que era a gramática da língua portuguesa.

Galvão (2003) nos conta como se viu totalmente envolvida com a história do colégio quando percorria atalhos na busca das primeiras fontes de jubilação. Na série de visitas que fez à Unidade Centro onde fica o Núcleo de Documentação do Colégio Pedro II (NUDOM), a arquitetura e os objetos amarelados a transportavam para um tempo em que uma escola pública vivia um grande esplendor e pareciam querer lembrá-la de que aquele fora o colégio padrão de ensino de humanidades e que traçara as normas a que a Educação Nacional obedecera por mais de um século (p.24).

A professora responsável pelo NUDOM que a recebera logo lhe disse que acreditava não terem sido feitos estudos ainda sobre o seu tema de pesquisa, a jubilação. Sua fala reforça a idéia já apresentada de que interessou e ainda interessa ao colégio e àqueles que sobre ele escreveram, registrar e divulgar apenas a sua história de sucesso, através das histórias de sucesso de alguns de seus alunos e professores, aqueles que foram ou viriam a ser personalidades ilustres no cenário carioca ou brasileiro. Com o que disse, podemos também ser levados a pensar na idéia de que até mesmo os números que, porventura, possam ser avaliados como sendo uma grande quantidade de alunos reprovados ou jubilados estão incluídos nessa história de sucesso. Para isso, precisaríamos penetrar na concepção que sustentaria essa idéia, qual seja: escola boa é

aquela que reprova ou que coloca para fora aqueles que não querem estudar. De uma forma ou de outra, o que busco destacar é o quanto esse peso da história e dessa história que se conta sobre o colégio nos envolve e participa das nossas redes de sentidos, daquilo que somos, principalmente como professoras do Colégio Pedro II.

Apesar do passado ser sempre a principal referência para explicar a grandiosidade do colégio e justificar determinados atos e decisões políticas, pedagógicas e administrativas tomadas pelos seus dirigentes e pelo governo, a preservação dessa imagem grandiosa sobre o Colégio Pedro II dá-se dia-a-dia nas práticas cotidianas dos sujeitos históricos que fazem parte da imensa rede que forma essa instituição: alunos e alunas, professores e professoras, pais e mães, funcionários técnico-administrativos, diretores, coordenadores e outros. São expectativas que se transformam em projetos, realizados ou não, de diferentes dimensões e naturezas dependendo de quem são os seus formuladores ou público alvo. São maneiras próprias de ensinar e aprender, de conversar, de se reunir, de discursar, de se organizar, de acolher, de exigir, enfim, de fazer acontecer o colégio cotidianamente.

Falar sobre essa história, em outros tempos e hoje, nos possibilita pensar sobre um pouco do que somos nós, os seus sujeitos, como professoras, como alunos e alunas, como pais e mães e etc. Certamente os sentidos que atribuímos às nossas experiências cotidianas no colégio e fora dele não são os mesmos que atribuiríamos se fôssemos parte de outras redes, que constituem outras escolas. Nossas práticas estão encarnadas nessa história. História que está sendo tecida por todos os sujeitos que desde o projeto, a fundação, os primeiros anos de funcionamento, até hoje, participam dela de alguma maneira.

I. 4- E aí surgiram os “Pedrinhos”

Dessa história faz parte também o surgimento do “Pedrinho”. É dessa forma que são chamadas, carinhosa – ou preconceituosamente, como nos instiga a pensar Vinco (2005) em seu projeto de dissertação – as unidades I, aquelas que atendem os alunos das primeiras séries do ensino fundamental (da classe de alfabetização à quarta série). Como já mencionado, foi apenas no ano de 1984 que o colégio passou a oferecer vagas para esse segmento. Fruto de “um sonho antigo” do diretor-geral da época, professor Tito Urbano da Silveira, tornou-se possível de ser realizado por não ter ido adiante um projeto do MEC de criação de uma escola polivalente naquele espaço que pôde então ser disponibilizado para o que seria o primeiro dos quatro “Pedrinhos” que hoje existem.

Antes disso, aquelas áreas eram ocupadas por depósitos e almoxarifado do colégio (Rocha, 2001).

Para concretização desse sonho, foi realizado um concurso público que selecionou o primeiro grupo de professoras a quem o diretor-geral confiou a nobre missão de elaborar todo o projeto político-pedagógico daquela unidade. Tudo deveria acontecer naquele mesmo ano de 1984. A escola deveria começar a funcionar pouco tempo depois da admissão daquelas professoras e, como esse projeto ainda não existia, a elas caberia a sua elaboração e, ao mesmo tempo, realização. Baseada nos currículos e conhecimento da história de algumas professoras, a direção-geral do colégio formou uma equipe pedagógica que coordenou os trabalhos a partir de então.

Desde o início, o Pedrinho se inscreveu na história do Colégio Pedro II de maneira também muito peculiar e é interessante que observemos essas peculiaridades, pois elas participam dos sentidos que nós, professoras dos “Pedrinhos” atribuímos às nossas práticas cotidianas.

A recepção feita a esse grupo de professoras que inauguraria o Pedrinho aconteceu dentro do glorioso espírito de colégio-padrão que essa instituição ostenta desde os tempos de sua fundação até hoje. O mesmo professor Tito Urbano percorreu as instalações da unidade São Cristóvão, em pleno sábado, o primeiro após a divulgação do resultado do concurso, apresentando às cinquenta professoras classificadas os espaços da sesquicentenária instituição de ensino à qual, a partir daquele momento, elas teriam a honra de pertencer como docentes. Era esse o tom de sua fala. Além disso, teriam também a honra e a responsabilidade de implementar seu sonhado projeto de oferecer todo o ensino básico no colégio, da classe de alfabetização à terceira série do ensino médio.

Quem nos conta esse episódio inaugural da história do “Pedrinho” é uma das professoras que participa desta pesquisa, Cristina Galvão, no texto citado por Rocha (2001):

Mal saiu o resultado do primeiro concurso para professores de CA a 4ª séries do Colégio Pedro II, os cinquenta primeiros colocados foram convocados para comparecerem à Unidade São Cristóvão num sábado do mês de fevereiro de 1984.

