

## **II. Histórias das salas de aula**

### **II.1- Está certo professora?**

Naquele dia, a professora mostrava para os alunos uma réplica do jornal publicado no dia seguinte à libertação dos escravos com o texto da Lei Áurea que ela tinha trazido. Mostrava também revistas e livros com imagens e textos da época final do Império e início da República: lojas da Rua do Ouvidor no centro do Rio de Janeiro, bustos de personagens conhecidos da história, esses trazidos pelas crianças. Ao mesmo tempo, ia conversando e dando informações sobre acontecimentos e costumes daquela época.

Logo depois, passou à correção do trabalho de casa. Havia questões para responder no caderno e um texto para ler no livro de história. O texto era sobre D. João VI, a vinda da família real para o Brasil e as transformações que a cidade do Rio de Janeiro sofrera nessa ocasião.

Algumas crianças respondiam as perguntas sob a solicitação da professora. Eu estava especialmente atenta às crianças que fazem parte do grupo do apoio ou recuperação: Fernanda, Carlos, Sérgio, Flávio e Michel meus alunos, que falavam muito pouco. Na hora de ler o texto para todos ouvirem, a maioria dos alunos da turma se ofereceu. A leitura acabou sendo feita pelas crianças escolhidas pela professora: Ariana, que leu uma parte do texto, Carlos e Flávio, que leram as outras partes. Em seguida, foram corrigidas as questões que estavam na página seguinte do livro. A professora também ia solicitando a um e outro aluno que lessem a sua resposta e em seguida, ela dizia se estava certa ou errada para que todos os outros corrigissem as suas. Michel olhava para mim, orgulhoso, toda vez que dava alguma resposta e acertava.

Foram muitas as situações em que experimentei este sentimento durante a realização desta pesquisa, nas ocasiões em que estive nas salas de aula com os alunos e suas professoras: uma certa busca de cumplicidade das crianças com relação a mim. Em geral, as crianças me recebiam com satisfação e carinho. Ao me verem no pátio, logo perguntavam se eu iria para a sua sala. Durante a aula, algumas vinham me mostrar os trabalhos para exibirem seus bons resultados, tirarem dúvidas ou até para receberem uma avaliação minha sobre o que estava “certo ou errado”. Outras vinham conversar e contavam algo que tinha acontecido com elas na escola ou fora da escola. As

professoras notavam e a maioria até incentivava esse contato. Uma delas, em especial, fazia comentários dizendo reparar que alguns alunos do apoio e, às vezes, até outros que não fazem parte desse grupo, preferiam resolver suas questões com o meu auxílio e orientação do que com ela mesma, a professora da turma.

Mas o orgulho com que Michel me olhava naquele dia e outras histórias do cotidiano das salas de aula que pude viver e experimentar me fazem pensar sobre o quanto estão presentes nos processos pedagógicos desses espaços-tempos, as idéias de “certo e errado”. Esses conceitos ocupam um papel de relevado destaque nesse dia-a-dia, pretensamente, conduzindo pensamentos, sentimentos e comportamentos de alunos, professoras e outros que não estão nas salas todos os dias, mas fazem parte dessa rede como os pais e mães, coordenadoras e orientadoras pedagógicas, diretora e outros trabalhadores da escola.

O que esse julgamento significa para os alunos de uma maneira geral, especialmente para as crianças que integram os grupos de apoio na escola e também para nós, suas professoras? Sendo idéias que ocupam significativamente o nosso cotidiano nas salas de aula, o que elas representam para nós, praticantes das escolas?

Quando Michel olha para mim, com seu olhar sedutor, “orgulhoso” da resposta certa que dá, confirmada no ato pela professora, ele demonstra o quanto essa avaliação é importante para ele se sentir feliz porque capaz de acertar e também porque, com isso, estava correspondendo às expectativas da professora e dos colegas. A minha presença ali para assistir esse feito era igualmente importante, já que, oficialmente, eu era a pessoa encarregada pela escola de cuidar do seu “fraco” desempenho e ajudá-lo a tornar esse desempenho satisfatório dentro dos critérios e exigências formais do programa da série que Michel está cursando, bem como dos modos de avaliação praticados.

Talvez, uma idéia presente nas práticas orientadas pelo julgamento do “certo e errado” seja a de que é preciso controlar os resultados das aprendizagens para ser possível ter certeza de que esses estão acontecendo e também para que se garanta sua qualidade para todos. Nas situações em que nós, professoras, adotamos os mecanismos de correção como os expostos anteriormente, estamos buscando conhecer as respostas dos alunos às questões propostas para saber se aprenderam ou não o que foi ensinado. Quando orientamos as crianças e “vigiamos” para que corrijam os seus exercícios conforme o que foi considerado certo por nós, intencionamos controlar a qualidade do trabalho que realizamos e das aprendizagens dos alunos. A partir dali, todos, tanto os que acertaram como os que erraram, terão em seus registros as respostas corretas que se

transformarão em valioso material de estudo, podendo se dar, com isso, a efetivação do ensino/aprendizagem pretendida.

Contudo, essa prática cotidiana orientada pela intenção de julgar aquilo que é “certo” e o que é “errado” na busca de garantir um ensino/aprendizagem de pretensa qualidade, ou seja, “sem erros”, para todos, está marcada por uma concepção classificatória de avaliação, essa que *“configura-se com as idéias de mérito, julgamento, punição e recompensa”* (Esteban, 2003, p. 15). Essa avaliação de que falo não se restringe aos testes, trabalhos e provas que se faz para atribuir notas ou conceitos ao final dos períodos letivos, ou mesmo para replanejar o trabalho de um período posterior ao avaliado a partir daquilo que se identifica como aprendido ou não pelos alunos. Trata-se de um processo muito mais complexo e capilar que envolve, além das práticas diárias de correção de exercícios narradas e da preocupação com a aprendizagem, o julgamento de comportamentos, sentimentos, idéias e valores como bons ou maus, certos ou errados, portanto, voltados para a mera verificação e hierarquização.

Nesse sentido, essas relações também podem ser pensadas como *“relações baseadas em ações violentas que impossibilitam o diálogo e contribuem para o estado de heteronomia”* como nos fala Martins (apud, Sgarbi et al, 2003, p.109). No referido texto, os autores nos apresentam uma alternativa, considerando as possibilidades de *“assumir a compreensão da compreensão de que no diálogo, ou melhor, na comunicação, é possível trazer novos ares para avaliação da aprendizagem”*. Nos casos em que esse diálogo não ocorre e o que temos é apenas uma afirmação de que o que é dito, pensado, sentido, manifestado está “certo” ou está “errado”, podemos caracterizar as ações como violentas e que assim contribuem para o estado de heteronomia dos sujeitos nas relações cotidianas nas salas de aula, nas escolas, na vida.

A busca da efetivação de um ensino/aprendizagem de qualidade para todos estabelecida nesses termos, com a intenção de garantir encontrar e registrar a resposta “certa” *“cria maior visibilidade para tramas que entrelaçam avaliação e qualidade por meio do controle – dos sujeitos, de suas práticas, de seus saberes, de seus percursos”* como afirma Esteban (2003, p.18). Essa maneira de avaliar e de muitas vezes conduzir as aulas, avaliando o rendimento escolar dos alunos e alunas, classificando-os, pode significar a heteronomia de alguns nos seus processos de pensar e produzir conhecimentos a partir das informações que circulam nas salas de aula e das relações que as constituem. Os alunos, principalmente aqueles de quem, muitas vezes, se espera

maior incidência de “erros”, tanto no dia-a-dia das aulas, como nos testes, trabalhos e provas, que, na situação real que narro, são os alunos que fazem parte dos grupos do apoio, podem se sentir intimidados na elaboração e exposição das suas idéias, se a única coisa que tiver valor nesse jogo for simplesmente ouvir da professora se o que dizem e expressam está certo ou está errado.

Por isso, penso que Esteban nos chama a atenção para o que pode não estar sendo percebido “*nas tramas que entrelaçam avaliação e qualidade por meio do controle – dos sujeitos, de suas práticas, de seus saberes, de seus percursos*” (idem, p.18). Podemos, com a nossa prática cotidiana de adoção de formas de avaliação classificatória, estar “ensinando” aos nossos alunos que não vale à pena pensar, arriscar, desenvolver novas idéias sobre algum assunto em questão, porque o que se quer é a resposta certa, aquela que a professora ou algum colega “sabido” vai dar e ou outros vão copiar. O tratamento que, nessas situações, acabamos dando ao “erro”, aos percursos de pensamento inovadores, aos raciocínios parciais para se chegar a uma resposta pode acabar sendo desestimulante para quem aprende.

Podemos estar “ensinando” também que aquele aluno que acerta bastante é o “bom aluno” e o que não acerta tanto ou que nem se arrisca a responder é o “mau aluno”. Nesse caso, mesmo que esses processos não sejam intencionais ou explícitos no dia-a-dia, com eles estamos promovendo uma classificação e uma hierarquização entre os alunos.

Trata-se também de estabelecer uma forma de relação em que nós, professoras, atuamos como sujeitos e eles, alunos, como objetos que queremos e precisamos conhecer. Ela nos vincula a uma concepção de conhecimento em que a fragmentação e a apreensão do objeto são necessárias para que possamos “*manipular informações, sujeitos e o próprio processo de aprendizagem, a fim de medir, classificar e hierarquizar*” (id.ib., p.16). Quando tentamos transformar nossos alunos em objetos de conhecimento e buscamos uma pretensa objetividade, atribuindo a cada qual um valor, nos arriscamos a romper as relações subjetivas que constituem os processos de interação entre os sujeitos na dinâmica cotidiana das salas de aula. Essa relação é uma tensão que se torna presente no cotidiano e suas marcas podem ser notadas tanto nos alunos como nas professoras, pois, também nós sentimos julgadas as nossas práticas em função do resultado que elas apresentam. Ao mesmo tempo em que avaliamos, somos avaliadas na mesma perspectiva classificatória (idem, p.21), desfazendo com e no próprio cotidiano aquela possibilidade de estabelecimento de uma relação em que exista uma “via de mão

única”. Essas salas de aula se constituiriam, portanto, com e nas práticas de avaliação classificatórias das professoras com relação aos seus alunos, assim como nas dos alunos, pais, mães, coordenadoras, orientadoras, demais trabalhadores da escola e diretora com relação aos resultados obtidos pelos seus alunos em suas aprendizagens, julgados pela própria professora.

Mas existem “outras” salas de aula se constituindo em dinâmicas nas quais práticas diferenciadas e “usos não autorizados” (Certeau, 1994) dessas regras e princípios fazem com que, ao contrário do que possamos pretender e achar, os sujeitos não se submetam às tentativas de esquarteramento para se tornarem objetos de estudo, mantendo-se inteiros, não se permitindo cindir para serem conhecidos e classificados.

As duas possibilidades e as inúmeras combinações produzidas no cotidiano das escolas são parte de nosso complexo processo de formação. Podemos afirmar que são fios do tecido que nos forma e que nós ajudamos a formar nos espaços que vivemos. “Certo e errado” é um dos pares que compõe o pensamento dicotômico e hierárquico que, na modernidade, se impôs como hegemônico para nós ocidentais.

Com essa discussão, não quero repetir as mesmas pretensões: julgar como bons ou maus, certos ou errados os comportamentos e os sentimentos de quem quer que seja, por isso busco compreender esses processos reais identificáveis no cotidiano escolar.

No entendimento de que as salas de aula se constituem como espaços-tempos nos quais redes de conhecimentos múltiplas e complexas acontecem e interagem e que nós também assim, em redes, nos constituímos, identifico esse fio no tecido da minha formação como professora, mas tento desafiá-lo nessa pesquisa e na vida, puxando outros tantos fios desse mesmo tecido.

Carvalho (1999) chama de “cuidado” o que observa se estabelecer nas relações entre professoras e alunos, pais e mães com seus filhos e filhas, coordenadoras e professoras, enfim, nas relações que tecem o cotidiano das salas de aula. Talvez possamos dizer que esse é um outro fio que compõe essa tão complexa teia, porque ainda que a indicação do que está “certo ou errado” nos pensamentos, sentimentos, atitudes, valores, raciocínios e respostas de professoras e alunos oriente muitas vezes as suas ações e, portanto, esteja presente no dia-a-dia da escola, há, sem dúvida, muitos outros aspectos a considerar, também presentes nesse mesmo dia-a-dia, alguns deles já mencionados.

O “cuidado” de que falo se expressa em outros comportamentos cotidianos das professoras nas aulas, que não são os de emissão de um julgamento como “certo ou

errado” e nem os de busca de uma qualidade das aprendizagens de todos através da elaboração e registros de respostas certas para os exercícios feitos cotidianamente pelos alunos. Há professoras, por exemplo, que indicam e insistem na participação de alguns alunos, em especial, em determinados momentos da aula. A resposta àquela questão que ela está corrigindo não pode ser dada por nenhuma outra criança, somente por aquela que ela está solicitando porque essa faz parte do grupo de crianças que têm aulas de apoio, logo ela precisa expor seu pensamento para que a professora o conheça e possa, numa atitude que estou chamando de “cuidado”, como Carvalho, intervir no sentido de buscar garantir seu bom desempenho escolar. Sem dúvida, existem outras tantas circunstâncias que dão origem a querer este e não aquele aluno para responder que implicam também em uma atitude de cuidado. Chamar o aluno que está distraído, conversando ou brincando com algum colega para que ele participe da aula é uma dessas circunstâncias, por exemplo, e poderíamos citar muitas outras.

Quando a professora prepara uma certa quantidade de exercícios “extras” que alunos que estão no apoio levam para casa, fazem, trazem de novo para a escola, a professora corrige, anota, faz observações e dá novas orientações, ela está também, além de orientada pelos conceitos dicotômicos e hierarquizados do “certo” e do “errado”, cuidando para que aqueles alunos tenham tudo que precisam para aprender, pelo menos tudo que ela entende que dela depende, por isso dedica seu tempo de trabalho, muitas vezes não remunerado, a essa atividade.

Ainda posso tratar de um outro procedimento, adotado por algumas professoras, de informar constantemente aos pais e mães e também aos setores de coordenação e orientação pedagógica da escola como estão as crianças nas atividades desenvolvidas nas salas de aula. Além das reuniões de responsáveis organizada periodicamente pela direção, orientação e coordenação pedagógica da escola, as professoras chamam alguns pais e mães para conversar quando percebem a necessidade de ouvir ou falar sobre a criança, mandam bilhetes através da agenda contando sobre algo importante que aconteceu, se queixando ou fazendo cobranças sobre o que julgam ser responsabilidade da família. O que pude perceber nas conversas que tive com as professoras, os alunos, os pais e mães ao longo desse período da pesquisa e também de toda a minha vida nas escolas, é que essas são atitudes de “cuidado” que as professoras têm com os seus alunos para que aprendam e estejam bem.

Mas, sem excluir nenhuma delas, todas as situações que apresentei podem também ser avaliadas como certas ou erradas dependendo das narrativas que a partir

delas desenvolvemos. Sim, porque cada ação, cada comportamento, cada atitude faz parte de uma, ou melhor, de várias histórias que envolvem vários personagens e esses, certamente, têm, cada qual, a sua versão e os seus sentimentos experimentados. Logo, certo ou errado para quem?

Com essa pergunta, de difícil senão impossível resposta, podemos começar a pensar mais amplamente ainda nos processos avaliativos que estão presentes no cotidiano das salas de aula, já que, como foi dito, a avaliação não se restringe à realização de testes, provas e trabalhos previamente programados para esse fim. Este julgamento do que é considerado “certo” ou “errado” presente nas relações entre professoras e alunos e entre esses e os conteúdos das aprendizagens programadas e esperadas para um determinado período ou para todo o ano letivo, integra o conjunto de práticas da avaliação classificatória que ainda é hegemônica em nossas escolas.

Penso que é importante que tentemos assim percebê-lo, pois essa percepção pode significar a enunciação de atribuição de sentidos emancipatórios às práticas pedagógicas vividas nas salas de aula. Ou, dizendo de outra forma, puxar esse fio da nossa formação, da nossa prática, pode nos possibilitar compreender os espaços-tempos das salas de aula como de possibilidade de serem espaços-tempos de diálogo entre todos os seus sujeitos, sendo esse diálogo estabelecido a partir do pressuposto de que temos todos algo a dizer e a expressar sobre o que vivemos e experimentamos. Estamos falando de relações mais democráticas, em que professoras e alunos dialoguem sobre os sentidos atribuídos ao vivido, ao lido, ao experimentado, sobre os conhecimentos produzidos no cotidiano das salas de aula enfim, sem que isso se caracterize como uma prática avaliativa do tipo classificatório por parte das professoras com relação aos seus alunos ou suas alunas.

As práticas cotidianas das salas de aula apontam também para essa possibilidade. Esse diálogo, em que tanto os alunos como as professoras expressam aquilo que pensam e que sentem, se realiza em outros momentos dessa trama e isso confirma a complexidade que caracteriza esses espaços-tempos. Apesar de se verem como responsáveis por zelar pela qualidade dos processos pedagógicos, buscando controlar as aprendizagens através da enunciação e registro do que é “certo” nas atividades que os alunos realizam, as professoras, com a sua prática, também os reconhecem como sujeitos de conhecimento. Ao mesmo tempo em que, por vezes, os hierarquizam a partir do uso de critérios supostamente objetivos, têm atitudes de cuidado, onde procuram “dar conta” daquilo que pensam precisarem os seus alunos.