Esse grupo foi recebido pelo diretor-geral que passou uns noventa minutos percorrendo com todos os concursados as dependências vazias do colégio. Mostrava salas, salões, refeitório, auditório, quadros do Imperador Pedro II, móveis, banheiros, corredores, cozinha. Expressava um

prazer incrível por estar entre as paredes daquela instituição e procurava nos passar a distinção imensa que teríamos daquele momento em diante por estarmos ingressando no quadro de docentes do Colégio Pedro II. Éramos alçados à condição de protagonistas de um feito histórico, o colégio atenderia pela primeira vez a alunos a partir dos seis anos e nós seríamos os mentores desta empreitada. (Galvão, 1998, p.42)

As marcas da instituição – incluindo as deixadas pela visita – se fizeram presentes em vários momentos dessa pesquisa nas aulas, nas salas de aula e nas conversas que tive com professoras, mães, pais e alunos. Em conversa que tive com a mãe de um aluno que fazia parte de um dos grupos do apoio do qual eu era a professora, dizia que às vezes tinha a sensação de que o Colégio Pedro II não era a escola certa para o seu filho. Como Flávio teve duas reprovações na mesma série desde a sua entrada na C. A. (classe de alfabetização) até aquele ano – 2004 – em que cursava a terceira série, sua família acompanhava de perto seu percurso escolar, pois esse exigia cuidados especiais segundo a percepção das suas professoras, das orientadoras pedagógicas e dela mesma como mãe. Na conversa, perguntei qual era a sua impressão sobre a escola com relação ao Flávio, desejava saber qual era sua percepção, se se sentia satisfeita. Ela respondeu que já tinha tido vontade de tirar o Flávio do colégio quando ele repetiu a primeira vez, mas seu marido não deixou. Perguntei-lhe por que teve aquela vontade e ela disse:

Porque para mim, ele não estava se adaptando. Como até hoje, tem hora que, sabe quando você acha que ele está no lugar errado? Devido a essa dificuldade que ele tem de aprender, mas só que é como eu falo também, se ele estivesse numa escola pública, não iriam estar tão preocupados com essa dificuldade que ele tem. Porque tem escola que não está nem aí para a criança, se a criança apresenta algum tipo de dificuldade vai indo, vai empurrando com a barriga, aquela coisa toda e aqui não, aqui eles mostram esse interesse em querer ajudar ele, sabe? Eles passam para mim as dificuldades dele, não só as professoras, essa parte assim, na área do SOE, todo mundo está bem envolvido com a situação dele e procura ajudar. Então, eu fico muito satisfeita em relação a isso, mas, às vezes, eu fico preocupada porque todo mundo fala assim: ‘Ele está atrasado, ele está muito atrasado, ele está com 11 anos na 3ª série, com 12 anos ele ainda vai pra 4ª série, aquela coisa toda.’

Interessei-me, em saber se quem diz isso para ela são as pessoas que trabalham na escola, mas ela logo afirmou que não, que são os parentes, pois entre eles existe uma concorrência:

‘Ah! Porque a prima tem tantos anos e está na série tal’. Está entendendo? Só que a gente procura ver a qualidade de ensino, é por isso que ele ainda está aqui. Porque é como eu falo, aqui o ensino é muito bom, a qualidade de ensino é boa, eu tiro por algumas sobrinhas que eu tenho, eu vejo a matéria que elas dão, as atividades que elas dão, entendeu? A série que elas estão, assim, não é compatível ao que ele já está.

Então o que faz ele ficar aqui é isso, essa preocupação que a escola tem com ele, na parte de ensino e até comportamento também, e a qualidade de ensino ser boa. E é o que eu falei com ele: ‘De lá você só sai se te expulsarem’ porque, diante disso, não vou desistir. Eu não desisto porque eu falei para ele: ‘Meu filho, isso é uma oportunidade que muitos, milhares querem e não têm e você conseguiu’ então, o que eu puder fazer pra ele permanecer aqui, eu vou fazer. O que mandam eu fazer: procura isso eu vou, vai ali, eu vou, porque a gente tem que investir.

Levantei outra questão sobre seu ponto de vista em relação ao trabalho, ao que se estuda na série em que o filho está, se ela acha adequado para a idade, se ela acha que o seu filho gosta, acha difícil ou fácil demais, se interessa, se envolve enfim.

Olha só, cada criança tem uma maneira de agir, conforme você dá uma atividade. Aqui é uma escola assim, é uma escola de tradição, então, quer dizer, tem um ensino um pouco elevado. Tem criança, como o Flávio, que tem sim, apresenta algumas dificuldades porque o ensino é mais puxado. A leitura, digamos, não é uma leitura de uma página, é uma leitura de duas, três páginas, isso, às vezes, se torna cansativo, não para todas as crianças, como eu estou te falando. É claro que tem criança que supera isso com muita facilidade, como têm outras que têm essa dificuldade. Então, eu acho que tinha que haver uma maneira de tentar, não diminuir, mas tentar de uma maneira, puxar, que eles mostrassem mais esse interesse também. Eu digo pelo Flávio, quando é muita coisa para fazer, ele reclama muito, sabe, mas claro que a gente sabe que a leitura é a base de tudo! Só que a criança que não tem dificuldade vai ler, ela vai embora, faz aquela interpretação maravilhosa, mas tem criança que não tem essa facilidade, mas, às vezes, já para outras coisas apresenta um bom desenvolvimento. Então tem que rever um pouco mais essa parte, porque, muitas crianças que vêm para cá, vêm de escolas particulares boas, às vezes já vêm com uma bagagem... tem criança que quando vem para cá, já lê, já copia, são poucas as crianças que vêm para cá que não sabem nada, que não sabem ler, que não sabem escrever, que não sabem copiar o nome.