Dessa maneira, estão, também, criando outras perspectivas para as suas possibilidades reais de produção de conhecimentos.

### **Certo para quem? As redes que nos formam e que ajudamos a formar**

Assim, como o texto que liam a professora e os alunos falava também sobre a capoeira praticada nas ruas do Rio de Janeiro na época do “Brasil Império”, a professora pediu que os alunos procurassem no dicionário o que significava a palavra “capoeira”. Houve uma pequena agitação na sala, pois a maioria das crianças, mesmo sabendo o que é capoeira, queria participar procurando no dicionário. A maior parte das crianças se apressava para estar entre as primeiras a encontrar o significado e poder fazer a leitura para a turma. Alguns daqueles alunos que fazem parte dos grupos do apoio estavam fora dessa movimentação, pois não sabiam localizar uma palavra no dicionário sozinhos. A professora não notava. Solicitava isso das crianças em todas as oportunidades que surgiam, pois achava que fazer uso do dicionário era uma aprendizagem que todos deveriam fazer.

Passado esse rápido momento, a professora perguntou quem sabia jogar capoeira e chamou para que fizessem uma exibição à frente da sala. Foram até lá três meninos que já tinham tido aulas, enquanto os outros alunos, a convite da professora, cantavam e marcavam com palmas o ritmo da capoeira. As crianças riam e se divertiam com o que estava acontecendo.

A professora se deteve um pouco no assunto: capoeira, falando sobre as pessoas que a praticavam naquele tempo. Falou do preconceito, do medo que os brancos tinham dessas pessoas, chegando ao preconceito que existia e existe até hoje contra os negros. Para recheiar a conversa, a professora contou uma história da sua família, disse que seu avô tinha uma irmã que, na juventude, se apaixonou por um homem negro e fugiu para se casar com ele. Essa mulher foi excluída da família. O pai do seu avô, seu bisavô, proibiu, a partir daquele dia, que falassem no nome dela em casa. Continuaram conversando sobre os medos de hoje. Se, no passado, havia o medo daqueles que jogavam capoeira nas ruas do Rio de Janeiro, hoje se tem medo dos assaltos. As crianças lembraram do “arrastão”<sup>15</sup> que tinha acontecido dias antes na praia do Leblon. A professora tentava fazer com que as crianças pensassem no porquê de existirem os

---

<sup>15</sup> Arrastão é o nome que foi dado a um tipo de assalto em que, em locais com grande concentração de pessoas, passa um grupo numeroso de assaltantes que vai roubando e intimidando quem lá está.



assaltantes, então falou sobre a experiência que, provavelmente, essas pessoas tinham tido na escola: ouvir de muitos professores que eles não eram capazes a ponto deles acharem mesmo que não eram. Nesse momento, um aluno entrou na conversa dizendo que entre os bandidos um diz para o outro que ele é capaz, eles dizem: *vai, vai que você é capaz, você sabe, você pode...*” E a professora: “*é, se eles trocam de roupa após o assalto para ninguém ver que são eles é porque são espertos*”<sup>16</sup>.

Começaram a falar sobre os negros nos tempos de hoje e uma aluna falou que a maioria dos que assaltam são negros. A professora concordou e perguntou por que. Disse: “*Por que isso acontece? Quantos negros há na nossa sala?*” As crianças responderam: “*dois*”. Houve controvérsias sobre esse número, mas a professora disse que dois são negros mesmo, mas outros são mulatos, pois, como ela já havia dito em outras ocasiões, no Brasil ninguém é branco. Para exemplificar, voltou à história da sua família. Disse que seu pai é filho de italianos e as irmãs de seu pai, suas tias, portanto, se casaram com negros. Um aluno disse: “*Pegou o negão!*” Todos riram. Um outro menino contou que viu um filme em que uma menina branca, que estudava numa escola americana onde a maioria dos alunos era formada por negros, sofria preconceito também por ser branca. E outro aluno: “*é tia, nos Estados Unidos também tem racismo*”. A professora pergunta: “*Alguém mais viu esse filme? Pois é, no Brasil existe uma lei que proíbe o racismo, mas vocês sabem que a lei não resolve tudo, a mentalidade das pessoas é que tem de mudar e isso é mais lento*”.

Enquanto isso, eu estava reparando nos negros da turma, inclusive aqueles que tinham sido chamados de mulatos pela professora, eles estavam quietos, não participavam da conversa. A professora continuava falando, agora sobre as menores oportunidades que os negros têm no nosso país em relação aos que não são negros: emprego e escola. Falou das cotas que existem hoje para tentar diminuir esse problema. Maiara, que é negra, também aluna do grupo do apoio, pediu para recolher os livros que já tinham sido corrigidos e o assunto acabou.

Não pretendo colocar em questão as concepções explicitadas pela professora e pelas crianças em relação ao assunto: negros na nossa história, na nossa sociedade. Esse é um tema bastante complexo, que vou tratar como mais um fio do tecido: a sala de aula e os praticantes desse espaço-tempo. Esse acontecimento da aula que narrei nos oferece inúmeras possibilidades de continuar a tecer sua compreensão.

---

<sup>16</sup> Segundo o noticiário, assim tinham feito os assaltantes no “arrastão” ocorrido dias antes na praia do Leblon, no Rio de Janeiro: trocaram de roupa e continuaram andando pela orla.

A começar pelas falas dos alunos e os saberes que elas expressam. A professora convida os que praticam ou praticaram a capoeira para mostrar aos outros o que sabem. Esses outros, por sua vez, também podem participar da “festa” se quiserem, batendo palmas, cantando e marcando o ritmo para que seus colegas joguem. O tempo que levaram nessa atividade foi pequeno, se considerarmos toda uma manhã de aula, mas muito valioso como espaço de troca de saberes, de sentimentos, de expressão entre as pessoas envolvidas.

Confesso que me surpreendi, assim como aconteceu em vários outros momentos no decorrer desta pesquisa. Por conhecer a professora há muitos anos e seu perfil mais “tradicional” de pensar a prática pedagógica e a escola, não poderia imaginar que viveria em sua sala de aula essa experiência tão bonita. Não supunha que além daquela aparente rigidez dos corpos arrumados nas cadeiras, atrás das mesas, daquele silêncio de alguns momentos, havia espaço-tempo para a dança, a música, as histórias do passado e do presente, tudo se enredando, tudo fazendo parte da mesma coisa, a aula. A pessoa que estava ali a conduzir daquela maneira a aula e promover aquele encontro entre os alunos, dos alunos com ela e entre os saberes de todos, também era uma pessoa inteira, não era um fragmento seu que se apresentava, mas algo que ela também é, que também a constitui. Não somos portadores de uma identidade monolítica, somos *redes de subjetividades*, como nos diz Santos (1995), nossas identidades são fluidas e complexas.

Não foram os alunos negros que tomaram a frente, jogaram capoeira e falaram sobre o assunto na hora em que conversavam. Todos, de todas as etnias, estavam “autorizados” a integrar esse momento. Aliás, alguns dos alunos negros nem pareciam estar muito envolvidos com o que se passava. Como não desejo e nem posso discutir aqui a questão da negritude, a forma como ela costuma ser tratada nas escolas e como estava sendo tratada ali, não entrarei nas questões que dizem respeito ao comportamento desses alunos. O que destaco é que aquela experiência, vivida daquela maneira por todos, como grupo, e por cada um, em particular, especialmente por eles, passava a fazer parte da rede de sentidos que formavam e que os formava. Para essa rede, todos traziam seus fios, seus saberes de outros espaços-tempos e com eles se apresentavam e participavam daquela conversa, sobre aquele assunto. E é assim com todos os acontecimentos, com todas as experiências que dia-a-dia são inventadas por esses sujeitos das salas de aula: as professoras e seus alunos e alunas.

Com essa história mergulhamos também nos processos de formação por que passa a professora. Lembramos Alves (1998) quando nos apresenta as esferas de

formação que enredadas, ao longo da nossa vida, vão nos tornando o que somos como professora. São processos permanentes e que acontecem durante todo o nosso tempo de vida, em todos os espaços que praticamos.

Muitas vezes nos pegamos a pensar no(s) porquê(s) desse ou daquele comportamento assumido pela professora na sala de aula ou fora dela. É muito comum atribuímos à sua formação, entendendo-a como a vida escolar que teve, as escolas onde estudou, a faculdade que cursou (ou não cursou), a continuidade que deu aos seus estudos (ou não), enfim, seu percurso acadêmico. Porém, o que Alves procura mostrar é que *“contrariamente ao que se pensava e pensa, a formação do professor não se dá exclusivamente no âmbito da formação acadêmica”*. A essa esfera ela acrescenta: *“a da ação política do Estado; da prática pedagógica quotidiana; da prática coletiva e a das pesquisas em educação”*. Essas esferas não estão cada uma isolada em seu tempo e espaço específicos na vida da professora. Entre elas estabelece-se uma *“rede de relações, sendo nas suas múltiplas articulações que se coloca a totalidade da formação”*. Não é possível, portanto, pensar em uma separadamente das outras. Mesmo quando privilegiamos uma delas, a da formação acadêmica, por exemplo, ou a da prática cotidiana, *“só podemos fazê-lo entendendo a existência dessa rede e as tensões nela existentes”* (Alves, 1998, p.63-4).

Considerando a história de vida da professora em questão e do acontecimento que narrei, é possível articular os usos que fazia das narrativas sobre seus antepassados: a discriminação dos negros por parte do bisavô italiano, branco, portanto, que até expulsou da família a mulher, sua tia, que fizera opção por um homem negro para se casar e, ao mesmo tempo, a mistura de etnias com que buscava demonstrar aos alunos não existir brancos no Brasil. As histórias da sua família estão enredadas a muitos outros acontecimentos da sua vida, inclusive às circunstâncias em que se deu a sua formação acadêmica.

Quando em conversa que tivemos como parte dessa pesquisa, pedi que ela contasse um pouquinho da sua história de professora ela disse:

*Eu sempre quis ser professora e sempre quis ser professora primária, só que eu fui de uma geração, de um colégio... Eu fiz primário e ginásio no Cap UERJ e as pessoas da classe média tijuicana, na minha época, consideravam ser professora primária uma coisa menor, já era uma profissão que tinha um desprestígio social, professora primária era coisa de menina do subúrbio, não era coisa de menina tijuicana, ainda mais menina que estudava no Cap UERJ! Então eu fui a única pessoa do Cap da UERJ que saí*

*para fazer prova para o normal. E foi assim um escândalo porque todas as minhas colegas do ginásio, uma foi ser médica e todas as outras foram ser engenheiras civis porque era a época, foi a época do “boom” da engenharia civil, do Sergio Dourado, da especulação imobiliária, então a profissão em alta era engenharia civil. Minha prima, que tem quase a minha idade, foi ser engenheira civil e eu saí porque queria fazer normal, foi um escândalo! As colegas, as mães das colegas perguntando à minha mãe como é que ela ia deixar. A minha irmã, por exemplo, ficou no normal, porque ela já era do ginásio do Instituto de Educação, mas ela passou o normal inteiro dizendo que não queria ser professora, tanto que o primeiro vestibular que ela fez foi para arquitetura, ela não queria ser professora. Já eu não, quando ela começou a fazer o normal então! Eu comecei a ficar assim interessadíssima naquela coisa... Foi um estranhamento para mim, chegar ao Instituto de Educação porque as minhas colegas do Aplicação, do Cap, eram aquelas meninhas todas da Tijuca, que no fim de semana, que nas férias iam para a Argentina que era a moda, foi a época do milagre brasileiro. No Instituto de Educação eram meninas de poder aquisitivo baixo e com muito mais dificuldades, tinha um negócio que quem era de colégio estadual passava direto da rede. Estudei lá em 70, 71 e 72. Então o pessoal vinha do colégio estadual e aí era assim uma outra realidade.*

Nesse pequeno trecho da fala da professora, posso perceber a presença de mais alguns dos fios de sua formação, as esferas de onde esses fios podem ser puxados e o enredamento entre eles, inclusive com a sua prática cotidiana, especialmente com esse acontecimento da sua sala de aula que contei. A professora fala de seu pertencimento a uma classe social, a classe média tijuicana, que marcada por uma cultura, a leva a estudar em um colégio bastante prestigiado no âmbito dessa mesma classe, por ser um colégio freqüentado por pessoas vinculadas a esse grupo, que partilhavam valores e idéias, inclusive a de que o Cap UERJ preparava para a formação em determinadas profissões de prestígio porque possibilitavam a ascensão social e econômica ou simplesmente a manutenção dessas posições. Daí seu estranhamento quando ingressou por vontade própria em uma outra escola pública, o Instituto de Educação, cujos alunos tinham um perfil completamente diferente dos do Cap UERJ, filhos de uma elite social, econômica e intelectual. Mudou de escola porque queria ser professora, mas a escola em que passou a estudar era “estranha” a algumas marcas de sua cultura de classe média e às suas expectativas de estudo. Em outro momento de nossa conversa, a professora falou que...

*O curso normal me deu, para o que eu faço hoje, poucas coisas. Na época que eu fiz, eu tinha a sensação de que aquilo podia ser um cursinho de um ano, não precisava ser um segundo grau. A gente tinha um monte de didática, era um besteiro aquilo, eu passei o curso normal sem estudar, eu estudava música, passei o curso normal estudando música, estudei à beça, entrei para um conjunto de música barroca, eu estava em todas! Aí, foi engraçadíssimo, quando eu fui fazer faculdade, eu fiz vestibular pra psicologia, meu irmão me disse: ‘pô, tô te vendo estudar de novo!’ Porque realmente eu não estudava, era uma coisa ridícula aquilo. Vinha didática da linguagem e perguntava: ‘como fazer ditado?’ Bom, só se você for idiota para responder aquilo errado numa prova.*

A cultura de classe em que estava imersa valorizava e podia custear uma “boa formação” acadêmica e o acesso à cultura erudita, pois ela era uma estudante de música, tocava piano, atividade que conta com muito poucas ofertas em espaços públicos. Mesmo “fugindo à regra”, deixando uma escola pública “de elite”, o colégio de aplicação de uma universidade e indo para uma outra, de acesso mais facilitado, portanto com um público bem mais diversificado em se tratando de pertencimento a uma classe econômica e social, levava consigo os valores que aprendeu a ter nesses espaços-tempos em que vivia. Havia escolhido ser professora, apesar da profissão ter pouco prestígio social e em seus espaços de convívio, provavelmente, por ter baixas remunerações. E não queria ser uma professora qualquer, desejava trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais:

*Bem, aí fiz o normal sempre com essa intenção de ser professora primária dando aula para excepcional. As colegas pensavam em fazer faculdade, eu não pensava porque eu estudava música, então eu iria fazer o curso superior de música. Depois é que eu me interessei por estudar psicologia, mas eu fui estudar psicologia porque eu queria entender o que se passava com aquelas crianças. O início da coisa foi porque eu queria entender aqueles alunos, os AEs<sup>17</sup>. Depois eu peguei a turma dos chamados treináveis, que eram os alunos com síndrome de Down ou com inteligência mais ou menos equivalente, depois eu fui trabalhar na ABBR, era o primário comum, mas para as crianças com deficiências físicas. Então, eu estou terminando a minha carreira como eu comecei, dando aula, que é o que eu gosto de fazer e sempre gostei. Eu acho assim, um lazer, eu venho pra escola porque eu acho uma festa, eu adoro.*

---

<sup>17</sup> Essa era a terminologia usada na época para nomear os alunos hoje chamados de portadores de necessidades especiais, excepcionais.

Ela disse essas últimas palavras chorando e, ao mesmo tempo, rindo da sua própria emoção. É evidente todo o envolvimento que tem com o que faz. São evidentes também as complexas redes de conhecimentos que foi tecendo ao longo da sua vida e da sua formação sobre ser professora, especialmente de crianças.

Para tentar compreender os processos de formação por que passou e passa essa professora, suas práticas nas relações com seus alunos, com os pais dos seus alunos, com a coordenação e direção da escola, é fundamental que mergulhemos nessas suas histórias de vida e o que elas podem nos revelar sobre seus valores, suas idéias, seus sentimentos e seus conhecimentos enfim sobre tudo que ela é.

Nesse sentido, a sua trajetória, os caminhos por onde passou, suas práticas como professora, também são importantes fios das redes que a constituem. Ela diz que está terminando a sua carreira como começou, dando aula, fala disso com tanto gosto que até se emociona. Na conversa que tivemos, a meu pedido, ela conta como chegou a ser professora do Colégio Pedro II. Fala que foi professora da rede municipal do Rio de Janeiro onde chegou a ser coordenadora de alfabetização da Secretaria de Educação, deu aulas em faculdades particulares,

*Mas as pessoas sabiam que eu gostava de dar aula para o primário, não é? O Paulo, marido da Heloísa, (seu cunhado) leu no Jornal dos Esportes que ia ter concurso para o Pedro II e a primeira pessoa que ele lembrou fui eu: 'Patricia, vai ter concurso para o Pedro II, por que é que você não faz? Você gosta tanto de dar aula para o primário!'*

No Pedro II, Patricia exerceu várias funções técnicas e administrativas: chefia de departamento, chefia de setor de ensino e avaliação numa das unidades do colégio, assessoria na secretaria de ensino, órgão que é responsável por toda a política pedagógica do Pedro II e até a direção da unidade onde hoje somos professoras. Mas, nos seus últimos anos de trabalho antes da sua aposentadoria, conforme disse: “*está terminando a carreira como começou, dando aulas*”.

Os valores tecidos na sua vida em família, no seu percurso acadêmico, na sua carreira profissional, fazem com que se sinta comprometida com a escola pública e que essa ofereça um ensino de qualidade para os alunos que lá estudam. Sua concepção do que é essa escola pública de qualidade, ela revela quando fala do que significa para ela ser professora do Colégio Pedro II:

*Aí eu vim aqui perguntar se pagava por formação e quanto era o salário, porque é claro que ninguém vai perder dinheiro, então o que eu ganhava na SUAM, não podia deixar, mas era exatamente*

*a mesma coisa, os salários se equivaliam, na época era muito mais do que o município, era bem mais do que eu ganhava no município. Aí eu resolvi fazer concurso. E a questão de ser o Pedro II foi uma coisa assim, que era um colégio de nome... Vou fazer um comentário, faltando um pouco com a ética, mas eu acho que há pessoas que nem percebem o que é dar aula no Pedro II, o que é ser professor do Pedro II, entendeu? Porque o desânimo é tão grande! Não sei, o que é o Pedro II, o que poderia ser de fato, essa riqueza que a gente tem aqui, eu acho que a grande riqueza que a gente tem, principalmente no primário, é ter juntos: alunos de classe média, de classe social mais baixa, as trocas de experiência, essa é a verdadeira escola pública. Foi a escola pública que eu estudei, acho que a escola pública que vocês estudaram, não é? Quer dizer, hoje, escola pública do município quase que se tornou um grande gueto de aluno da classe popular, não é? Tinha gente na época do Brizola, dos Cieps, que dizia assim: 'Quer ver melhorar a escola pública? Manda o Brizola fazer uns Cieps em bairro de classe média e botar todo mundo junto, classe média com classe popular e tal.' É verdade, porque aí uns puxam os outros, entendeu? Trocam experiência, eu acho que essa é a grande riqueza que a gente tem aqui. Agora, eu sinto que tem pessoas que não percebem isso, entendeu? Eu acho que essa sempre foi a riqueza do Pedro II. Quer dizer, ser um colégio que, historicamente, se formou como um colégio de elite, mas que, de muitos anos para cá, ele é um colégio que tem heterogeneidade na clientela. Acho que isso é um negócio importante.*

Que lugar ela pensa poderem ocupar os alunos negros, os brancos, os pobres, os ricos, os de classe média na escola pública? Que tipo de ensino, que bom ensino é esse que ela pensa poder e dever oferecer como professora de uma escola pública como o Pedro II? Que professora pode e deve ser essa de um colégio como o Pedro II?

E o que acontece na sua sala de aula, o que faz? O que seus alunos fazem e são nas relações que estabelecem com ela, com os conhecimentos que são produzidos? Enfim, quais são as práticas que se desenvolvem na realidade concreta da sua vida, na vida de seus alunos, na sala de aula e na escola?

A aula continuou. Todos passaram a se preparar para receber alguém importante. Pela maneira como a professora estava falando, inclusive já há alguns dias com as crianças, até eu pensava que chegaria mesmo alguém importante dali a alguns minutos na sala de aula. Os alunos começaram a especular: quem seria? Arriscavam: Choeri (o diretor geral do colégio), Cesar Maia (o prefeito da cidade), Felipe Dylon (cantor popular)... E a professora falou: "*Felipe Dylon a televisão apresenta, não precisa a escola apresentar. A escola tem de apresentar pessoas que vocês não conhecem*". As

crianças diziam: “*Ah! Está dando curiosidade!*” Esperavam que alguém fosse entrar pela porta da sala e por isso estavam muito excitados! A professora passou a contar a história do personagem que ela apresentaria hoje: “*Filho de lavadeira, pintor de parede, morador do Morro do Livramento que fica atrás da Central do Brasil, se tornou um grande escritor*”. As crianças ficaram, por alguns segundos, decepcionadas quando descobriram que se tratava de um personagem já morto, Machado de Assis, que eles conheceriam através da foto, biografia, informações que a professora dava e de um texto do autor que eles leriam.

Apesar da decepção momentânea, aparentemente, logo em seguida, estavam todos envolvidos com a conversa, levantando o braço para poder falar, dar a sua opinião. No meio disso, Maiara levanta também o braço e a professora pergunta o que ela queria dizer, como já havia feito com outras crianças. Maiara queria ir ao banheiro e algumas crianças comentaram o fato dizendo: “*pensei que ela ia falar alguma coisa, ela pede pra ir ao banheiro*”. A professora deixou sem contestar. Antes, durante a conversa e as outras atividades, Maiara já tinha comido todo o seu biscoito. Há algum tempo já estava percebendo o quanto parecia alheia ao que acontecia na aula. No outro momento de que tratei anteriormente, ela havia pedido para recolher os livros, dando um corte no assunto de que tratavam. Assunto que poderia ser de seu interesse já que estavam falando do lugar dos negros na sociedade no passado e atualmente e Maiara é uma menina negra, que mora em uma favela próxima à escola, a Mangueira. Bonita, usa penteados que exploram as possibilidades estéticas que oferecem os seus cabelos crespos: tranças com adereços coloridos, partições pouco convencionais em outros tipos de cabelo, enfim, parece viver, em família, a valorização das características de sua etnia. Mas esses assuntos que a professora trazia nesse dia não pareciam ser de seu interesse. Por que, não sabemos.

A chegada da pessoa importante anunciada e esperada há dias acontecia, enfim, através de uma fotografia junto de um pequeno texto com a sua biografia entregue pela professora a cada aluno. Alguns alunos foram escolhidos para ler em partes e a professora ia comentando. O texto falava, por exemplo, da Academia Brasileira de Letras que hoje tem um prédio próprio, mas que quando Machado de Assis a fundou, realizava as reuniões com os acadêmicos em outro lugar. Perguntou se sabiam que lugar era esse e disse que eles o conheceriam no passeio que fariam ao centro da cidade nos próximos dias. Ulisses acertou: “*Confeitaria Colombo*”. Aliás, ele acerta várias vezes e a professora diz contente: “*Ulisses matou!*”



Para começar a leitura do texto de Machado de Assis: “Filosofia de um par de botas”, a professora escolheu, entre aqueles que se dispuseram, os alunos que fariam a leitura como narrador e personagens que eram a bota esquerda e a bota direita: Ulisses, Lúcia e Maiara. Quando apareciam palavras e expressões “difíceis”, que as crianças não conheciam, a professora pedia que procurassem no dicionário ou ela mesma explicava o significado. Diante da palavra ventríloquo, por exemplo, a professora chamou um aluno, o Carlos para, com ele, representar o que era. Depois da representação, uma aluna contou que ela viu no “Programa do Faustão” quando a “Turma do Didi” trouxe um homem com um boneco e eles faziam isso: *“o homem penteava os cabelos do boneco e ele mesmo fazia o barulho da dor que o boneco sentia, era muito engraçado!”*

Nesse momento, a professora ligou os ventiladores, abriu a porta e pediu para que eu abrisse a janela. Com o barulho que os ventiladores faziam, a leitura, principalmente das meninas, ficou baixa, difícil de ser ouvida e entendida. A professora então, que já tinha pedido para elas lerem alto algumas vezes, falou enfaticamente com as duas dizendo que não podia ler baixo, que se elas não melhorassem não iam poder continuar.

Chegou à sala, para acompanhar a atividade, a coordenadora pedagógica responsável pela 3ª série. Como acontecia toda 5ª-feira nesse horário, ela participava, ajudando a professora nas atividades de leitura e escrita que ela promovia toda semana. Essa foi uma das estratégias adotadas pela escola para buscar suprir algumas deficiências que as professoras observavam nessa turma desde o início do ano, principalmente, mas não só, em leitura e escrita. Estava na hora do recreio dos alunos de 5ª à 8ª séries, o barulho começava a chegar lá na sala onde estávamos e a professora resolveu fechar de novo a janela. Em seguida, escolheu outras crianças para lerem a segunda folha do texto. Em alguns momentos, a professora ajeitava o corpo do Carlos, aluno que integra os grupos do apoio, pois ele estava meio “jogado” na cadeira. Eu observava o Flávio, que também faz parte desses grupos, espreguiçando de vez em quando, jogando o corpo para trás. Quando a professora perguntou o que era “maltrapilho”, rapidamente o Carlos disse: *“mau”*. A professora então: *“Não, mau não!”* - dando logo a explicação sobre o significado da palavra. Depois de terminada a leitura, percebia que outras crianças, além do Carlos e do Flávio demonstravam um certo cansaço. A professora perguntou o que eles tinham observado de diferente nesse texto e as crianças começaram a falar: *“Palavras antigas, difíceis, que não se usa mais”* disse a Helena que também faz parte do grupo do apoio. A professora: *“E sobre a*

*pontuação o que vocês observaram?”* E outro aluno que também faz parte do grupo do apoio, o Michel: *“Ponto e vírgula”* E ainda: *“Qual o tratamento usado?”* As crianças: *“Tu, 2ª pessoa”*. A professora perguntou ainda: *“Que coisas aparecem na história que nós já conhecíamos?”* *“Lugares da história do Rio de Janeiro, do Rio Antigo: a Rua do Ouvidor, a Praia de Santa Luzia, O Beco dos Barbeiros”* *“E o que não é conhecido?”* E o Ulisses respondeu: *“A praia vazia, a paquera através da bota embaixo da mesa, são costumes antigos”* A professora quis comparar com a paquera, o namoro de hoje: *“E hoje, como é? Hoje em dia ficam, não é? Alguém aqui já ficou?”* E alguma criança disse: *“Eu já!”* Todos se animaram com o assunto. A professora o tempo todo fazia: *”psiu!”*, pedindo menos barulho aos alunos e seguia com outras perguntas: *“O que mais vocês notaram?”* Alguém disse: *“As profissões que existiam.”* E vários outros ajudaram: *“doutor, procurador, fiel de feitor, barbeiro, servente de obras, padeiro, mendigo.”* A professora ainda tinha pergunta para fazer: *“O que a história da bota, o que a bota mostrou?”* As crianças arriscavam, mas não diziam o que a professora queria. Até que o menino Ulisses, novamente, exclamou: *“Ah! Já sei! As profissões foram do mais rico para o mais pobre!”* Estava quase na hora do recreio, então a professora disse: *“Hoje não vai dar tempo, mas na semana que vem vocês vão escrever como Machado de Assis, transformando objetos em personagens vivos.”* Maiara falou imediatamente: *“Eu vou faltar!”* E o Sérgio: *“Aí você vai fazer em casa.”*

A professora pediu que alguns alunos entregassem para os colegas o livro de português. Pediu que todos devolvessem o livro do Clube de Leitura que tinham lido em casa e outros alunos os arrumaram na estante. A movimentação acontecia e o barulho era grande. Algumas crianças comentavam com os colegas que estavam por perto, o livro que tinham lido, outras diziam que não haviam trazido. A professora explicou que na outra semana, havia feito a chamada para a escolha dos livros pela ordem alfabética, dessa vez faria também, mas de trás para frente. Conforme chamava, os alunos iam à estante, pegavam o livro e ela anotava o título do que cada um levava. Alguns meninos bagunçavam próximos à estante se empurravam, se escondiam atrás do armário, mas a professora não percebia. Pediu que uma aluna, a Mirian, colocasse no quadro o lembrete sobre o trabalho de casa que todos deveriam copiar na agenda. O título do texto que a menina escreveu era: *Pati* (apelido da professora) e o texto: *Livro de Português, páginas: 45, 46 e 47*. Depois deu a ordem: *“As meninas podem descer”* e o Bruno falou: *“Ah! Que injustiça!”*. Os meninos conversariam ainda com a outra professora da turma, a que dá aulas de ciências e matemática, sobre o que eles tinham feito na forma,

no dia anterior. Ela, que estava dando aula na outra turma, chegou e conversou com eles falando, repreendendo e também ouvindo suas explicações. Perderam com isso, cinco minutos do seu recreio.

Essa sucessão e simultaneidade de acontecimentos que trago aos leitores compõem a complexa trama que é a sala de aula, aquela sala de aula. Uma após a outra e/ou ao mesmo tempo, são práticas da professora, dos alunos e das alunas constituídas em meio aos seus sentimentos, seus valores, suas concepções e idéias sobre a vida, sobre o mundo, seus conhecimentos, enfim. A extensão desse tecido que vai se compondo não se limita às quatro paredes da sala de aula. Ele vai muito além. Envolve as práticas de outros sujeitos, de outros espaços-tempos: as famílias, os outros trabalhadores da escola, as pessoas que participaram de outras tramas das vidas dos praticantes da sala de aula e etc.

O *currículo praticado* (Oliveira, 2003) é o que encontramos nas escolas, nas salas de aula se vamos à sua concretude, àquilo que acontece, ao seu cotidiano. As “surpresas” que temos quando realizamos as pesquisas desse, nesse e com esse cotidiano são muitas se a nossa *curiosidade epistemológica* (Freire, 1996) nos conduzir e nos desprender, o máximo possível, da maneira como a racionalidade moderna ocidental nos formou e nos forma. Podemos, com aquilo que são as pessoas, com aquilo que elas fazem, criam, realizam dia-a-dia, com toda essa complexidade, compreender melhor aquelas realidades das salas de aula e das escolas. É a constatação, o reconhecimento mesmo dessa complexidade que caracteriza esses espaços-tempos sobre os quais tanto se diz e recomenda, que nos possibilita penetrar, melhor compreender e, se for o caso, intervir e propor algo diferente do que lá acontece. Identificar e narrar a diversidade de práticas e os diferentes fios do tecido que elas são e tecem, que são os diferentes valores, sentimentos e idéias dos sujeitos, nos permite percorrer também esses caminhos, neles nos reconhecer e reconhecer suas possibilidades emancipatórias. Com isso, o que afirmo nesse texto é que as práticas de professoras, alunos, pais e outros trabalhadores das escolas, sujeitos das salas de aula, carregam inúmeras possibilidades, inclusive as que

*“nos permitem superar a verticalidade das hierarquias apriorísticas, da opressão de grupos subalternizados – mulheres, homossexuais, negros, índios, não escolarizados, deficientes etc. - , entre outras formas de discriminação e de silenciamento produzidas em contextos não democráticos”* (Oliveira, 2003, p. 17).

É possível perceber que, entre as práticas das professoras com seus alunos, com os pais desses alunos e com outros dessa rede, estão presentes os processos cotidianos de *dominação cultural sobre os quais se erguem a exclusão social, a discriminação* (id.ib., p.16) e também aqueles que contribuem para a emancipação social na medida em que *consideram e reconhecem as diferenças culturais sem criar, a partir delas, uma hierarquia entre as diversas culturas* (id.ib.). É possível notar também que entre essas práticas existem as que incluem maior participação cidadã, portanto, contribuem para a *criação de uma democracia mais democrática* (id.ib.), assim como as que estão restritas à idéia de que *a cidadania se reduz a um conjunto de direitos pelos quais se luta* (id.ib.), idéia que reforça a caracterização das democracias contemporâneas como *democracias de baixa intensidade* na forma como designa Santos (id.ib., p.15).