O rumo que a conversa tomou, me instigou a buscar saber como era a relação do Flávio com a leitura dos livros que ele leva para casa todas as semanas, através do Clube de Leitura que funciona na sua turma. Perguntei sobre isso e a mãe respondeu:

Ele lê às vezes, nem sempre ele lê. Ele às vezes não lê, vou te falar, não é nem questão de ele não querer, é a questão do tempo mesmo, porque como eu estou te falando, às terças e quintas, quando ele sai, já chega tarde e é muito dever, às vezes é muito dever de casa que vem, aí, às vezes, eu pego ele às três horas vou terminar seis horas da tarde com ele fazendo o dever, então, ele já está assim saturado. Aí, quando vê, vai jantar, pronto, porque ele dorme oito horas da noite, oito, oito e meia da noite. Tem que acordar cedo, a gente sempre coloca ele e a irmã para dormir cedo por causa da escola de manhã. Então, às vezes, eu entendo mesmo, quando ele termina, ele quer assistir uma televisão, ele quer ver uma fita, entendeu? Ele não quer se prender na parte da leitura, aí eu também não forço muito porque eu já fiquei muito tempo, já sobrecarreguei ele muito tempo, entendeu, com a questão do dever de casa. Às vezes, até eu leio pra ele, 'deita lá'.

Perguntei: *que ótimo, ele gosta?* E ela continuou:

Ele gosta, deita ele e a irmã. Aí eu conto, às vezes, quando eu vejo, ele já dormiu.

Compreendi dizendo: *É pesado pra ele.* E ela concluiu:

E eu não vou desistir. Eu falo para ele: 'Flávio, você pode desistir de tudo, futebol, nataçãõ, agora, nada disso pra mim tem valor, o ensino pra mim é fundamental' O ensino, assim, enquanto eu tiver força, sabe, que eu puder incentivar, tem que ir...

O trecho da conversa que apresentei está tecido nessa história de glória que apresento. Ele faz parte da idéia de que pré-existe ao aluno, uma condição de qualidade da escola por vezes superior à capacidade dele. Tanto é assim que na sua vida escolar o Flávio está sempre, com muito esforço, tentando se aproximar dessa condição e muitas vezes não consegue. Essa dramática situação exige que a família se mobilize para acompanhar as atividades escolares do menino além de providenciar outras atividades, atendimentos de profissionais de saúde, recomendadas pela escola, como fonoaudiologia e psicologia.

A mãe do Flávio expressa viver cotidianamente vários conflitos por conta de seu pertencimento à escola. Acha que sua vaga foi uma conquista que não pode ser desperdiçada de maneira nenhuma. Reconhece o Colégio Pedro II como uma boa escola onde muitos gostariam de estudar e, tendo para ela e seu marido a importância que o estudo tem, pensam que não podem deixar de fazer tudo o que for necessário para que o

Flávio lá se mantenha. Esse é um dos motivos pelos quais presta toda a assistência considerada necessária ao filho. No seu conceito de boa escola ela inclui o cuidado que seu filho recebe por parte das professoras e das orientadoras. Afirma que se ele estudasse em outro lugar, como uma escola pública, por exemplo – ela diz, excluindo o colégio dessa condição – provavelmente não teria tanta atenção como a que é dada no Pedro II. Quando recorreu da jubilação que aconteceria ao Flávio na sua segunda reprovação ao final da primeira série, foi esse um de seus argumentos. Tudo o que, até então, tinham pedido as professoras e orientadoras ela havia providenciado, achava, portanto, que merecia mais essa oportunidade.

Junto com isso, diz algumas vezes que pensa não ser essa a escola em que ele deveria estudar, pois é uma “escola de tradição, com um ensino elevado” e o seu filho é um aluno que tem “dificuldades”, não é como outras crianças. Mas, ao mesmo tempo, percebe que algo diferente do que acontece deveria ser feito para que também o seu filho se interessasse, como outros se interessam, pois, nem toda criança é igual, nem toda criança consegue ler textos de muitas páginas, por exemplo. No caso do seu filho, sua experiência diária na orientação dos deveres de casa mostra que ele desanima, fica chateado antes mesmo de começar a fazer os trabalhos quando são muitas folhas, pois sabe que aquilo é “demais” para ele. Acrescenta, como uma das circunstâncias que propicia essa diferença, o fato de algumas crianças virem de boas escolas particulares ao entrarem no colégio, o que, para ela, tem de ser levado em conta, pois eles já sabem ler e escrever algumas coisas, inclusive o próprio nome.

Então, para essa mãe, seu filho tem o direito de estudar num bom colégio como é o Pedro II, já que conquistou uma vaga através do sorteio público de que participou, mesmo com as dificuldades que demonstra ter para “acompanhar” o ensino que é oferecido. Ela reconhece e aprova o cuidado que os profissionais da escola têm com o Flávio na sua dificuldade. Procura atender todas as solicitações, apesar dos seus limites financeiros, assunto de que ela fala em outro trecho da conversa. Porém, não deixa de ser crítica, não deixa de pensar sobre o que é ou seria melhor para o seu filho, tanto na forma de lidar com ele (fala disso também em outros trechos da conversa quando conta como consegue dele certos comportamentos), como no que é ensinado e como é ensinado. Valoriza o conteúdo escolar do currículo formal do colégio, contudo levanta um questionamento sobre a quantidade e o tamanho das tarefas, pois percebe o quanto isso desanima e “bloqueia” o seu filho para sua realização.

Por que essa história está aqui, em meio à história do Colégio Pedro II e do “Pedrinho”?

Porque ela nos ajuda a compreender essa “aura gloriosa” que paira sobre cabeças e corações.