### **Com a chegada da outra professora, a Lorena, a história continua...**

Após o recreio, a professora fez a correção do trabalho de casa que era um exercício de lógica. Coletivamente, sob a coordenação da professora, os alunos foram chegando às conclusões sobre o que pedia a questão. Havia também um texto que foi lido e comentado por todos. O texto era sobre desperdício, tinha sido trazido por uma aluna, a Ariana, e a professora o havia reproduzido para todos os alunos. Ao fazer a leitura do texto, a professora pediu que as crianças fossem citando maneiras como o desperdício pode acontecer. Aquilo que era dito por elas ia sendo anotado no quadro pela professora. Essa lembrava que o que estavam fazendo era uma recordação já que já tinham estudado esse assunto. Durante o tempo em que essa atividade acontecia, os dois alunos que estavam atrás de mim não paravam de conversar. Eram o Ulisses e a Sabrina. A professora lembrou um fato ocorrido no dia anterior e a aluna que estava na minha frente, virou-se para trás e me colocou a par do acontecimento: um menino estava com a caneta na boca e essa estourou em sua boca. A intenção da professora foi alertar uma outra criança que hoje estava fazendo o mesmo. Nesse momento, passou em frente à sala, alguém que bateu na janela e saiu correndo. A professora saiu rápido para ver quem havia feito aquilo e deu a maior “bronca”. Continuou com a leitura do texto e comentários. Aliás, não era apenas um texto, eram dois, uma fábula e uma crônica, cujo assunto era a água. Ariana, que trouxe os textos, sempre tinha o que dizer, acrescentava informações que obtive em conversas tidas com a mãe que a ajudou em casa para que prestasse essa colaboração. Num dos textos depararam-se com a palavra *rarefeita*. Diante da explicação da professora sobre o significado da palavra (menos oxigênio à

medida que a altitude aumenta), começaram a falar sobre o que sabiam do assunto. Rosa, uma outra aluna, lembrou do avião e a máscara de oxigênio que tem para as situações de emergência. A professora disse: “*bem lembrado*”, e completou falando sobre a pressão dentro do avião e o que acontece quando fura a fuselagem como a gente vê nos filmes. Como o texto era uma fábula recolhida por Leonardo da Vinci, começaram a lembrar de outros também estudiosos de outras épocas, Galileu foi um dos citados. Ao chegar perto do menino que lembrou de Galileu, esse estava desenhando um personagem de desenho conhecido das crianças. Quando a professora perguntou o que ele estava fazendo, respondeu, meio sem graça, que era água. As crianças anunciaram o nome do personagem e mesmo assim o menino, Miguel, insistia que o que desenhava era água. Depois chamou a atenção de outro, o que havia se sujado no dia anterior com a tinta da caneta que colocava na boca. Disse que ontem tinha sido roxa, hoje seria amarela, pois era a cor do marcador de texto que levava à boca. O menino resmungou falando sobre a menina que estava ao seu lado. Ela reclamava muito dele dizendo que ele fazia barulho e ele retrucou falando que iria pedir à sua mãe que ele trocasse de lugar. “*Vai pedir para a sua mãe?*” - a professora perguntou. E continuou o que estava fazendo antes. Para escrever no quadro a moral da fábula, foi perguntando às crianças a opinião de cada um. Elas foram expondo a sua compreensão sobre o que tinham lido e a professora escreveu para que copiassem atrás da folha em que estava o texto: *Devemos sempre dar valor ao que nós temos, sem desejar algo que não podemos ter*. Nesse momento então, passaram a dar opiniões sobre o conteúdo da moral e a lembrar versos populares cuja mensagem se aproximava desse conteúdo. “*Não tenho tudo que amo, mas tenho tudo que tenho*”, disse a Carolina, na verdade querendo dizer: *Não tenho tudo que amo, mas amo tudo que tenho*. Algumas crianças começaram a comentar baixinho se era aquilo mesmo que ela tinha dito e a especular de onde ela teria tirado aquela idéia. A professora interrompeu dizendo que não importava de onde ela tinha tirado, que foi bom ela ter falado e contribuído. Colocou no quadro: *Agenda – Lo* (de Lorena, seu nome)

1. *Lembrando: tem trabalhos do livro de matemática para o dia 13/10, 4ª – feira. Veja o caderno de matemática, dia 4/10.*
2. *Não falte, semana que vem terá prova!!!!*

Enquanto copiavam estavam num silêncio quase total! O menino atrás de mim, o Ulisses, falava baixinho. Num determinado momento da conversa, a professora ameaçou encher o quadro para eles copiarem porque estava conversando com eles,

tentando ouvir, deixando-os falar e havia participações indevidas, fora de hora, crianças que falavam ao mesmo tempo em que os colegas. O Carlos virou para trás com uma cara de apelo aos colegas para que parassem, demonstrando pavor diante da ameaça da professora: “Ah gente!” Quando a professora apagou o quadro e começou a escrever para eles copiarem o trabalho, o Carlos reclamou, bateu na mesa etc. Andando pela sala um tempo depois, a professora observou que nem todos tinham copiado tudo: “*Estava de conversa não é Juliana? Você copia rápido! Você também Maiara!*” Maiara respondeu: “*Não tia, é que eu fui ao banheiro*”. “*Não sou eu que vou estudar com o caderno incompleto, faltando partes*” - falou a professora. Em silêncio todos copiavam e faziam o trabalho de matemática. Conforme iam acabando, a professora ia mandando os alunos irem embora, pois estava na hora da saída. Maiara copiou a agenda com uma letra bonita e mostrou à professora. Pedi para ver também e ela me mostrou toda orgulhosa do que tinha feito e com a certeza sobre o que pode fazer.



## II.2- Os tempos que tem o tempo das salas de aula



Era dia sete de outubro. A professora Cristina corrigia o trabalho de casa: contas (operações matemáticas) que ela ia olhando nos cadernos como alguns alunos haviam feito e em seguida colocando no quadro para eles resolverem. Todos os escolhidos faziam parte do grupo do apoio e haviam errado, em casa, alguma conta: Luiza, Mônica, Claudia, Paulo, Francisco e Saulo. Ao terminarem de refazer a resolução ali, na sala, mostravam à professora que olhava, via se estava certo e mandava que sentassem em seus lugares. Terminada a correção, a professora escreveu no quadro com letras bem grandes: LIXO, passando para outra atividade. Daí começou a conversar com eles sobre o trabalho que estão fazendo sobre esse assunto. Mostrou uma revista: JB Ecológico que é publicada pelo Jornal do Brasil uma vez por mês. As crianças já conheciam a revista porque a professora, freqüentemente, trazia para mostrar. Nesse número, havia uma reportagem sobre uma empresa que resolvera reciclar o seu lixo do mesmo modo como eles, os alunos da terceira série, pretendiam fazer na escola. A professora disse: *“Eles, assim como nós pretendemos também, fizeram uma campanha para dar início à coleta seletiva de lixo. Já estamos fazendo cartazes, vamos ver o que mais nós vamos fazer nesse sentido”*. Mostrou essa e uma outra reportagem sobre os recordes do ano obtidos nessa área: o Brasil foi o melhor e também o pior em alguns aspectos, uso de madeira de replantio e desmatamento respectivamente. Disse que iria reproduzir as informações da

revista para que eles soubessem quem faz o quê no mundo. Algumas dessas informações, a professora leu naquele momento e, ao ouvi-las, as crianças vibravam ou se surpreendiam. Duas alunas estavam com a mão levantada há um tempo querendo falar: Paula e Mônica. Num determinado momento, a professora pediu que a Paula falasse e ela disse que havia tido uma idéia: organizar uma gincana com brincadeiras, redação e etc sobre o lixo, cujas prendas seriam objetos reciclados que eles mesmos fariam. Outros alunos começaram a dar outras idéias a partir dessa: concurso de produtos reciclados (feitos com objetos recicláveis), por exemplo. A professora, percebendo que se tratavam de propostas cuja realização não seria possível, os interrompeu e antes de encerrar o assunto, deu algumas explicações como a de não terem condições estruturais para armazenarem lixo na escola. Depois ela passou a anotar no quadro: *por que é importante a coleta seletiva de lixo?* E, conforme as crianças iam respondendo, anotava também: *a) porque diminui a poluição, b) diminui a quantidade de lixo, c) reduz a utilização de recursos da natureza.*

Neste momento, fui levada a pensar na questão dos tempos presentes nas salas de aula. O ritmo daquela aula, daquela professora, era ligeiro, ágil. Digo assim, mas não sem levar em conta a relatividade da idéia que busco expressar com o uso dessas palavras, pois os leitores poderiam perguntar: ligeiro, ágil em relação a quê? Tentando então esclarecer, chamo de ligeiro aquele ritmo que procura não deixar muitos intervalos entre as ações, que imprime um encadeamento às falas, às atividades que são realizadas por todos, que procura não “perder” tempo talvez. A professora costumava ter todas as atividades bem planejadas e, muitas vezes, o tempo de que dispunha com os alunos para a sua realização não era suficiente. Isso fazia com que ela não conseguisse cumprir com tudo que havia pensado em fazer, o que a deixava aflita e “acelerada”. Em certa ocasião, diante de uma necessidade, pediu que eu orientasse uma tarefa que os alunos deveriam fazer e, ao final, demonstrou um certo incômodo com o que eles haviam conseguido realizar no tempo em que estavam comigo dizendo, num tom de brincadeira, que eu conversava muito com os alunos, deixava-os falarem demais. Quando tivemos, por conta desta pesquisa, a nossa conversa, eu, ela e a outra professora das turmas, a Lourdinha, disse que, ao contrário do que a colega havia afirmado sobre si mesma, ela se preocupa sim com o tempo. Não considera que tenha um ritmo rápido com o desenvolvimento do programa, tanto que as outras professoras sempre estão à sua frente, mas com o uso do tempo na sala, sim. Talvez seu comportamento se deva ao fato de se sentir “pressionada” quando comparada às outras professoras, quem sabe? Mas,



em última instância, o que alega é que se sente comprometida com o cumprimento do “plano” que é a forma como chama o programa previsto para a série. Vejamos o que diz:

*“Para mim foi igual. As duas turmas queriam falar bastante sendo que a ‘seis’<sup>18</sup> chegava mais às conclusões. A ‘seis’ era capaz de descobrir mais as coisas dando jogos. Na ‘seis’ sempre saía, sempre uma criança conseguia perceber; na ‘oito’ nem sempre... E também, assim, eu achei que, é, eles queriam falar muito, muito, principalmente nas questões de ciências e que nem sempre dava espaço para falar, queriam falar muito assim, sabe? Todos querem ler sua resposta, todos têm um caso pra contar... Eu já não deixava porque, ao contrário de você, eu já me preocupo com o tempo. E aí, eu também não sei... É, de repente tem que pensar uma coisa diferente se eu pegar uma outra terceira série, uma turma ano que vem, porque esses assuntos de ciências; eles têm muita coisa pra falar então, dependendo do exercício que você passe, tem que tirar o dia pra aquilo e esquecer o resto, e ouvir as histórias, ouvir, ouvir, mas eu não consegui. Eu sempre tinha um planejamento e ficava querendo cumprir e acho também que eles ficaram um pouco silenciados comigo.*

Aparentemente de forma contraditória, em outro momento da conversa, quando falávamos sobre a participação das professoras na elaboração do planejamento do trabalho a ser realizado com os alunos, ela disse:

*Eu também não imprimo ritmo rápido porque é aquilo que está previsto não. Tanto que, por exemplo, sistema, Algarismos Romanos, só eu que não dei, nem sei se tem uma outra coisa, mas se eu sentir que a turma está precisando ir mais devagar eu vou. Mesmo que eu não tenha dado, isso, isso, aquilo outro. Eu não me sinto na obrigação de, por exemplo, se já é pra começar o ano fazendo um diagnóstico eu sempre levo muito mais tempo que todo mundo, eu não consigo fazer um diagnóstico rápido, em uma semana ou duas, pra ver se aprendeu as coisas que trouxe da outra série. Nunca é rápido! E já começo o conteúdo novo também um pouco depois, é... Sempre vou mais devagar. Ciências eu me sinto assim também, bem livre; a gente pode dar muita opinião nas coisas como vão ser conduzidas, até pra o conteúdo que vai ser dado. Todo trimestre eu me sentia... eu falava: “não, isso vai dar, isso não vai dar”. É... e procurava trazer muitas questões de jornal, de televisão, pra ciências, só que na verdade são tantas informações que você tem, que você tem cada dia para trazer, que para você trabalhar bem um artigo de jornal também leva tempo. Tem muitas palavras que eles não entendem, então, às vezes, eu pegava o artigo e reduzia, ou botava só uma parte;*

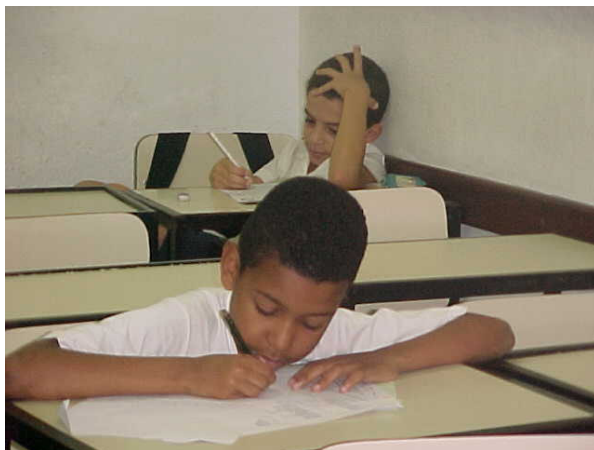
<sup>18</sup> Está se referindo à turma 306, uma de suas de terceira série. A outra é a 308 que ela chama de “oito”.

*botar um artigo inteiro, às vezes aquilo se torna um complicador porque há coisas que eles não entendem, há citações, são siglas, então, às vezes, lamentava ter pouco tempo para não estar trazendo mais coisa, usei muita coisa do JB ecológico – muito bom – usei muito a revista Protesto, mostrava as reportagens, deixava passar a revista, era uma coisa que estava assim bem... tinha sempre coisas que atendiam.*

Em meio às redes cotidianas da escola (Ferraço, 2004) e da sala de aula é possível perceber, através dessas histórias, sua tessitura com a presença de diferentes tempos. Participam dessas redes os alunos e alunas, os pais, as outras professoras – a da turma ou não, as coordenadoras, o “plano”, as informações disponíveis nos meios de comunicação e ela mesma, a professora Cristina, é claro, com seus vários tempos em tensão e conflito dentro dela. É desses tempos que vou falar pensando que sua presença e sua tessitura é bastante importante para a compreensão daquilo que se passa nesse espaço-tempo, a sala de aula.

Como professora do apoio, conhecia aqueles que foram chamados ao quadro para corrigir as contas do trabalho de casa, pois eram todos meus alunos. Conhecia também um pouco da turma e do restante das crianças, pelo contato que tinha nos momentos em que ia à sala buscar os que iam para a aula comigo, pelos dias em que lá estava para a realização da pesquisa e também pelos comentários que as professoras faziam sobre eles em reuniões de planejamento ou conselhos de classe. Sabia, então, sobre aqueles tempos, da professora e dos alunos, que percebi tecerem aquela aula, sabia que ora eles se cruzavam ora não. Em muitos momentos, traçavam linhas paralelas em relação a alguns, enquanto que essas mesmas linhas em relação a outros se encontravam. E tendo esse aspecto como parte do todo complexo que são as salas de aula, buscarei compreendê-lo, narrando outras histórias, vividas com alguns desses alunos. Na primeira delas, eles contam os seus sentimentos e as suas experiências com e em alguns dos tempos da sala de aula.





### **Tempos e sentimentos de um espaço complexo**

Como todas as semanas, cheguei à sala da turma 308 para buscar os alunos do grupo do apoio de língua portuguesa. Ao chegar na porta, a professora Lourdinha, que junto com a Cristina era professora da turma, me pediu que levasse para a aula naquele dia um outro aluno, o Jeferson, porque no último texto que fez, ele *“se embolou um pouco e fez um texto muito confuso”* na sua avaliação. Não havia lido o que o Jeferson escrevera, mas, dias atrás, a professora já comentara que *“tem achado os alunos do grupo de apoio melhor, em especial o Francisco, mas que tinha se surpreendido com um outro aluno que não é do grupo, o Jeferson”*. Esse era, então, o menino que ela queria que tivesse algumas aulas comigo para que ele tivesse oportunidade de melhorar a escrita dos seus textos. Apesar da explicação da professora, Jeferson fez uma cara de susto e disse: *“eu?”*

Fomos para a sala onde seria a aula. Era fácil notar o quanto o menino estava atordoado e incomodado com a sua presença entre aqueles outros alunos e comigo como professora. Percebendo esse sentimento, falei de novo com ele, perguntei o que sentia e ele, tentando explicar para si mesmo e ao mesmo tempo entender o que estava fazendo

ali, dizia que ele não era, não pertencia ao grupo do apoio, só tinha ido naquele dia porque a professora mandara. Perguntei ao Jeferson por que estar ou não na “recuperação” era tão ruim para ele. Sua resposta foi que *“os colegas ficam zoando”*. Naquele dia mesmo, quando saiu da sala, o Fernando – um outro menino da turma - ficou dizendo: *“Ah! Tá em recuperação!”* E ele não gosta disso. Para tranquilizá-lo e tentar viabilizar sua participação na aula, falei que sua professora já havia dito o que tinha acontecido, me referindo ao tal do texto confuso feito por ele. Então, ele não deveria ficar tão preocupado por estar ali, trabalharíamos juntos para que superasse os problemas que vinha tendo na escrita. Tentei dar continuidade à aula, mas o assunto em questão motivou os outros a contarem também as suas experiências com esses sentimentos pelo fato de pertencerem ao grupo do apoio, a maioria desde o ano passado ou mesmo desde anos anteriores. Francisco contou como era sua relação com a turma na segunda série. Havia chegado, com a família, de um outro estado do país e sido transferido para essa escola. Lá cursara a primeira série, que era bem diferente da primeira série daqui, por isso havia muitas coisas que não tinha estudado ainda. Falou que os colegas o chamavam de “burro”, diziam que ele não ia passar de ano, cochichavam quando ele errava e isso o deixava triste. Mas, mesmo surpreendendo os colegas, ele passou para a terceira série e ali estava. Perguntei ao Francisco sobre esse ano, se as coisas continuavam iguais. Ele disse que não, que haviam melhorado. Mas o Felipe entrou na conversa e disse que os colegas da turma ficam falando baixinho quando o Francisco demora a responder o que a professora pergunta: *“Ai! Não sabe!”* Disse isso reforçando o que os outros tinham acabado de falar: *“os que não são do grupo de apoio, ficam zoando, dizendo que eles não sabem, falam, ficam olhando”*. Os olhos do Felipe, nesse momento, ficaram marejados. Ao perceber, pedi que falasse como se sente e ele disse: *“mal”*. Falou também que a professora não aceita quando eles, do grupo do apoio, acabam rápido. Se for um outro aluno ela aceita, recebe o trabalho, teste, prova o que for, mas se for um deles, ela diz: *“Ah não! Você fez isso com pressa, não aceito, vá ver o que você fez!”* E sem nem olhar, devolve. *“E o trabalho pode estar certo”* – diz o Felipe. Francisco voltou a falar, agora sobre o colega. Disse que a turma fica impaciente com ele, reclamam que ele lê muito devagar e baixo, que ninguém entende nada.