Desde o início do funcionamento dos “Pedrinhos”, foi tudo muito diferente daquilo que aquelas cinquenta primeiras professoras já conheciam em seu pequeno percurso como profissionais da educação – a grande maioria era muito jovem, por isso digo pequeno percurso. Não existia ainda uma escola e essa foi uma primeira diferença. Existia apenas o espaço físico e um projeto, cuja apresentação ao MEC fora obrigatória para que se realizasse o concurso e posteriormente a criação de mais uma unidade no colégio. Mas esse projeto, que nunca foi visto pela maior parte das professoras, era apenas uma listagem de conteúdos e essas professoras tiveram a responsabilidade de, em um mês, colocar o primeiro “Pedrinho” para funcionar. Algumas delas contam que foi um trabalho feito com muito envolvimento. As que foram escolhidas para integrar a equipe pedagógica ficaram à frente, mas houve a participação de todo o grupo para formular um currículo, incluindo a estrutura e o funcionamento da nova escola que nascia. A elas foi dada toda a liberdade e como era um grupo muito jovem, com poucos anos de magistério, boa parte cursando a universidade num período de certa efervescência cultural e política, pois era época da abertura pós-ditadura militar, início dos anos 80, esse currículo ganhou uma feição progressista. Havia uma tendência de que aquela escola pudesse se tornar a possibilidade de realização de uma escola idealizada pela maioria daquelas professoras. Assim foi escrita a prévia do primeiro PGE – plano geral de ensino – o de 1984.

Com o passar dos primeiros anos de funcionamento e com a criação dos outros “Pedrinhos”, esse percurso de elaboração do currículo formal continuou sendo feito. Os “Pedrinhos” passaram a integrar a estrutura departamental¹⁰ que o colégio já possuía, formando o que viria a ser o seu maior departamento, o do primeiro segmento do ensino fundamental.

A primeira chefe de departamento, Claudia Benvenuto, teve grande importância na escolha e depois defesa, da opção metodológica que foi feita como parte das definições que estavam sendo dadas para a constituição das unidades I, naquela ocasião

¹⁰ O colégio possui uma estrutura departamental que abriga todos os docentes de acordo com a disciplina para a qual prestaram concurso. São 16 departamentos pedagógicos, alguns encarregados de mais de uma disciplina. Um deles é o departamento de primeiro segmento que reúne todos os professores dos “Pedrinhos”.

II. Convidou um grupo de assessoras que, na época, trabalhava no Laboratório de Currículo da Secretaria Estadual de Educação¹¹ para que escrevessem o novo PGE e acompanhassem sua implementação através de cursos que se realizariam no início do ano letivo e encontros quinzenais com as professoras. A direção-geral do colégio concordou em custear essa empreitada. Todos os “Pedrinhos” então, teriam de passar a desenvolver o seu trabalho de acordo com o que estava sendo proposto por esse grupo. Era um currículo que se dizia de orientação construtivista baseado na teoria de desenvolvimento de Piaget. Essa concepção teórico-metodológica estava sendo bastante divulgada naquela época e implantada em algumas escolas particulares e redes públicas, principalmente no primeiro segmento do ensino fundamental.

Com a criação das três outras unidades: Tijuca, Humaitá e Engenho Novo, a nova organização em um departamento com a chefia indicada pela direção-geral e a chegada das assessorias para elaboração e implementação de um novo currículo, aquele movimento coletivo inicial, que se deu em São Cristóvão para o funcionamento da primeira unidade, foi bastante reduzido, mas a idéia de fazer dos “Pedrinhos” uma escola ideal e exemplar na concepção daquelas que formulavam o seu projeto permanecia presente. Não sem conflitos, pois estavam sempre presentes também, as concepções de cada professora, formuladas ao longo de seus complexos processos de formação.

Em muitos aspectos fomos nos constituindo como “diferentes” em relação às escolas públicas municipais e estaduais. Tínhamos uma grade de horários diferente, nossos alunos tinham aulas de educação física, música, literatura e artes. Desde o início, nossas turmas tinham em média 25 alunos e podíamos contar com funcionários técnico-administrativos participando da estrutura de apoio – inspetoria de alunos, mecanografia e etc. Depois de alguns anos, nós professoras passamos a ter o mesmo regime de trabalho e fomos incluídas no mesmo plano de carreira que os professores das universidades federais, conquistando inclusive isonomia salarial¹². Contávamos com uma equipe pedagógica que incluía os setores de coordenação pedagógica e administrativa, além do de orientação educacional; a primeira organizada por série, por

¹¹ Desse grupo faziam parte as professoras Maria Heloísa Vilas Boas Simões (Língua Portuguesa), Diva Maria Bretas de Noronha (Matemática), Tomoko Yida Paganelli (Estudos Sociais), Maria Antonia Castro Cruz (Ciências) e Zuleika Pinho de Abreu (Fundamentação na Psicogenética de Piaget).

¹² Atualmente, essa isonomia não existe mais como conseqüência da política salarial dos governos Collor, Fernando Henrique Cardoso e Lula que voltou a conceder remunerações diferenciadas aos professores das universidades federais através, principalmente, de gratificações por formação e produtividade.

disciplina e por atividade; a segunda por turno e a terceira por grupo de séries. Toda essa estrutura passou por modificações ao longo desses vinte anos, mas é possível afirmar que ela continua se mantendo nas mesmas bases em que foi pensada e implementada desde o início dos “Pedrinhos”. Grandiosa e fragmentada, essa equipe conta hoje, em São Cristóvão I, com vinte e uma pessoas distribuídas nessas diferentes funções, onde cada qual é responsável pelo acompanhamento de uma parte do trabalho. A unidade São Cristóvão, onde trabalho e se deu esta pesquisa, tem atualmente 40 turmas e cerca de 1000 alunos.

Talvez houvesse e haja ainda hoje para alguns, a presença da idéia de que as professoras do início e as que foram se juntando a elas posteriormente estavam participando da história do Colégio Pedro II quando faziam nascer e crescer o “Pedrinho” e como tal, não poderiam fazer uma escola semelhante às que existiam. A diferença dessa escola com relação às outras que conheciam, suas especiais condições pedagógicas e de infraestrutura fariam com que estivessem adequadamente inscritos nessa história de glória do CPII, o “colégio-padrão” do Brasil.

Essa constituição como diferente do que já existia deu-se também dentro do próprio colégio. Até o surgimento do “Pedrinho”, o ingresso de alunos, no que hoje corresponde à quinta série ou ao primeiro ano do ensino médio, acontecia através de concursos concorridíssimos e com fama de muito difíceis. Afinal, eram concursos que precisavam eliminar muitos dos candidatos inscritos e selecionar “os bons”, “os melhores”, viessem eles de onde fosse, da rede pública ou particular, das classes mais ou menos favorecidas econômica e socialmente. Para a classe de alfabetização não havia essa possibilidade, então, o sorteio público foi adotado como a forma de selecionar as crianças que ingressariam nesse nível de ensino. Essa novidade trouxe para o interior do colégio uma série de questionamentos presentes até hoje nos debates formais e informais da comunidade escolar, principalmente depois que os alunos dos “Pedrinhos” começaram a chegar às unidades II – 5^a à 8^a séries. Muitos professores dessas unidades, os professores do “Pedrão” não gostaram dessa nova realidade, alguns não gostam até hoje e demonstram isso na forma como se dirigem diretamente ou se referem aos ex-alunos dos “Pedrinhos”. Essa nova possibilidade de acesso a essas séries trouxe uma diversidade muito maior para o grupo de alunos. Agora não seriam somente os alunos aprovados no concurso, “os melhores” entre os que procuravam o colégio para nele estudar. Seriam também aqueles que, sem passar por essas provas, tivessem realizado sua escolaridade inicial naquela instituição. A implicação que essa

circunstância traria seria a de que todos os alunos oriundos do “Pedrinho” teriam o seu acesso garantido, mesmo aqueles que em seu percurso escolar, tivessem estado em situações consideradas pelas normas da escola como de fraco ou mau desempenho. Também esses alunos passariam a ser alunos do “Pedrão” a partir da 5ª série e esse é um “fantasma” que ronda o colégio até os dias de hoje. Ele é motivo de preocupação de muitos em todos os segmentos da comunidade escolar: os pais e mães, os alunos e alunas, os professores e professoras, as coordenações e direções das unidades, direção geral e secretaria de ensino. Penso que nem a reserva de 50% das vagas para os alunos vindos das escolas públicas municipais e estaduais que se iniciou no ano passado – 2004 – significou uma mudança tão grande de perfil de aluno que ingressa no Pedro II. Digo isso porque esses alunos passaram também pelo concurso e tiveram de ser aprovados para estarem incluídos nesse percentual de vagas. Os alunos vindos do “Pedrinho” representam uma variedade e diversidade muito maior em termos de desempenho escolar do que o tido até então, já que todos os que conseguem chegar ao final da 4ª série seguem adiante para a 5ª.

Acompanhando essa grande e significativa mudança, havia uma circunstância que participava desse mesmo contexto acrescentando preocupações aos professores do “Pedrão” que era a opção metodológica que o “Pedrinho” tinha. Como já dito, ainda que nunca tenha havido uma uniformidade pedagógica e metodológica do ensino nas séries iniciais, houve um processo inovador nesse sentido iniciado por aquelas professoras do começo e continuado pelos grupos que foram se juntando a elas nos anos seguintes. Os professores e professoras do “Pedrão” receberiam alunos que não tinham estudado em livros didáticos, que não tinham sido alfabetizados através de cartilhas, que participavam de processos pedagógicos em que se buscava que eles fossem o centro, suas perguntas e questões eram encaradas como desencadeadoras das situações de ensino e aprendizagem, enfim, buscava-se tratá-los como sujeitos dos seus processos de conhecer e aprender. Enquanto nas séries do segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio o colégio conservava, em sua maior parte, feições bem tradicionais nos métodos de ensino, avaliação e nas relações entre os professores e os outros sujeitos da escola, nos “Pedrinhos” tentava-se praticar algo bem diferente disso.

A tudo isso, acrescento algo de que já falei sobre as novas professoras do Colégio Pedro II. Elas traziam expectativas de realização de suas utopias de escola. Vinham das redes municipal, estadual e particular, conheciam e viviam os problemas de lá e tinham nas mãos as possibilidades de fundar uma escola com “toda liberdade”. Até onde posso

perceber pela minha experiência no Pedrinho desde 1987, pelos textos dos primeiros planos gerais de ensino e pelas conversas com as minhas colegas professoras dessa época, houve uma projeção dos ideais desse grupo na implementação dos “Pedrinhos”, houve a projeção de um modelo de escola em que julgaram ser possível superar os problemas da educação vividos com concretude em suas experiências anteriores ao CPII. Seus “sonhos de escola” poderiam agora se tornar realidade já que a elas foi entregue a tarefa de inaugurar um novo projeto em condições históricas, humanas e materiais diferentes das que conheciam até então.

Como todo modelo, esse também falhou desde o início e falha cotidianamente. E isso não é, de forma alguma uma lamentação, mas uma constatação de uma inexorabilidade. Dessa forma, nós professoras de qualquer época dos “Pedrinhos”, como sujeitos históricos, temos de criar, de inventar essa escola a cada dia e fazemos isso, mas não independentemente dessa história cujos trechos apresentei aqui. Ela faz parte das nossas redes de sentidos e nos constitui da mesma forma como a constituímos.

I. 5- A recuperação ou apoio

Nos dois últimos anos (2003 e 2004), trabalhei, exclusivamente, nas atividades com os grupos de recuperação ou apoio. Os alunos que as professoras indicam para fazerem parte desses grupos têm aula uma vez por semana. Essa aula pode acontecer fora do horário de todo dia, com os alunos chegando mais cedo se estudam à tarde e saindo mais tarde se estudam de manhã ou durante o tempo do turno em que estudam, ou seja, saem da sala com a professora do apoio e vão para outro espaço da escola para participarem da aula. Algumas crianças fazem parte somente dos grupos que têm aulas de língua portuguesa, outras dos que têm aulas de matemática, outras ainda participam dos dois grupos. Isso varia conforme a necessidade identificada pela professora da turma. Essa aula de apoio ou recuperação pode acontecer também com essa própria professora, fora do seu turno principal de trabalho. Todas as professoras da escola que trabalham em regime de dedicação exclusiva têm essa atividade incluída em sua carga horária e a grande maioria atende os alunos da sua própria turma.