Lembrei de um outro dia em que eu estava na sala com eles e a Cristina, professora a quem se referiam, estava apresentando uma carta de um índio americano, escrita há muitos anos atrás para o presidente dos Estados Unidos. Esse seria o texto que

eles leriam no pátio, para todos da escola, no lançamento daquela campanha de reciclagem do lixo que a terceira série estava organizando. Ouvi alguém dizer baixinho que não poderia ser o Felipe o aluno que lia a carta. A professora reclamou com quem havia dito isso. Falou: “*não quero saber disso!*”. Lembrei também que várias vezes vi ou ouvi comentários baixinhos sobre quem demora muito a responder quando a professora pergunta ou quando ela desiste de esperar a resposta e faz a pergunta a outro.

Naquela semana, a mesma professora Cristina, havia vindo me dizer que o Saulo, aluno que ela diz “*dar nervoso*” nela, foi o único, entre as duas turmas com que trabalha, que inventou uma história que não tem nada a ver com o que ela pediu, ao analisar e dar a opinião dele sobre uma charge em que um homem segura a Terra e sacode, dentro de uma privada, todo o lixo que está nela. O que ele escreveu foi uma história que não tem nada do que eles vêm estudando sobre o lixo. Então ela pediu que ele refizesse. No dia em que a professora cobrou o novo texto, ele também apresentou um trabalho insatisfatório. Ela disse que ia mandar um bilhete para a casa dele para que lá soubessem o que ele deveria ter feito e não fez. No final da aula, ela foi até o menino, falou de novo com ele, analisou o que já estava pronto, fez algumas perguntas para ajudá-lo a avançar e pediu, a partir disso, que ele melhorasse o que já estava escrito ali.



Nesse mesmo dia, os alunos estavam fazendo um teste para avaliação e ela autorizou que eles perguntassem, mas só depois que já tivessem pensado bastante. Uma menina, que é considerada uma excelente aluna, veio me perguntar algo que talvez não esperássemos que ela perguntasse, por imaginarmos que ela já saberia resolver sozinha aquele problema matemático. Sua dúvida era sobre como poderia ali, naquela situação, realizar uma multiplicação, a operação que lhe parecia dever usar, se não era possível, pela pergunta feita, obter um número maior como resposta. Mas ela estava errada, poderia sim ser um número maior a resposta, aliás, era mesmo um número maior, apesar de não parecer. Sua dúvida era a mesma que a de outros alunos, que não eram considerados tão “bons alunos” quanto ela.

O Saulo, o menino que deixou a professora “nervosa” com o texto que produziu sobre a charge, foi outro que me perguntou algo sobre um problema que não trazia todos os dados necessários expressos em números, escritos com algarismos, mas com palavras. Queria saber com poderia, com os dados que tinha, fazer os cálculos necessários para resolver o problema. Dizia ser impossível!

Depois da aula contei para a professora essas duas situações, tentando pensar, junto com ela, como nós, muitas vezes, tentamos orientar o pensamento do aluno para a resolução de problemas matemáticos através de modelos. No meu entender, era isso que estava atrapalhando os dois alunos no seu processo de busca de possíveis soluções para os problemas apresentados. Comentamos também como alguns tipos de dúvidas apresentadas por um determinado grupo de alunos não nos surpreende enquanto que por

outros sim. Esses que estão enquadrados no modelo de “bom aluno”: inteligente, estudioso, cumpridor dos seus deveres, participativo, que sempre têm algo a dizer para contribuir na discussão da turma, também têm as suas dúvidas, no entanto, nos espantamos com elas como se isso não pudesse acontecer.

Como disse, são vários e variados tempos acontecendo simultaneamente. Isso é o que podemos notar nessas e em tantas outras salas de aula que vemos e vivemos. Ferraço (2004) nos apresenta uma idéia semelhante a essa como resposta a uma questão bastante importante para nós que pesquisamos com o cotidiano. Ele diz que

*cada vez tem sido mais difícil identificar com nomes o que acontece nas escolas ... quando pensamos com o cotidiano das escolas encontramos dificuldades em responder quando é que acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, entre outras tantas questões. De fato, se nos situamos em meio às redes cotidianas das escolas, e com os sujeitos, a resposta para essas questões é uma só: acontece tudo ao mesmo tempo e com todos!*

Sendo assim, no que isso implica? Se acontece tudo ao mesmo tempo e com todos, se cada vez tem sido mais difícil identificar com nomes o que acontece nas escolas quando estamos em meio às suas redes cotidianas, podemos, com essas histórias, nessas histórias, penetrar nos espaços de vida que elas contam e tentar caminhar por alguns percursos para buscar perceber esse tempo tecido com os diferentes tempos como que tecendo um outro, próprio desses sujeitos nas relações que eles ali estabelecem.

Temos a presença do tempo limite, produzido pela organização escolar, a norma, que impõe à professora e aos alunos terminarem e começarem numa determinada marca temporal preestabelecida. É uma das regras que, com nos diz Foucault (1987) define uma ordem que a escola como sistema disciplinar faz respeitar. As micropenalidades que o não cumprimento dessa ordem traz também estão presentes nos sentimentos e privações que a professora e os alunos experimentam com aquilo que não puderam realizar: o que ela não conseguiu ensinar, o que eles não conseguiram aprender, as tarefas que ambos não conseguiram cumprir naquele tempo previsto. Sentimentos de preocupação, angústia, baixa expectativa, baixa autoestima são exemplos do que pode circular nas salas de aula por conta da presença desse tempo limite. Esse tempo se coloca nas dinâmicas da sala de aula através das professoras que buscam cumprir, como previamente definidos, os seus tempos de aula e o de suas imposições em relação à duração de um aprendizado, ao tempo destinado a um exercício etc. Mas não só, ele

também se faz presente através dos próprios alunos, das coordenadoras, da diretora, dos pais e mães, em práticas que fazem uso desse mesmo tempo limite ou experiências que com ele têm relação.

Através do que disseram os alunos presentes à aula de apoio naquele dia, alguns desses sentimentos foram também expressos. Apesar de participarem muito bem dessas aulas, diziam claramente que não gostavam de estar ali porque “os colegas zoavam” e eles se sentiam mal com isso. Não gostavam quando as atitudes diferentes da professora com relação a eles lhes pareciam baixa expectativa. Apesar de reconhecer e tratar desses comportamentos da professora como de “cuidado” com esse grupo de alunos, é inevitável reconhecê-lo também como gerador de insegurança e até de indignação em alguns alunos e em alguns pais.

Numa fértil conversa que tive com o pai de uma das alunas dessa turma, a Luiza, que era minha aluna no grupo do apoio, também pude notar, entre outras coisas, o quanto alguns dos sentimentos de que aqui tratei como possíveis micropenalidades, participam da vida de alguns sujeitos dessa rede que é a sala de aula. A conversa me provocou pensar na simultaneidade dos tempos, característica da vida, contraposta à linearidade das tarefas escolares, com seus limites de início/fim e outros. Como a escola também faz parte da vida e vive essa simultaneidade, muitas vezes, a linearidade e a presença do tempo limite são incompatíveis, o que traz contradições, conflitos e contraposições. Ainda foi possível refletir sobre os tempos partidos das várias aulas, das várias professoras, das várias disciplinas criando uma expectativa de partição dos sujeitos e de limitação clara e quase idêntica para todos. Apesar de ser uma expectativa e de sua plena realização não ser possível, ela acaba gerando também conflitos, contradições e contraposições, embora não em todos os sujeitos e nem da mesma maneira.

Esse pai, que procurava acompanhar de perto a vida escolar de sua filha, admitia que havia um problema da Luiza com a matemática desde anos anteriores e alertava para a necessidade dos adultos que lidavam com ela terem cuidado com o que diziam e o que faziam nessa relação, pois isso poderia fazê-la desenvolver “bloqueios” que prejudicariam bastante sua vida escolar. Contava que como sua esposa não gostava de matemática, conseguia influenciar as filhas nesse mesmo sentido. Falava também sobre a professora que, preocupada com uma determinada resposta “absurda” que a Luiza dera a uma questão, recomendou que ele a levasse para uma avaliação psicopedagógica.



Atitude que achou desnecessária, pois não considerava que a questão da filha com a matemática fosse dessa natureza. Disse ele:

*As professoras dela, desde o jardim, porque desde dois anos ela está na escola, nunca reclamaram dela. Esse ano a professora de matemática fez assim uma certa queixa dela, entendeu? Chegou até a falar de problema, assim, aquele problema relacionado a psicopedagógico entendeu? Aí, eu creio que não.*

Diante da minha questão, perguntando se ele não observava isso, ele responde:

*Não, eu não observo não, eu observo que é tranqüilo, a aprendizagem dela é normal, só que falta mesmo mais empenho, entendeu?*

*A Luiza é assim, ela gosta de brincar, ela não se interessa pelo estudo, ela só está em recuperação porque ela estuda pouco, se estudasse mais, se levasse mais a sério as tarefas, não estaria assim, entendeu?*

*Talvez, como a minha esposa tem trauma de matemática, então, começou a falar: 'Ah! Eu não gosto de matemática e tal'. Então já colocou na cabeça dela essa dificuldade, da mais velha.*

*Então, eu creio que é mais assim, pode vir da minha esposa, não tem uma certa sabedoria na hora de falar, entendeu? É... e falta mais o estudo mesmo, falta mais o estudo mesmo, porque matemática se treinar não tem como dar errado, entendeu? E ela não tem dificuldade não.*

Tomando como referência essas últimas informações, gostaria de trazer aqui a discordância da professora em relação ao que o pai da menina afirma ter sido sua orientação. Segundo a professora, ela não fez esse tipo de recomendação a ele. Considerarei importante apresentar essas duas versões da história, já que não pretendo, neste trabalho, trazer a verdade sobre os fatos, mas sim as histórias que cada um conta, a partir do que viveu, para que, com elas, possamos fazer nossas leituras.

Voltando ao que diz o pai da aluna, para ele, o tipo de incentivo que ele dá à filha, confiando nas suas possibilidades, mostrando o que é capaz de fazer, acompanhando de perto o que está estudando, orientando para que ela estude mais, cuidando do que não vai bem e para isso se utilizando de todos os recursos de que poderia dispor, era suficiente para que ela conseguisse superar os problemas com a matemática e tivesse um percurso de sucesso na escola. Pensava que o tipo de tratamento que, algumas vezes, a mãe, em casa e a professora, na escola, davam a ela não contribuía para a segurança que precisava ter para enfrentar as questões com a disciplina. Esse pai participava ativamente dos processos pedagógicos daquela sala de

aula, tinha seus saberes sobre eles e os valorizava, tanto que, na medida do possível, tornava-os conhecidos das professoras. Alguns desses saberes eram sobre os sentimentos que a filha poderia desenvolver a partir das relações que tinha com os adultos e o que eles diziam sobre ela e suas aprendizagens. São esses sentimentos de menos valia, de insegurança e de ansiedade percebidos pelo pai que busco tratar aqui como possíveis micropenalidades fruto também de possíveis imposições do tempo limite presentes na dinâmica da sala de aula.

Luiza, os outros alunos do grupo do apoio e porventura outros de que não falamos aqui têm de lidar dia-a-dia com essas e com outras prescrições desse tempo. E vale lembrar, como já dito antes, que isso não se restringe aos alunos. Professoras, pais e mães, outros profissionais da escola também vivem essas prescrições. E como será para cada um? Como será que experimentam esse confronto dos tempos da vida de fora e de dentro da escola? A professora que entra numa sala de uma determinada turma, naquele tempo estipulado e “dá” a sua aula previamente planejada. Depois desse tempo, essa mesma professora que sai, entra em outra sala, com outros alunos, para “dar”, muitas vezes, a “mesma” aula planejada. E quanto aos alunos? Como devem experimentar essas incompatibilidades entre o tempo da casa e da vida quando em oposição ao da escola com as suas regras, suas normas? Como será que vivem os limites das partições expressas nos tempos das diferentes disciplinas, na relação com as várias e também diferentes professoras naqueles tempos, nos tempos previstos para a realização das tarefas e por fim, naquele esperado para a conclusão de suas aprendizagens?

Um dado importante apresentado pelo pai na conversa comigo é o momento em que ele fala da forma como a Luiza lida com sua vida escolar e suas questões com a matemática. Conta que, em casa, ela brinca regularmente de “escolinha” com as suas bonecas e ele fica escutando quando ela “ensina” o que está estudando em ciências, por exemplo, cuja professora é a mesma que matemática. Percebe que ela tem uma boa relação com a escola e com as professoras, demonstra gostar do que vive lá, comenta muitos assuntos das aulas, inclusive as de apoio que tem comigo. Afirma que a menina não é estressada, que ela se comporta de uma forma bem “light” em relação aos estudos. E como durante toda a conversa, fez comparações entre as suas duas filhas, ambas estudantes do colégio, para falar sobre esse aspecto:

*Mas ela entende, não nesse estresse, entendeu? É uma personalidade diferente, enquanto a outra (a irmã), ‘pô’, se estressa quando tem uma tarefa, ela se estressa ‘pra caramba’, já*

*a Luiza não se estressa assim, então é uma coisa boa. É, tem uma parte boa, entendeu? Dizem que os filhos mais velhos são mais conservadores, já os filhos mais novos, por exemplo, o caçula, é mais light, entendeu? Tem uma parte que é boa e tem uma parte ruim, para ser gerente de pessoal é bom não se estressar muito, saber levar ali, mas talvez tenha um lado ruim também...*

Podemos pensar que o que faz o pai é apresentar as suas preocupações e a sua experiência tanto com a escola, como com o que a Luiza é, seu jeito de ser e de viver na escola e fora dela. O que me parece é que ela tem uma outra maneira de lidar com esse tempo sobre o qual estamos refletindo. A sua prática envolve também outros tempos além do tempo limite que junto dela busca uma presença impositiva. Outros tempos que estão dispersos nas práticas dos sujeitos da sala de aula.

Larrosa (2003) nos apresenta, em um belo texto, uma outra concepção do tempo do estudo, do estudante, que podemos encontrar também na escola apesar dele não se referir a ela, que pode não se restringir ao estudante, que pode estar enfim, presente nessa trama da sala de aula que tentamos compreender.

*“O estudante tem tempo. Todo o tempo. Um tempo que é sempre agora. Um tempo livre, liberado desse transcorrer crônico, feroz, linear, cumulativo e sempre urgente que escraviza e destrói com as suas rodas aos que neles vivem. O agora livre do estudante está fora do tempo: fora do passado e do porvir, fora também da presença do presente, desse presente que quer ser outra coisa que não um instante que passa e que incessantemente se dissolve em passado e se abre ao porvir...”*

(p.17)

Esse também é um tempo quando não vivido, desejado pelos sujeitos das salas de aula, entre eles os estudantes de quem Larrosa fala. Esses vários tempos compõem uma textura para o tecido que as práticas cotidianas vão tecendo dia-a-dia. São fios de várias cores, de várias espessuras e de várias formações que se encontram, se cruzam, se afastam, se trançam.

As situações que essas histórias apresentam nos permitem contactar e pensar sobre as diferentes idéias, experiências, concepções e práticas do tempo de cada um e do grupo para tecer possíveis compreensões com as perguntas feitas anteriormente. As crianças puderam falar sobre isso. Disseram como se sentem envolvidas nesse ou

naquele, com esse ou com aquele tempo das dinâmicas da sala de aula, nas relações que se estabelecem entre os sujeitos e com os conhecimentos. Da mesma forma o pai, ao relatar como participa da vida de sua filha na escola e o que sabe sobre essas suas relações. Nos diálogos que pude ter com as professoras, como professora de apoio e com os alunos, pude perceber as oportunidades que todos tivemos de saber um pouco mais de nós mesmos, da escola em relação aos conhecimentos escolares aprendidos e das dimensões do tempo vividas e exigidas nesse cotidiano. Acontece tudo ao mesmo tempo com todos nas redes cotidianas da escola e da vida (Ferraço, 2004). Alguns desses sujeitos praticantes dessas salas de aula vivem esse tempo limite sofrendo micropenalidades, como alguns dos alunos e como a professora de que falei. Contudo, esses mesmos alunos e outros, ou essa mesma professora e outras vivem esse mesmo tempo de maneiras diferentes dessa.

Luiza vive a vida de casa, da família, e também a da escola “ao mesmo tempo” quando leva e traz de um lugar para o outro o que faz, pensa, sente e aprende. Ela “dá” aulas para as suas bonecas, brinca e estuda simultaneamente, mas não que isso faça parte dos seus planos, simplesmente ela está vivendo a sua vida de criança em interação com as pessoas e as coisas que estão ao seu redor. Na avaliação do seu pai, ela brinca até demais! Na escola, ela e todos os outros alunos experimentam o tempo único para a realização das tarefas, as mudanças de enfoque provocadas pelo entra e sai das várias professoras e as disciplinas que ensinam. Essas experiências são vividas por todos, mas cada qual a sua maneira. O que posso pensar é que a Luiza consegue viver de maneira íntegra, ou seja, sem se partir, as incompatibilidades entre o que se passa na “vida real” e as prescrições escolares. O que não significa que essas incompatibilidades entre tempos diferentes são vividas também sem insegurança, tensão e conflito entre ela e o que é esperado pelos pais, pela professora e até por ela mesma em relação à matemática, por exemplo. Assim pode ser com os outros alunos, ou não.

A essa reflexão, ajuda acrescentar, para melhor compreender o que pretendo, Morin (1996) quando trata das *sociedades históricas como mistos de coação e de ordem imposta... e de interações espontâneas* (p.113). Essa é uma idéia que ele desenvolve ao apresentar e defender a necessidade da prática de um pensamento complexo. No cotidiano das salas de aula, a presença de vários tempos em encontros e desencontros constituindo, inclusive, os seus sujeitos, pode nos fazer perceber esse misto. Não há somente uma concepção de tempo que durante todo o tempo e na prática de alguns sujeitos se coloca como hegemônica, estabelecendo uma só ordem naquela sala de aula.

Há um misto dessa ordem que coage, com as interações espontâneas dos sujeitos que fazem parte dessa rede. Compreender a complexidade dessas dinâmicas que no cotidiano captamos com os nossos sentidos é importante porque dessa forma podemos nos aproximar da potencialidade disso que Morin chama de interações espontâneas e que nós poderíamos também chamar, como fez Certeau (1994), das astúcias dos praticantes no cotidiano, ou seja, as maneiras astuciosas como os sujeitos usam as regras estabelecidas nos espaços sociais, não nos permitindo, com isso, acorrentar pelas previsões e determinações da ordem imposta às escolas e à educação.



## II. 3- Percursos nos espaços-tempos da escola



Era uma aula na turma 306. A professora chegou e pediu que os alunos se organizassem, sentassem em seus lugares e diminuíssem a intensidade do ventilador. Algumas salas dessa parte do corredor, no andar superior da escola, onde ficam as turmas de terceira e quarta séries são muito pouco arejadas. À frente das janelas há um paredão, que é a parte de cima de um outro prédio da escola onde funcionam a cozinha, o refeitório e a cantina embaixo e outras salas da outra unidade em cima. Ao lado desse paredão, em frente a outras salas de aula, o que se vê é um vão, com o pátio de entrada abaixo e o restante do prédio acima. Ainda ao lado, um outro vão, esse um pouco mais arejado, porque descoberto e com o outro prédio, onde funcionam outros setores do colégio, localizado a uma distância um pouco maior. No térreo, nesse mesmo espaço, temos mais um pátio interno. Percorrendo toda a extensão do prédio do “Pedrinho”, mesmo em frente às salas de aula das outras séries, avistamos o concreto de mais algumas construções do chamado Complexo de São Cristóvão que abriga três unidades: a I (Classe de Alfabetização à 4ª série), a II (5ª à 8ª série) e a III (Ensino Médio), além de ginásio poliesportivo, piscina olímpica, quadras, pista de atletismo, capela, teatro, biblioteca, estacionamentos e o prédio onde funciona a direção geral do colégio. O céu e

alguns desses espaços, nós podemos ver através dos vazios que se formam entre as construções ou entre elas e o piso do andar térreo. São eles que permitem a tímida circulação de ar que chega às salas de aula. Tudo isso faz com que o ambiente dentro delas se torne bastante desagradável porque quente e abafado, principalmente nos períodos do ano em que o calor é mais intenso. Sendo assim, os ventiladores são peças imprescindíveis. Acontece que, muitas vezes, os aparelhos são tão barulhentos que também acabam atrapalhando o desenvolvimento das aulas. Além de eles produzirem um ruído desagradável e constante, são um obstáculo ao entendimento entre as professoras e os alunos porque dificultam que todos possam se ouvir, por isso a professora pediu, logo ao entrar na sala, que os alunos diminuíssem a sua intensidade.

Acabo de fazer, para explicar um comportamento da professora, um pequeno “mapeamento” de alguns dos espaços da escola. Localizadas aqui e ali, essa ou aquela construção ou parte dela estão a compor o cenário para as ações cotidianas, que, ao mesmo tempo, está também sendo composto por elas. Compreendo que ele não se faz isolado dessas práticas, mas na sua relação com o que acontece ali. O espaço, assim como o tempo, vai se constituindo na medida em que vai sendo percebido, vivido, sentido, ocupado, experimentado enfim pelos seus sujeitos. As histórias que conto não, simplesmente, acontecem nos espaços-tempos das salas de aula ou fora delas, elas os materializam, elas os formam, ao mesmo tempo, que esses espaços-tempos da escola também vão constituindo e formando esses sujeitos. Procuro percorrer caminhos, já antes ou agora mesmo, percorridos por muitos outros quando faço esse movimento nos/dos/com os espaços dessa escola. Alves (1998), em meio a um processo reflexivo que a conduzia a um determinado trabalho que realizaria, considerou que

*o espaço é uma das dimensões materiais do currículo e está sendo tecido cotidianamente, percebia, em cada pesquisa sobre o cotidiano da escola que coordenava, em cada trabalho que aí realizava, que o espaço escolar daria pistas sobre o não-explicito na escola (p. 13 -15).*

Desenvolveu com essa consideração, entre outras certamente, uma pesquisa que *se fixou na construção política e na tessitura cotidiana do espaço escolar.*

E quero ressaltar que, ao tratar do espaço, não o faz separadamente do tempo. Assim, declara que

*na linguagem cotidiana, com muita facilidade, indicamos o tempo pelo espaço e o espaço pelo tempo: ‘No espaço de uma hora estarei aí. A distância entre minha casa e meu trabalho é de uma*

*hora'. No entanto, quando descobrimos que a metrologia está pretendendo utilizar uma única referência para a medida do espaço e do tempo (Noël, 1983), nós todos nos espantamos. Isto tem a ver, antes de mais nada, com a prática humana cotidiana, que tende a organizar a realidade e expressá-la no pensamento e na linguagem em categorias contrapostas:” luz/sombra, calor/frio, alto/baixo, sim/não, tudo/nada” Ginzburg (1989, p. 97), teoria/prática, certo/errado, espaço-tempo. (p.27)*

Com essas palavras, Alves pode nos ajudar a entender o quanto que *contando* os espaços-tempos praticados pelos sujeitos e refletindo sobre essas práticas narradas podemos compreendê-los e compreendê-las melhor e é isso que busco fazer. Pode nos ajudar a entender, também, que no espaço-tempo das práticas é possível nos perceber, perceber os outros sujeitos e esses mesmos espaços-tempos que constituímos e que nos constituem, na sua totalidade, procurando nos desprender das idéias de partição e contraposição que aprendemos em nosso processo moderno de formação.

Desta maneira, fazendo o “mapeamento” dos espaços da sala de aula e da escola e junto deles os seus relatos, procuro descrever percursos contando as práticas cotidianas desses espaços. Mais uma vez recorro a Alves, que cita Certeau (1994) quando ele afirma que “*não existe espacialidade que não organize a determinação de fronteiras*” (p.209) e sobre isso diz que “*nesta determinação, é decisivo o papel do relato que descreve fixando, mas também, criando, distribui e realiza, fundando espaços*” (id.ib., p.41). Considero que, nesses percursos, estaremos refletindo sobre os *usos do espaço* (id.ib) ou dos *processos de uso* que fazem os *praticantes* transformando-o, não somente enquanto espaço físico, mas sua apropriação definindo-o socialmente.

Voltando a um dos pátios internos, àquele descoberto de que falei, encontramos uma estátua, um busto do professor Tito Urbano da Silveira, diretor-geral do colégio à época da inauguração do primeiro “Pedrinho”, esse mesmo onde se passam as histórias que conto, a Unidade São Cristóvão I. É uma homenagem àquele que, conforme conta Patrícia Fernandes<sup>19</sup>, uma das professoras participantes dessa pesquisa e do grupo que deu início à unidade, foi o grande responsável pela existência desse segmento hoje no colégio. Era um sonho seu, ela diz, poder oferecer todo o ensino básico, desde as primeiras até as últimas séries. Em muitas ocasiões, já tive de responder as perguntas dos alunos e das alunas, que passando por ali, queriam saber quem era aquele da estátua. Esses e outros que nunca vieram perguntar, de vez em quando, inventam muitas

---

<sup>19</sup> Patrícia disse isso em entrevista concedida a uma outra professora do colégio, Sônia Vinco, que a utiliza na pesquisa de mestrado que desenvolve. Para usar essa informação obtive autorização de ambas.



histórias sobre esse “personagem”, algumas delas de pavor e medo, como gostam de fazer para se divertir.

Pois bem, para a realização do sonho do professor Tito, como, às vezes é chamado, foi reformado um espaço já existente na escola que antes desse tinha outro uso, era um almoxarifado. O espaço onde hoje é o “Pedrinho” está literalmente “espremido” entre vários outros do complexo de São Cristóvão. Acima, ocupando outros andares, está a unidade III; à frente parte da mesma unidade e da outra, a unidade II, além da cantina, cozinha e refeitório (esses bem próximos); a um lado, o direito, a capela e parte de um estacionamento e a outro, o esquerdo, outra parte da unidade III. Os demais espaços já citados estão um pouco mais distantes, separados do “Pedrinho” por uma grade que ultrapassada, leva a um grande pátio com pilotis para onde converge a maioria dos acessos aos espaços, portanto, a maior parte da circulação de pessoas.

Podemos pensar que foi também “espremido” entre as concepções e práticas tradicionais do colégio que o “Pedrinho” surgiu<sup>20</sup>. Afinal, era uma escola de quase 150 anos<sup>21</sup> que nunca havia tido crianças tão pequenas entre os seus alunos, oferecera sempre o que hoje corresponde ao ensino fundamental e médio. Logo, não tivera nunca também professoras nem professores desse segmento de ensino entre os seus mestres. O ingresso de alunos sempre ocorrera através de concurso público, prática que seria quebrada com a novidade do sorteio que passou a existir e o que essa forma de ingresso trouxe: uma diversidade bem maior da clientela. Enfim, havia, por causa de tantas inovações, uma certa desconfiança de alguns em relação ao “Pedrinho”: uma nova paisagem formada com a movimentação e o ruído das crianças; um pensamento mais inovador por parte das jovens professoras selecionadas pelo concurso para o novo segmento de ensino; uma nova estética nos espaços-tempos do colégio, tudo isso desestabilizou imagens que os profissionais da escola e a comunidade em geral tinham sobre o tradicional “colégio-padrão” do Brasil no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II. Vinco (2005) em seu projeto de dissertação, demonstra certa desconfiança de que o apelido “Pedrinho” significasse somente carinho pela nova unidade do colégio. Ela levanta a idéia desse diminutivo ser mesmo uma forma de depreciação. Patrícia Fernandes, entrevistada por Vinco, diz assim:

---

<sup>20</sup> É interessante e foi nesse instante que me dei conta disso, que os outros “Pedrinhos”, Engenho Novo, Tijuca e Humaitá inaugurados nos anos seguintes, também estão “espremidos” entre prédios mais antigos daquelas unidades.

<sup>21</sup> A festa do sesquicentenário aconteceu três anos após a inauguração do primeiro “Pedrinho”.

*Os professores do “Pedrão” viam o “Pedrinho” como uma coisa horrível, como uma coisa... Chamavam de “a banda podre” (...), porque eles tinham horror, achavam que ia baixar o nível do colégio aluno entrar por sorteio, que era um absurdo...*

*[Os professores de lá] eram muito velhos. A gente via muitos professores aqui vindo dar aula de terno, de guarda-pó compridão quando nós chegamos...*

*Os alunos tinham, assim, um certo horror... Professor de Filosofia, aquele cara caqueético, parecia que tinha vindo da Grécia...Mas era aquela coisa estabelecida.*

*Então ninguém queria saber da gente!*

As pessoas, de maneira geral, passaram um tempo se dirigindo às jovens professoras como “as meninas do Pedrinho”, o que representava a forma como éramos vistas na instituição. Essa designação trazia consigo a intenção de alguns de nos desprestigiar, visto que, muitas vezes, não levavam muito a sério o que dizíamos e fazíamos na nova unidade.

Precisávamos, portanto, estar “espremidas” naquele espaço que surgia transformando um outro de aparente estabilidade.

Essa forma de estar “espremidas” da Unidade São Cristóvão I traz, até hoje, muitos problemas. Sobre um deles eu já falei, os incômodos do calor que a falta de boa circulação de ar faz aumentar nessa cidade já tão quente. Um outro é o do barulho. Como estamos cercados de unidades por todos os lados e, nem sempre há um entendimento entre as direções de todas elas<sup>22</sup>, ruídos ocasionados por grande concentração de alunos no pátio em momentos de recreio ou de “tempos vagos”<sup>23</sup> trazem para dentro das salas de aula do “Pedrinho” mais calor – quando a professora ou os alunos resolvem fechar a janela, dificuldade de comunicação – por causa do barulho ninguém se ouve –, agitação e irritação de alguns, enfim, diferentes problemas gerados pela espacialidade da escola e concretizados na espacialidade da sala de aula.

---

<sup>22</sup> Em 1998 houve um processo de negociação entre as direções das três unidades para que o horário do recreio fosse único. Nesta ocasião, o “Pedrinho” tinha, inclusive, dois recreios seguidos, para dois grupos de séries diferentes. Isso acabou e todos passaram a ter o recreio ao mesmo tempo. Mas desde o ano passado, 2004, houve uma mudança por decisão da direção da unidade II, apoiada, não pela maioria dos professores, mas pela associação de pais, direção-geral e funcionários técnico-administrativos. Essa mudança ocorreu porque, diante de algumas ocorrências, a diretora considerou que, tendo o recreio dos alunos da unidade que dirigia separado dos outros, a convivência dos maiores com os menores seria melhor e suas atitudes melhor controladas pelos adultos.

<sup>23</sup> De tempos vagos estou chamando os tempos em que não há a presença do professor na sala de aula, seja pela falta desse profissional ao trabalho ou pela organização da grade de horários. Nesses tempos, os alunos são obrigados a descer para o pátio.



### Tecer os espaços-tempos das salas de aula e melhor compreendê-las



Esse espaço enorme que descrevi, muitas vezes, faz com que alunos, professores, pais e profissionais da escola experimentem sentimentos como os de insegurança, de fascínio ou até um misto dos dois. E as suas práticas cotidianas, sejam as das salas de aula, as de todo o complexo ou de partes dele, vão modificando-os, nomeando-os e atribuindo-lhes sentidos (Alves,1998, p.42).

Conversando, no decorrer da pesquisa, com a mãe de um dos alunos de uma turma de terceira série e meu aluno de um dos grupos do apoio, ela me contou que quando o seu filho, Flávio, entrou para o Pedro II, na C. A., ele só falava da piscina. A fixação do Flávio nesse espaço do colégio era tanta, que ela acha que isso trouxe problemas para ele no início do seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, trabalho realizado mais intensamente na classe de alfabetização. Ele só falava nisso, só queria saber de ir para lá. As professoras, depois de um tempo, ficaram preocupadas porque o Flávio não se interessava por saber ler e escrever. Quando, na conversa, perguntei sobre o percurso do seu filho na escola, ela logo lembrou desse acontecimento e disse:

*Assim, quando ele entrou aqui, ele ficou, assim, muito deslumbrado com a piscina, sabe? Até na primeira reunião a professora falou assim: 'Nossa, o Flávio fica o tempo todo falando na piscina'.*

*Então, ele não prestava muita atenção na aula, porque o negócio dele era ir para a piscina. Aí, nós fomos conversando com ele, a professora também, tentando mostrar a ele que a escola não era*

*só a piscina. Aí ele começou a ter mais atenção, só que ele sempre apresentou uma dificuldade na aprendizagem, sabe?*

Por que o Flávio tinha esse fascínio pela piscina da escola, podemos até imaginar: era uma criança de seis anos, entrando na escola, mas não uma escola como as demais, a sua era grande, tão grande e cheia de atrativos que tinha até uma piscina! Mas, por que o seu interesse por esse espaço tão atraente da escola não deixava que o interesse esperado para a aprendizagem da leitura e da escrita se manifestasse, não sabemos. Porém, a fala dessa mãe me aponta a necessidade de pensarmos, mais uma vez, na sala de aula como espaço complexo, tão complexo que as suas quatro paredes não representam limites para ele. Os processos que lá se desenvolvem não estão restritos ao que chamamos de espaço físico. As inúmeras redes de sujeitos, de espaços, de tempos e de conhecimentos estão lá a se formar e a formar esses mesmos sujeitos, espaços, tempos e conhecimentos. Dessas redes não conhecemos as origens e os destinos, elas estão sendo tecidas nas e com as práticas cotidianas do espaço e não só as do espaço. Cabe trazer novamente ao texto, Ferraço (2004) dizendo que: “*em meio às redes cotidianas das escolas e com os sujeitos... acontece tudo ao mesmo tempo e com todos*”. Esse pensamento relacionado aos percursos, aos usos, às práticas de espaço que conto, pode nos aproximar, quem sabe, não de respostas, mas de possíveis entendimentos sobre as questões que levantei a respeito do comportamento do Flávio, assim como de outros comportamentos que vão tecendo, no cotidiano, as salas de aula.

Além disso, essa história pode nos fazer perceber o quanto os espaços da escola estão sendo apropriados, transformados, criados e nomeados. Ao reler um trecho do texto escrito páginas atrás, encontrei as palavras: *a sua era grande*, me referindo ao tamanho da escola do Flávio. A escola é do Flávio, assim como é de todos os que atribuem esse sentido afetivo ao colégio, por conta da sua prática, da sua experiência desses, nesses e com esses espaços que o constituem.