Assumi essa atividade, nos últimos anos, por minha solicitação associada à necessidade da escola. Nesse tempo o fiz exclusivamente, porém, em outros anos, isso também acontecia, em dois tempos de aula semanais, para os alunos da minha própria turma.

Essa estrutura que o “Pedrinho” de São Cristóvão tem para atender os alunos que estão em recuperação, o que acontece nessas aulas e com esses alunos sempre esteve, para mim, entre as muitas questões sobre as quais reflito no meu cotidiano como professora. São espaços-tempos que recebem os alunos com quem mais nos preocupamos no que diz respeito ao desempenho escolar. Nesses grupos estão aqueles que, em cada série, a cada ano, se tornam os possíveis reprovados, por nós professoras, por serem os que não estão “se saindo bem” nos processos de ensinar/aprender que acontecem nas salas de aula, segundo as nossas expectativas e as dos programas de ensino em que nos baseamos para desenvolvermos o nosso trabalho. Alguns deles possivelmente, vivem processos de “exclusão includente” sobre os quais falei anteriormente. Essa estrutura e a forma como são vistos são quase naturalizadas no cotidiano dessa escola. Em cada um dos três períodos letivos, que há alguns anos tem duração de um trimestre¹³, são identificados aqueles que precisam do apoio ou recuperação. Esses alunos e seus responsáveis são comunicados, organizam-se os grupos de que vão fazer parte, horários, salas que vão ocupar, quem serão as suas professoras e então as aulas começam a acontecer. Toda a escola é, de alguma maneira, envolvida nessa estrutura, ela ajuda a “tecer o cotidiano escolar” e todos nós vamos, com os fios do que somos e fazemos, participando dessa tessitura sem muito nos dedicarmos a refletir coletivamente sobre ela.

Com essa preocupação, desenvolvi essa pesquisa no/do/com o cotidiano escolar das salas de aula. Ocupei-me em particular, mas não exclusivamente, desse espaço-tempo que é o do apoio ou recuperação e dos seus sujeitos, tentando compreendê-los, compreender as práticas que ali se desenvolvem e evidenciar relações entre elas e outras nas quais estão enredadas, as demais práticas desses mesmos sujeitos, professoras e alunos, seus pais e mães e os outros profissionais da escola.

Pude desenvolver com as professoras das turmas desses alunos relações de troca, de partilha, de reflexões e ações que considerei muito produtivas e enriquecedoras. Não foi do mesmo jeito com todas as professoras, e foi exatamente essa diversidade de situações que trouxe muitas possibilidades de *mergulhar* no cotidiano da escola, buscando captar as “novidades” que como *pistas e indícios* irrompiam na *rotina*. Com ela, atribuí significados que me possibilitaram melhor compreender as realidades

¹³ Em janeiro deste ano, a direção geral do colégio publicou uma portaria que alterou o sistema de avaliação da 3ª série do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio, inclusive a duração do período letivo, que voltou a ser de um bimestre.

concretas das salas de aula, procurando entendimentos possíveis para certas questões que se colocam para mim, no dia-a-dia e se colocaram nessa pesquisa: os processos cotidianos vividos pelas crianças que fazem parte dos grupos do apoio, as redes de conhecimentos que vão tecendo e que os vão formando. Estive em várias salas de aula, de séries e turnos diferentes, com várias professoras e alunos. Participei de diferentes grupos e momentos de planejamento, com coordenadoras diferentes também, além de ter estado em vários conselhos de classe e reuniões de pais ao final de cada trimestre. Meu envolvimento com diversos elementos da realidade escolar foi diferente se comparado com outros anos e outras atividades que já desenvolvi na escola. Os espaços e tempos que freqüentei foram bastante variados e a sua complexidade tornou-se mais presente na minha experiência cotidiana da escola.

I. 6- Recuperar o quê?

Apoio ou recuperação, discuto o nome que recebe essa atividade, pois para me utilizar de um ou de outro, ao longo da pesquisa e da dissertação, fez-se necessário, ao menos, aprofundar algumas reflexões e tecer alguns comentários.

Particularmente, nenhum dos dois nomes me agrada. A idéia de recuperar um aluno me lembra as “teorias da educação compensatória”, aquelas que estiveram tão em voga no Brasil nos anos 70, que consideravam carentes culturais, sociais e econômicos aqueles que eram identificados como os que não conseguiam aprender o conteúdo escolar que era ensinado na escola. Nossos alunos “incompletos”, porque lhes faltava cultura, cuidado, boas condições econômicas e sociais, deveriam ser “endireitados” para conseguirem aprender, segundo essas teorias. Em consulta ao dicionário “Aurélio”, encontrei um verbete que resume bem o meu incômodo no uso do termo “recuperação”: recuperar significa “*recobrar (o perdido), adquirir novamente*”. Nossos alunos que compõem esses grupos estariam então perdidos, precisando ser recobrados, conduzidos de novo ao caminho onde deveriam estar? Considero que não, e esse é um dos motivos por que o nome não me agrada. Reconheço, porém, que essa idéia, muitas vezes, está presente entre nós e em nós que formamos esse tecido, essa complexa trama.