*Sentidos que fazem com que os nomes deixem de ser próprios, permitindo o surgimento de “mitos” que atuam, poderosamente sobre a memória, marcando-a, tanto quanto qualquer “realidade” (Alves, 1998, p.44).*

Havia terminado, no momento em que a professora entrou, uma aula de língua portuguesa com a professora substituta, pois a “titular” faltara. A Cristina, que acabara de entrar em sala então, passou a explicar o que eles fariam. O trabalho aconteceria de uma maneira diferente da que tinham combinado na aula anterior, agora eles seriam

divididos por candidato. Tratava-se de um trabalho sobre as propostas dos candidatos a prefeito do Rio de Janeiro. Estávamos em pleno período de campanha eleitoral para as eleições municipais e a professora levara para os alunos um material publicado pelo Jornal do Brasil. Havia na reportagem uma pergunta feita para todos os candidatos, cujas respostas indicavam a forma como cada um deles resolveria um determinado problema da cidade. Perguntou, trazendo os alunos à participação, qual era o número total de alunos e quantos ficariam em cada grupo já que eram seis candidatos. As crianças começaram a arriscar uma resposta, alguns buscando meios de calcular e outros, a maioria, aleatoriamente. A professora ouviu algumas das respostas que os alunos davam, mas, talvez achando que estavam longe de apresentar uma idéia que ajudasse a efetuar o cálculo mentalmente, interferiu, colocando a conta no quadro e pedindo que colaborassem na resolução. Alguns, mesmo com a conta, ainda não haviam entendido o que a professora queria e como aquela conta iria ajudar. A professora então chamava: *Gente! Vejam, são seis candidatos*, isso porque alguém sugeriu 7 em cada grupo e um de 8. No fim, fizeram a conta “armada”, como se diz,  $22 : 6 = 3$  e como o resto foi 4, quatro grupos teriam 4 componentes.

Confesso que a situação narrada me fez ficar bastante intrigada e curiosa. Por que os alunos não teriam conseguido ajudar a resolver uma operação, aparentemente, tão simples? A questão que os impedia de apontar uma solução era a das quantidades em jogo, ou seja, ter de pensar que se havia 22 alunos e seis candidatos e se a formação dos grupos aconteceria por candidato, deveriam distribuir a quantidade de alunos pela quantidade de grupos que poderiam ser formados, seis, portanto? Ou será que era a questão da operação a ser feita, a divisão? Poderiam não estar relacionando a divisão, conta, à divisão em grupos que precisava ser feita? O que os poderia estar impedindo de realizar essa operação, ou mesmo de se aproximar dela através de raciocínios próprios que buscassem ir ao encontro daquilo que precisavam fazer, qual seja, formar os grupos para o trabalho? Estaríamos em meio a uma questão relacionada aos modos de ensino daquela professora, daquela sala de aula? Teria o desafio formulado escapado dos modelos através dos quais os alunos já estariam “acostumados” a pensar? Ou estaria havendo uma dissociação entre a vida - situação real que os interrogava, e a escola – operações matemáticas aprendidas? Tantas perguntas que não pretendem exatamente uma resposta. Elas mesmas são os fios que vão tecendo, isso sim, sentidos que àquelas práticas vamos atribuindo. Penso que, dessa forma, vamos compreendendo melhor o espaço-tempo da sala de aula para também melhor agirmos nele e com ele.



A professora então dividiu as crianças, dizendo quem faria parte de que grupo e sorteou o candidato do qual cada grupo analisaria as propostas. Para realizar o trabalho, as crianças teriam de consultar o dicionário e recorrer aos adultos a fim de saberem o significado de algumas palavras usadas no texto da reportagem. É importante destacar que o tema da pergunta colocada aos candidatos era o tratamento dado ao lixo, o mesmo que estavam estudando.

Em alguns momentos, a professora interrompia para arrumar a mesa de um aluno que, segundo ela, estava torta. Num desses momentos, chamou a atenção desse aluno por já ter feito isso quatro vezes. Fazia e voltava à condução da atividade, passando pelos grupos e orientando as crianças que liam a reportagem e marcavam as palavras desconhecidas. Caso não conseguissem descobrir o que significava ali mesmo, no tempo da aula, com os recursos que tinham, levariam a tarefa para casa e pediriam ajuda aos pais. Na próxima aula se reuniriam de novo para concluir o trabalho. Os

grupos tinham um comportamento muito variado em relação ao que acontecia na sala. Alguns, muito envolvidos, já selecionavam as palavras e anotavam, atentos às orientações da professora; outros falavam, discutiam o significado de algumas palavras e outros ainda faziam muitas outras coisas que, aparentemente, não tinham nenhuma relação com o trabalho.

Outras práticas do espaço estavam acontecendo nessa sala de aula: do espaço da cidade vivido e praticado, além do espaço de organização da sala de aula e de não fixação de lugar da professora. Na atividade que os alunos e alunas junto com os adultos a quem recorreriam e mais a sua professora desenvolviam, a cidade estava em questão. Naquela rede de sujeitos e de saberes que se formava, várias possibilidades de superação dos problemas da cidade seriam, certamente, pensadas, analisadas, criticadas e sugeridas a partir da leitura das respostas dos candidatos à pergunta feita pelo jornalista. Percursos seriam feitos, por espaços conhecidos ou não, narrados nos textos das reportagens e nas histórias que sobre eles as crianças contariam ou criariam. Eram práticas do espaço da cidade enredadas às práticas do espaço da sala de aula.

Certeau (1994) fala que o que se vê quando se olha a cidade

*“do alto”, como “voyeur”, “à distância” é a “cidade panorama”, “um simulacro ‘teórico’(ou seja, visual)” e que “sua condição de possibilidade é um esquecimento e desconhecimento das práticas”. Diz que essa “representação”, esse “artefato ótico” é o “análogo do fac-símile produzido... pelo administrador do espaço, o urbanista ou o cartógrafo”. Mas que “embaixo”, a partir dos limiares onde cessa a visibilidade, vivem os praticantes ordinários da cidade... os caminhantes, os pedestres. “Suas práticas organizadoras da cidade habitada compõem uma história múltipla formada em fragmentos de trajetórias e em alterações de espaços: com relação às representações, ela permanece cotidianamente, indefinidamente, outra (p. 170-171).*

Permito-me estabelecer aqui um encontro desse ponto do texto de Certeau com as práticas daqueles caminhantes e pedestres: os pais e mães, os alunos e alunas e a professora que, analisando as propostas dos candidatos a prefeito, fazem uso das suas representações desse espaço da cidade e projetam em desejos e propostas para resolver os problemas que enfrentam dia-a-dia, possibilidades de transformação desse espaço. Estamos mais uma vez em meio a práticas que enredam espaços, tempos, sujeitos e saberes e notando as muitas possibilidades que essas práticas demonstram ter. Como “pedestres”, “caminhantes” da cidade, havia naquela atividade realizada na sala de



aula, oportunidades de, criativamente, serem sugeridas soluções para os problemas, ou seja, possibilidades de transformação desse espaço, que revelariam, aos próprios alunos, o potencial transformador de nossas ações. A relação que foi possível estabelecer com a cidade, seu momento político, seus problemas, já foi, por si só, uma relação potencialmente transformadora. Isso porque ela envolvia um conceito de cidadania que não se restringe à idéia de que ao morador da cidade, aos eleitores, basta votar para participar da sua vida política. Além de estarem podendo exercitar, ainda enquanto crianças, uma escolha refletida de um candidato a prefeito, estavam também pensando, como cidadãos, ainda que pequenos, nos problemas que o espaço da cidade abarca e nas soluções que esses problemas podem ter. Isso sem contar a participação dos pais e mães e da professora nessa rede. Essa, então, é uma prática de cidadania diferente daquela, pois vai além da mera ação de escolher e votar no melhor candidato. Ela amplia as possibilidades de participação política e, de acordo com Oliveira (2003), *“investe na criação de uma democracia mais democrática que inclui uma maior participação cidadã”*. O que ela chama de *democracia mais democrática* é algo que vai ao encontro do que diz Santos (1997, 2000) e que a autora referencia: *“a idéia da democracia de alta intensidade, na qual a participação cidadã é ampliada”* essa idéia, diz ela, se opõe à forma como ele *“tem se referido às democracias contemporâneas”*, que ele intitula *“como de baixa intensidade”* (p.15,16).

Podemos perceber também na própria organização da sala, a divisão dos alunos em grupos, a circulação da professora o tempo todo por esses grupos como uma prática de espaço diferente daquela que, muitas vezes, se anuncia como “padrão” na sala de aula. A dos lugares fixos de cada um, do professor à frente e dos alunos voltados o tempo todo para ele. Esse é o modelo de ocupação do espaço exemplar para *“o objetivo da educação na modernidade”* que como apresenta Najmanovich (2001) foi o de

*“disciplinar a subjetividade para que não ‘infecte’ com suas deformações a imagem canônica aceita de mundo. O espaço relacional esteve embebido de espírito disciplinar, o estilo comunicacional adaptou uma forma radical, com o centro no mestre e dirigido deste para o aluno. Finalmente, os alunos foram tratados como indivíduos uniformes e não como sujeitos encarnados diferentes, sensíveis e criativos. (p. 126)*

Mas o que experimentamos nessa sala de aula não é isso. O que percebemos é que as marcas dos objetivos da educação na modernidade estão, sim, presentes, como fios do nosso complexo processo de formação. Acompanhamos, por exemplo, o esforço

de controle da professora arrumando quatro vezes a mesa de um dos alunos que, segundo ela, estava torta. Contudo, além delas, junto com elas, enredadas a elas estão outras marcas, que outras práticas nos mostram. São marcas de troca, de criatividade, de valorização dos diferentes saberes e de solidariedade que a própria organização da sala e do grupo, assim como a tentativa de envolvimento dos pais e mães na realização da atividade, revela.

Podemos considerar certas práticas de espaço que acontecem nas salas de aula das escolas como práticas emancipatórias dos sujeitos, que concorrem para a efetivação do projeto educativo emancipatório proposto por Santos (1996), pois são práticas que têm como base a horizontalidade e não a verticalidade das relações, seja as relações entre os sujeitos ou deles com os espaços-tempos e conhecimentos.



## II. 4- A poética da vida nas salas de aula

A Natália estava me contando, animadamente, que havia levado o livro “O anão narigão” para casa, na sexta-feira passada, mas a semana se passou e ela esqueceu de ler o livro. Lembrou disso apenas na véspera do dia que deveria entregar o livro lido, às dez horas da noite. Foi quando começou a ler, passando uma hora seguida fazendo isso. Terminou, portanto, às onze ou às vinte e três horas. Perguntei se havia gostado e ela respondeu que sim. Então, pedi que me contasse a história. No instante em que ela ia começar, viu que a professora ia chegando e foi correndo sentar em seu lugar.

Eu estava sempre nesta sala de aula às sextas-feiras, dia em que havia a troca dos livros que as crianças costumavam levar para casa. Nessa escola, esta é uma prática já instituída em todas as séries, chamada “Clube de Leitura”. Trata-se da formação de um pequeno acervo a cada início de ano, feito com a contribuição dos pais das crianças. As professoras de uma mesma série estipulam, baseadas no preço médio dos livros, a quantia que será doada pelos pais e, com esse dinheiro, percorrem editoras e livrarias comprando os livros. No final do ano, as turmas dão um destino para eles, algumas sorteiam entre os alunos, outras doam para a turma que será daquela série no ano seguinte, outras ainda fazem as duas coisas: sorteiam uma parte e o que sobra deixam para outra turma. Em alguns grupos, a escolha desses livros é feita com a participação das crianças através de consulta aos catálogos das editoras. Essa é uma rotina das professoras com os seus alunos a cada início de ano letivo na escola. Depois de formada essa mini-biblioteca, o grupo combina como acontecerão, a cada semana, a escolha dos livros que vão para casa e a sua devolução. Em geral, as turmas têm um cartão, como o de uma biblioteca, onde são registradas as entradas e saídas dos livros. Essa atividade é orientada por regras estabelecidas coletivamente, por exemplo, só têm direito à escolha do livro da semana, aquelas crianças que trouxeram o que haviam levado na semana anterior. Talvez por esse motivo a Natália tenha ficado tão preocupada quando percebeu, na véspera do dia da entrega, que não havia lido o livro. Uma outra regra do “Clube de Leitura”, naquela turma, que pode tê-la mobilizado é o sorteio que a professora faz para dizer quem vai, naquele dia, contar para todos a história que leu ou comentar sobre o conteúdo do livro, caso não tenha se tratado de um livro literário.

Quando a professora entrou na sala, todos os alunos estavam acomodados ou se acomodando. Ela deu boa-tarde e foi até o armário. Em seguida, foi até a frente da sala e falou: “*gente, a gente está estudando o Rio de Janeiro, então eu trouxe umas poesias sobre o Rio para vocês lerem, se vocês gostarem poderão ficar com os livrinhos. Eu vou entregar*”. E passou a distribuir os tais “livrinhos”. Eles eram pequenos, tamanho correspondente a algo próximo de um sexto de uma folha ofício, suas páginas de cor salmão, letras pretas e encadernação artesanal com uma espiral também preta. As crianças começaram a folhear os livros e, aos poucos, foram encontrando seus nomes, seus textos e os nomes dos colegas. Os olhos brilhavam nos corpos eufóricos que se movimentavam por entre as mesas indo ao encontro dos colegas identificados como autores e da professora para os agradecimentos e comentários. Perguntavam a ela, como que duvidando, se aqueles exemplares realmente lhes pertenciam e diante da sua confirmação, as crianças vibraram, bateram palmas e gritaram: *Rossana! Rossana! Rossana!* A alegria e satisfação da professora eram evidentes.

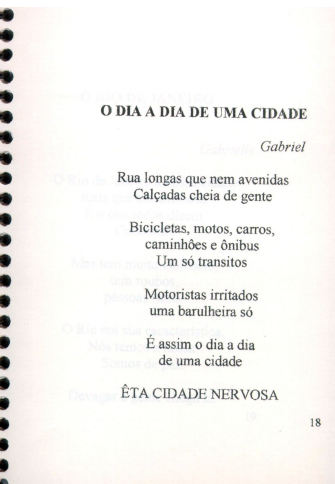
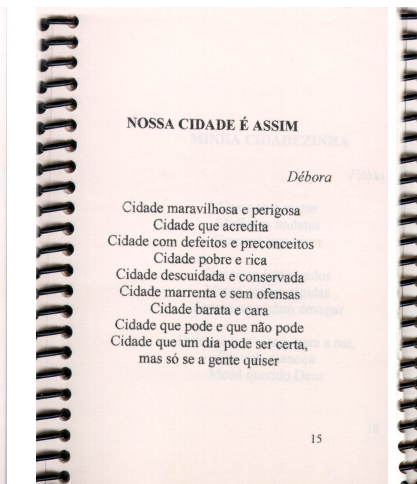
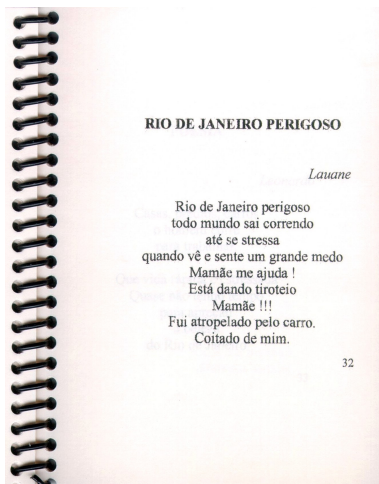
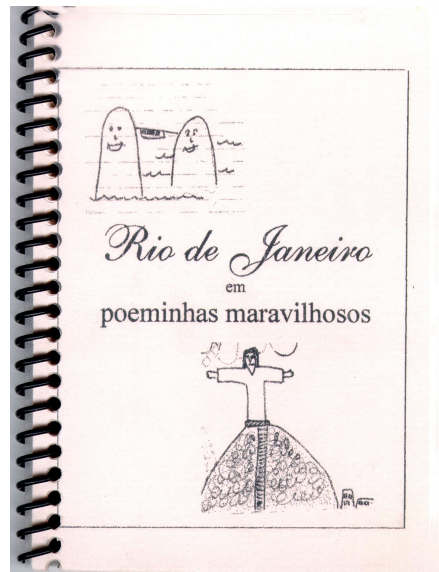
Era um livro de poesias em homenagem ao Rio de Janeiro, feitas pelos alunos. Eles haviam se inspirado no poema: “Cidadezinha qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade, que a professora apresentara. Na ocasião, depois que leram e conversaram sobre esse poema, ela convidou-os a fazer o mesmo que o poeta havia feito: uma poesia sobre uma cidade, o Rio de Janeiro. Podemos considerar verdadeiras preciosidades muitos dos textos que os alunos escreveram. De forma simples, bela e bastante expressiva, as crianças conseguiram traduzir, em palavras, sua experiência cotidiana e também seus estudos sobre a cidade onde moram.

Dizendo que ofereceriam exemplares para algumas pessoas que trabalham na escola, a professora sorteou os nomes de quem, como um dos autores, faria a dedicatória. Houve torcida das crianças para serem as escolhidas, principalmente quando a pessoa era muito querida por eles. Uma delas havia sido professora deles desde a entrada na escola, na classe de alfabetização, até a 2<sup>a</sup> série, durante três anos, portanto. A outra era a professora de literatura, suas aulas eram sempre lembradas também nos momentos de avaliação da semana que faziam no final do dia, às sextas-feiras. No momento em que fui citada, a torcida também cresceu. Algumas poucas crianças, quando indicadas pelo sorteio para a escrita da dedicatória, não aceitavam e pediam à professora para fazer a entrega do livro apenas, o que era aceito por ela.