Os alunos com quem desenvolvi esse trabalho nem sempre conseguem corresponder às expectativas que nós professoras temos sobre o quê e como devem aprender e nem mostrar que aprenderam num dado momento exigido. Todos apresentam suas capacidades e possibilidades para aprender os conteúdos ensinados, mas, às vezes,

seu tempo e seu jeito de fazer isso são desfavoráveis a eles mesmos quanto ao cumprimento do que é estabelecido pela escola. Sendo assim, mesmo reconhecendo a presença em nossas redes de conhecimentos, da idéia de que algo, que nós deveremos fornecer, falta a esses alunos para que sejam capazes de ter sucesso em seu percurso escolar, podemos criar novas relações através dos modos como, cotidianamente, nos relacionamos com os limites desses alunos, considerando também as suas possibilidades.

A idéia de apoio sugere ajuda para que o próprio aluno possa encontrar os seus recursos para lidar com os limites que têm de enfrentar no trabalho do dia-a-dia nas salas de aula. Não sendo ainda o nome “ideal”, pois às vezes os sentidos das coisas não cabem nas palavras, acabo optando por ele até que algum praticante invente outro.

I. 7- E como somos redes de subjetividades ricas e complexas...

Pois bem, todos na escola costumamos avaliar positivamente as atividades do apoio, reconhecendo esse espaço-tempo da escola como importante para as crianças: pais, mães, professoras, coordenadoras, diretoras e até os próprios alunos. Essa avaliação, inclui vários critérios e podemos falar de alguns. Em primeiro lugar, as aulas de apoio são um direito da criança, estão previstas em lei e todas as escolas deveriam promovê-las. Em segundo, quando formamos grupos com os alunos que “não estão se saindo bem” nas salas de aula para oferecer-lhes mais aulas, de certa forma, estamos reconhecendo que o trabalho circunscrito à sala de aula, com a professora e a turma, tem limites. Ao mesmo tempo, estamos vinculando esse reconhecimento à busca de novas possibilidades e oportunidades, outros tempos, espaços, pessoas, atividades, para que aquelas crianças possam se sair melhor em suas aprendizagens e nos resultados que apresentam em sala e na escola. No entanto, penso que essa melhoria no desempenho dos alunos e alunas e até mesmo as mudanças que muitas vezes observamos nos seus sentimentos em relação a si mesmos, sua maior auto-confiança, sua segurança em relação ao que são capazes de pensar e realizar, não devem levar à naturalização desse espaço-tempo da escola, tendo-o como positivo sempre, independentemente da maneira como é formulada a sua política, sua implementação e como se dão as suas práticas cotidianas.

Não é o objetivo deste trabalho fazer uma discussão a respeito da pertinência da existência dos grupos de apoio, sobre a maneira como são formados ou até sobre a

orientação dada ou não ao trabalho, mas sim destacar a possibilidade de naturalização negativa desses procedimentos e comportamentos, assim como a forma como os alunos são percebidos, como fatalidades e buscar tratar dessa questão de outra maneira. Nossa pretensão é a de privilegiar “*a experiência comum... as maneiras de utilizar sistemas impostos que constituem a resistência à lei histórica de um estado de fato e a suas legitimações*” (Certeau, 1994). Quero apresentar, utilizando, de novo as palavras de Certeau,

as marcas de atos encaráveis como modalizações conjunturais da prática que indicam uma historicidade social na qual os sistemas de representação não aparecem mais como quadros normativos, mas como instrumentos manipuláveis por usuários” (op.cit., 82).

Nessa discussão, importa conhecer e narrar os usos que os alunos, professoras e outros sujeitos fazem desse espaço-tempo estruturado pela escola para cuidar dos que “não vão bem” nas salas de aula, daqueles que não estão aprendendo como as professoras e coordenadoras esperariam. Como as professoras percebem os alunos e as aulas de apoio no cotidiano da escola? O que é que pensam os alunos sobre as aulas, sobre serem parte desse grupo, como se utilizam daquela *ordem construída* que são os grupos de apoio dentro da escola? Segundo Certeau (1994) “*uma prática da ordem construída por outros redistribui-lhe o espaço*”(p.79). Com isso quero dizer que usos próprios dessa ordem, dessa imposição institucional estão sendo feitos pelos *praticantes*, alunos e professoras e que esses usos modificam essa ordem e criam espaços porque na *lógica dos jogos de ações* (id.ib., p.83) os usuários vão produzindo novos acontecimentos. Certeau chama de *operações disjuntivas*, aquelas *que dão lugar a espaços onde os lances são proporcionais a situações* (id.ib.). O que somos e o que sabemos cada um de nós, inventado, a cada dia, nessas relações vai fazendo acontecer aquela sala de aula, daquela forma complexa que percebemos.

I. 8- E assim aconteceu a pesquisa...

Para a realização desta pesquisa, frequentei seis salas de aula de turmas diferentes da terceira série, série com que trabalhava nos grupos de apoio. Foram também seis as professoras que participaram. Cada dupla de professoras tinha duas turmas nas quais se revezavam no horário semanal organizado pela direção. Uma das professoras dava aulas de matemática e ciências e a outra de língua portuguesa e estudos

sociais. Essas não eram as únicas professoras das turmas, pois além dessas disciplinas, integram o currículo formal da escola, as atividades de música, artes, literatura, informática e educação física. É assim que são chamadas: atividades, enquanto a outra parte, a das disciplinas, é chamada de núcleo comum. As professoras do núcleo comum, as de literatura e de informática são professoras com formação para 1^a à 4^a séries e, na estrutura administrativo-pedagógico-política do colégio, pertencem ao departamento de primeiro segmento do ensino fundamental. As outras, de artes, música e educação física fazem parte dos departamentos dessas disciplinas. As aulas dessas atividades acontecem em um dia da semana específico em que as professoras de referência da turma, as do núcleo comum, não estão, necessariamente, na escola.

Durante o último trimestre do ano de 2004, estive nas salas de aula com essas professoras uma vez por semana e com as turmas a cada quinze dias, pois alternava, em uma semana passava a tarde ou a manhã em uma das turmas daquelas professoras e na outra semana em outra turma. Nesse período, as minhas atividades com os grupos de apoio dos alunos dessa série continuaram, cada qual em seu dia e horário. Trabalhava com sete grupos em dois tempos semanais de 45 minutos de aula, uma hora e meia com cada um, portanto.

No contato com as turmas e suas professoras, no envolvimento com as suas histórias, suas vidas cotidianas, procurei captar através da observação, do registro escrito e fotográfico, as práticas das professoras e/com os seus alunos, alunas e outras pessoas que integram as redes que se formam a partir dessas salas de aula. Além disso, conversei com as professoras, em duplas, em entrevistas que realizei seguindo com todas um pequeno roteiro previamente preparado. Realizei também entrevistas com algumas mães e com um pai de alunos. Para isso, convidei um grupo de responsáveis pelas crianças dos grupos do apoio e aqueles que responderam ao convite, confirmando presença e comparecendo em um dos horários oferecidos, foram os entrevistados. Conversei também, da mesma forma, a partir de um pequeno roteiro, com o grupo de coordenadoras pedagógicas da escola. E com os alunos e as alunas, as conversas registradas surgiram no decorrer das aulas de apoio ou mesmo nas aulas com as suas professoras. No desenrolar dessas conversas, as professoras, o pai, as mães, as coordenadoras e os alunos contaram histórias sobre o que vivem na e com a escola. As narrativas desses praticantes se juntaram às minhas próprias narrativas e, com elas, procurei saber sobre esses sujeitos do cotidiano que fazem acontecer as salas de aula: o que fazem, como e por que fazem, o que são e sentem e como foram se transformando

no que são na e com a escola. Essas histórias se transformaram em outras histórias que contei sobre esses sujeitos e as realidades que suas práticas vão criando. Com isso, tentei desvelar essas realidades das salas de aula e as questões cotidianas que nelas enfrentamos como seus *praticantes*.

Como nos fala Bueno (2002), porque *a vida humana e mesmo cada um de seus atos se manifesta como a síntese de uma história social* (p. 19), essas narrativas justificam sua *importância para o conhecimento científico do cotidiano escolar* (Alves, 2000, p. 01). Num texto que Alves chamou: *Romances das aulas*¹⁴, ela convida a saber da profissão docente através da narrativa que uma professora faz de sua vida, pensando, não sobre ela, mas *dentro dela*. A autora não escolheu trazer um exemplo de professora para demonstrar uma determinada tese sobre como são ou devem ser as professoras, quis que a própria história de uma personagem professora nos envolvesse e fizesse pensar. Uma personagem composta por ela mesma, no momento da própria narrativa em que nos conta como chegou a ser o que é, uma professora.

É ela própria, com as escolhas e seleção que são minhas nela enredada, que explica o que é possível comentar sobre a vida e a formação de uma professora para dar aulas (Alves, 2000, p.10).

Para participar dessa discussão a respeito do uso das narrativas, trago também Reigota (2003) que em um belo livro, trabalhando com a noção de “sujeito da história”, de Paulo Freire, apresenta as trajetórias de alguns desses sujeitos, seus alunos. Com elas, nos ajuda a pensar no que somos também cada um de nós, praticantes das escolas. “Anônimos sujeitos da história”, somos nós, com a nossa vida, que fazemos as escolas serem o que são e acontecerem como acontecem.

Um tipo específico de conhecimento pode fazer (e faz) a diferença entre os sujeitos, da mesma forma com que os distingue a interpretação e a ação que têm da e na história, [diz Reigota] (2003, p. 9).

É através das narrativas, daquilo que contam esses sujeitos, do que contamos nós sobre a sua história, que busquei, junto com eles, criar outros conhecimentos que fazem parte do tecido interpretativo desta pesquisa. Fazer uso desse procedimento metodológico é colocar os “*anônimos sujeitos da história*” no lugar de importância que devem ter.

¹⁴ Esse é o título do texto que uso como referência.

Busquei o que contam os sujeitos das salas de aula sobre as suas experiências das escolas e os significados que a elas atribuem. Penso que isso possibilita a esses sujeitos e a nós reconhecermos-nos como tais, compreendermos e, quem sabe, transformarmos práticas e realidades, nos transformarmos no sentido de realização daquele projeto educativo emancipatório para o qual convida Santos (1996).

Nas escolas, assim como nos outros tantos espaços e tempos cotidianos que estão a acontecer todos os dias na nossa sociedade, os estudos e pesquisas feitas na perspectiva dos processos históricos vividos vêm se tornando mais freqüentes. Elas vêm no bojo de transformações culturais e da ciência ocorridas no decorrer do séc. XX, que colocam em questão a exclusividade de utilização de métodos objetivos de investigação de que vim tratando ao longo do texto e abrem espaço para o interesse pelo estudo dos aspectos subjetivos dos atores sociais como expõe Bueno (2002).

Enquanto sujeitos da história, praticantes, atores sociais, na vida cotidiana realizamos um movimento de criação permanente, porque os desafios com que nos deparamos todos os dias em nossas escolas exigem muito mais do que a repetição de formas e modelos formulados por quem está longe e do alto a olhar a escola. Quando atribuímos sentidos às nossas experiências nas escolas, produzindo conhecimentos, narrando a nossa própria história e ouvindo as outras, estamos criando e inventando modos de fazer. O uso das narrativas pode ser então um espaço-tempo autoreflexivo, de interação e recriação de sentidos de experiências passadas e presentes, por isso, de muito valor para a vida das escolas e nossas e para essa pesquisa no/do/com o cotidiano das salas de aula.

Dessa maneira, perceber as “novidades”, os múltiplos e variados “modos de fazer” cotidianos desses sujeitos que tecem a história daqueles espaços-tempos daquela escola, mergulhar nas suas lógicas e tentar “*ampliar a visibilidade*” de suas ações, interpretando-as e narrando-as, nos limites de algumas interpretações e narrativas possíveis desta pesquisa, procurando atribuir sentidos a elas que possam contribuir para a sua valorização e *reincorporação ao pensar pedagógico do qual têm sido banidas* (Oliveira, 2001), é o que ousei tentar fazer.