Houve um momento do sorteio em que as crianças começaram a levantar e a professora disse: “*quem estiver em pé não vai mais participar*” e as crianças correram

para sentar. Quando o nome de uma menina, a Isabel, foi sorteado, o Luis, um dos alunos que correram para sentar minutos antes, disse à professora que a Isabel estava em pé quando ela a chamou. A professora disse não ter visto isso (confesso que eu também não). Ele continuou afirmando que ela estava em pé no instante em que foi chamada, mas que sentou rápido. A maioria das outras crianças da sala ficou revoltada com o menino e alguns diziam: *“isso porque não foi você o sorteado”* ou *“era eu que estava em pé, não ela”*. Mesmo diante da polêmica, a professora sorteou outro nome, invalidando o anterior e com isso fez valer a sua palavra, cumpriu o que antes tinha sido uma ameaça. Qual não foi a surpresa de todos, quando o próximo nome a ser sorteado foi exatamente o da Isabel. Então as crianças se voltaram para aquele que tinha falado para a professora que a colega estava de pé e disseram: *“Ah! Bem feito!”* E ele falou: *“Agora sim ela estava sentada, naquela hora ela não estava, não podia!”* E tudo se acalmou. Os alunos que tinham de escrever uma dedicatória escreveram, os que tinham de entregar livro entregaram e a aula continuou com outras atividades até a hora do recreio.

Saí da sala conversando com a professora sobre o que tinha acontecido, a surpresa que ela tinha feito para os alunos com a confecção dos livros, a forma como os distribuiu na sala, a sua alegria e a deles, disse a ela que me emocionei com aquilo tudo que tive o prazer de ver, ouvir e sentir naquele dia com eles. Ela me contou que quando fez a atividade de leitura da poesia de Drummond, comentários e depois sugestão para que as crianças escrevessem as suas próprias poesias, não imaginava que fosse sair tanta coisa boa. Diante do que os viu produzir, criar, achou que seria um desperdício simplesmente ler, devolver e mandá-los colocar na pasta onde guardam os trabalhos, para que os pais vissem em casa. Percebeu que estava com um material de muito valor e pensou na sua publicação. Sozinha, organizou o livro digitando os textos e diagramando para depois procurar os serviços gráficos do colégio e solicitar sua impressão e encadernação. Nem a coordenação pedagógica sabia da sua iniciativa, queria fazer surpresa a todos.



**Cidadezinha Qualquer**  
 Carlos Drummond de Andrade

Casas entre bananeiras  
 Mulheres entre laranjeiras  
 Pomar amor cantar

Um homem vai devagar.  
 Um cachorro vai devagar.  
 Um burro vai devagar.

Devagar as janelas olham.  
 Êta vida besta, meu Deus.

### **Pensamentos e sentimentos que vão tecendo a compreensão nas salas de aula**

Suponho que a simples leitura desse trecho, narrando esse acontecimento, que os leitores acabam de fazer, os tenha envolvido e feito sentir, pelo menos em parte, o que nós, que estávamos lá, sentimos. O prazer com que a professora realizou todo aquele trabalho foi contagiante. A alegria dos alunos também. Naquele dia e nos que se seguiram a ele, pude viver, prolongadamente, esse sentimento. Tanto a alegria de ter estado lá e podido partilhar com o grupo esse acontecimento, quanto a alegria como um dos sentimentos que tecia aquela aula, aquela sala de aula. Perceber também o incentivo que a professora Rossana dava aos seus alunos se empenhando na publicação dos livros, assim como o respeito pela sua produção foi, igualmente, mobilizador.

Ainda naquele dia, na volta do recreio, tive outra surpresa na sala da turma 302 – esse foi um dia de muitas surpresas! A atividade programada pela professora para aquele momento era a escrita de um texto pelas crianças, um conto que poderia ser de qualquer tipo entre os que tinham estudado: de terror, de fada, de aventura ou um relato sobre algo que se passara com eles. Após o anúncio da professora, começou uma conversa entre alguns sobre o que iriam escrever. Já outros alunos e alunas passaram logo à escrita, sem se entreter com nada mais. A professora, de sua mesa, dizia: “302!”, chamando a turma em voz baixa. Por um tempo ficavam em silêncio, mas depois continuavam a conversar de novo e não só conversar, riam também, viravam para trás, olhavam para longe etc. Novamente a professora falou: “302, *se não pararem de falar, não vai dar tempo!*” Isso aconteceu várias vezes. Em uma delas, por causa de uma resposta que consideraram engraçada dada por uma das crianças, houve uma risada geral. A professora, já fazendo uma “cara bem séria”, dizia: “*vocês estão conversando, as idéias estão saindo na conversa, mas e o texto?*” E o silêncio voltava.

Em um dado momento, um aluno saiu da sala, era a segunda vez que ele fazia isso e a professora foi atrás dele. A mim pareceu que ele estava indo limpar o nariz. Cabe dizer que eles tinham relativa autonomia para sair e ir ao banheiro ou beber água, não precisavam pedir à professora. Havia um cartão exposto na sala, feito de cartolina colorida com duas faces uma verde e outra vermelha. Se o cartão estivesse com o lado verde virado para todos, a criança interessada em sair poderia fazê-lo, mas se, ao contrário, fosse o lado vermelho que estivesse à vista, a saída não era permitida. A cor vermelha significava que alguém já estava lá fora ou que a professora havia colocado o

cartão daquele jeito para indicar que, naquele momento, todos os alunos deveriam estar presentes. Bem, muitos alunos repararam que o menino saíra duas vezes e comentaram. A professora esclareceu que ele estava muito resfriado e precisava mesmo sair. A saída do menino foi notada também, em outro aspecto, por uma aluna, que riu da sua forma de andar e por alguns que ficaram, a partir da sua observação, imitando o garoto. Algumas crianças foram contar para a professora que, nessa hora, não estava na sala. Outras ficaram comentando: “*pôxa, ele é maneiro com ela e ela fica fazendo isso com ele!*” ou “*eu queria ver se fosse com você se você ia gostar que todo mundo risse de você*”. A professora entrou e perguntou para a menina o que tinha acontecido, pois alguém já tinha contado a ela o que se passara. Ela respondeu que só tinha achado engraçado o jeito dele andar, só isso, coisa que ela já tinha dito aos colegas que antes a haviam questionado: *estou rindo só, o que é que tem?* A professora apenas ouviu.

Seguiram escrevendo os seus textos neste ritmo, entre barulhos e silêncios até o final da aula. Os que terminavam entregavam para a professora e iam brincar ou desenhar. A brincadeira acontecia no chão, era um jogo. De vez em quando, a professora precisava pedir silêncio a este grupo que jogava. Alguns circulavam pela sala fazendo outro tipo de brincadeira que os fazia escrever alguma coisa no papel, RPG da vida real, me explicou o menino que estava ao meu lado, quando eu perguntei. Às 17h e 45 min. ainda havia alguns escrevendo o texto e a saída é às 18h. A professora mandou os alunos copiarem a agenda e guardarem o material para irem embora.

Disse anteriormente, que tinha tido outra surpresa nesse dia além da entrega dos livros e tive mesmo. Foi o sucesso dessa atividade de escrita dos textos. Mesmo naquela aparente confusão, ao final da aula todos haviam feito a sua redação. Confesso que não acreditei que isso fosse acontecer. Acompanhei todo o tempo as crianças envolvidas com tantas outras questões e interesses além da produção do texto e a professora, na sua tranquilidade, a chamá-los à tarefa que, no meu pensamento, naquele momento controlador e maniqueísta, tinha certeza que muitos não dariam conta do que tinham a fazer.

Porém, esse meu pensamento, que poderia ter sido o de outros que, “de fora”, acompanhassem o que se passava, era muito diferente do pensamento dos alunos. Mais do que isso, essa não era uma preocupação deles. Estava na minha “cabeça de adulto”. Seu conceito de ordem e da ordem necessária para a realização da tarefa apresentada pela professora pareciam ser bem diferentes do meu. Conseguiram fazer *tudo ao mesmo tempo*. Estou generalizando por conta do tratamento que dou à história como sendo do



grupo, mas é importante destacar que cada qual fazia à sua maneira, havia os que, desde o início, estavam concentrados na atividade, os que, de vez em quando, só olhavam para o que estava acontecendo à sua volta, os que participavam rindo ou dando alguma opinião, os que promoviam o barulho fazendo outras coisas em vez do texto e havia também os que faziam tudo junto, a conversa, a brincadeira e o texto.

O pensamento que estava me orientando naquele momento e dificultando meu entendimento sobre as possibilidades de realização da atividade naquele tempo, daquela forma como os alunos se comportavam, era o da “*ordem*” como pensou Foucault (1987), que imposta pelas disciplinas, “*trata de organizar o múltiplo, de obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo*” (p. 135). Esse imaginário da ordem, nesse sentido, estava sendo tumultuado pelas práticas que ali se desenvolviam de formas bem diversas, escapando às possibilidades de imposição pela disciplina. Não era possível o total controle dos alunos. Eles estavam a praticar uma outra *maneira de fazer* (Certeau, 1994) o que era exigido deles naquele final de aula.

Quando saímos, contei para a professora esse meu sentimento e o que observei em relação ao seu comportamento com os alunos. Disse que enquanto ela, uma vez ou outra, os chamava calmamente para que fizessem os seus textos, eu previa situações que acabaram não acontecendo. Achava que seria impossível alguns alunos, naquela conversa e dispersão, terem possibilidades de escrever como e o quê a professora havia pedido. Fiquei muito surpresa, portanto, com o desfecho do dia. As crianças, tão tranqüilamente quanto a professora, guardando o seu material, comentando as suas histórias e indo embora para as suas casas. Ela me respondeu que eles são assim mesmo, cada um tem lá o seu jeito de participar desses momentos e alguns não fazem as tarefas quietos demais, absolutamente concentrados no que têm de realizar. No entanto, isso não se torna um impedimento para que tenham um bom desempenho. Ela já sabe disso e não interfere muito nessa dinâmica porque não vê necessidade. Falei, então, o quanto admirava essa capacidade que ela demonstrava ter de não exercer um controle excessivo sobre os pensamentos, os corpos e a expressão das crianças, de procurar não invadir os espaços de liberdade dos seus alunos.

Por várias razões, aquele foi um dia especialmente fértil para mim. Fui para casa pensando muito naquelas experiências de sala de aula que tinha vivido junto com os alunos e sua professora. Estava em meio a uma riqueza enorme de práticas e precisava compreender o que havia se passado, comigo principalmente. Tinha muitas pistas e estava ansiosa por começar a tecê-las. Conforme nos propõe pensar Santos (2003)

*“todo conhecimento científico é autoconhecimento... Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão nem antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação”.*(p. 83)

Discorrendo sobre a crise do paradigma da ciência moderna e apresentando o que ele chama de paradigma emergente, Santos fala do desconforto provocado pela distinção sujeito/objeto construída pela ciência moderna e da admissão, pelo paradigma emergente, da idéia de que o ato de conhecimento e o produto do conhecimento são inseparáveis, isso tanto nas ciências físico-naturais como nas ciências sociais (p. 82).

### **E o que é ser “(boa) professora”?**

Algumas das minhas concepções e posturas de professora tinham sido abaladas com aquilo tudo. Perguntava-me como podia a professora não fazer do jeito que eu tinha aprendido ser o certo e obter sucesso como os seus alunos? Como podia não exigir, do jeito que eu tento fazer, que as crianças ficassem quietas durante o tempo de escrita do texto? Como conseguia manter a sua calma diante de alguns acontecimentos que tumultuavam a ordem na sala de aula, ordem essa que ela mesma tinha imposto com as regras que estabeleceu? Como se explicava aquela professora, com o perfil que tem, conseguir, naquele aparente controle, exercer essa liberdade com os seus alunos?

Passava pelos meus pensamentos que alguém, também “de fora” que entrasse na minha sala, participasse de alguns dos momentos em que estou com meus alunos em aula e presenciasse determinadas atividades desenvolvidas por eles, comigo, poderia, como eu naquela outra sala, imaginar que faltava “ordem” para que o pretendido acontecesse. Mas, muito provavelmente, os processos pedagógicos se dariam e os ensinamentos e aprendizagens se efetivariam, mesmo que “fora da ordem”. A multiplicidade que constitui as salas de aula não é organizável a ponto de se conseguir seu total controle. Mesmo em meio a uma ordem aparente, existe a diversidade de práticas, as *maneiras próprias de fazer dos praticantes* (Certeau, 1994) conferindo uma certa “desordem” a ela.

Existem muitas maneiras de fazer, nisso também eu pensava intensamente. Aliás, existem inúmeras maneiras de fazer, de ser aluno, de ser professora e até de ser

“boa professora” se quisermos fazer referência aos modelos que ao longo de nossa vida, de nossa formação se fizeram presentes. Seja no movimento de outras pessoas com relação a nós ou de nós com relação a nós mesmos e a outras pessoas.

Desde que defini que queria ser professora, tinha em mente o modelo de professora que queria ser, hoje eu percebo isso. Identificar as origens dessa idealização é impossível além de ser também desnecessário no percurso compreensivo que desenvolvo. Mas contarei uma parte dessa história, ela mesma pode nos ajudar, a mim e ao leitor, a entender esse meu processo de formação como professora e assim, talvez, outros tantos de outras professoras. Não se trata de percebê-lo como exemplo, mas de aceitar a idéia de que a história de vida pode possibilitar o estabelecimento de relações entre a vivência social e as escolhas profissionais.

Pois bem, quando criança, imitando a professora que me acompanhou durante todo o curso primário, naquela época com duração de seis anos, brincava de dar aulas para os meus alunos imaginários. Às vezes esses alunos eram “reais”: meus irmãos e minhas bonecas. Tinha a Dona Nilza como modelo. Seu nome e sua imagem, até hoje, eu tenho na lembrança junto com outras imagens da escola em que estudei: a rampa, o pátio, o refeitório, a secretaria, a minha sala de aula, o lugar em que costumava sentar, os “deveres” que fazia, os elogios que ouvia, os rostos de alguns colegas, enfim, lembro até de alguns cheiros, gostos e sons da escola, daquele espaço, daquele tempo. Logo pude viver de verdade esse desejo de ser professora quando, na adolescência, fui dar aula de catecismo para as crianças da igreja que freqüentava. Entendia-me muito bem com elas e tinha muito prazer em fazer isso. Não foi difícil escolher dar aulas como a minha profissão. Estudava no Colégio Pedro II, essa escola em que hoje trabalho e na qual desenvolvo esta pesquisa. Para tornar-me aluna do colégio havia participado de um processo de seleção bastante concorrido, mas o colégio não tinha o curso normal e eu queria ser professora. Queria dar aulas para crianças, conviver com elas, participar de sua educação, ensinar e através disso ajudar a transformar o mundo fazendo-o mais fraterno, justo e solidário. Acreditava nisso, que com a educação podíamos mudar o mundo. Não me lembro de ter vacilado nessa escolha nem mesmo no momento de optar por deixar o colégio em que eu amava estudar, o Pedro II, para ir fazer o curso normal. Assim foi, fiz o concurso para o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, passei e me formei professora. Eu tinha três tias, irmãs de meu pai, que eram professoras e duas delas haviam estudado nessa mesma escola também bastante tradicional na cidade. Foram do tempo em que, depois de formadas, as professoras ingressavam direto no

magistério municipal se quisessem, não havia concurso, elas eram consideradas aptas, com a conclusão do curso, para o exercício da profissão nas escolas municipais. A escola já não gozava do mesmo prestígio da época em que minhas tias lá estudaram, década de 50, é verdade, mas ainda era muito bem conceituada como uma escola pública de formação de professores. Não havia o que eu não gostasse de estudar. Aquele universo me encantava: o conteúdo das disciplinas, o tratamento que recebíamos, os estágios, o próprio clima que pairava nos corredores daquele lindo e antigo prédio carregado de marcas da história da formação de professores no nosso estado e no nosso país. Nossa, como gostava disso tudo! E como levava a sério a idéia de aproveitar todas as oportunidades de formação que tinha para tornar-me uma “boa professora”.

A mesma convicção que me levou a cursar o Normal levou também aquela professora da primeira história, a Patricia. Nós duas deixamos escolas de tradição, consideradas de “bom” ensino para sermos professoras. No entanto, sua sensação era bastante diferente da minha. Patricia considerava tudo ou quase tudo que “aprendia” no Normal um “besteiro” e eu “adorava”. Nossos percursos pela vida, nossas histórias, nossos jeitos de ser, de pensar, de sentir eram e são muito diferentes, apesar de termos querido, ambas, aos quinze anos, nos tornar professoras de crianças. Nossas *redes de subjetividades* (Santos, 1995) que nos formaram e que fomos formando ao longo da nossa vida definiram, naqueles anos, para cada uma, relações muito diferentes com as experiências que tivemos no curso de formação de professores, mesmo tendo sido igual o desejo que nos moveu.

E o que era ser uma “boa professora?” Hoje, pensando nisso, acho que imaginava ser aquela que teria tudo sob seu controle: a aula, que tinha de ser bem planejada e depois registrada; os alunos, que tinham de ser por mim incentivados, para estarem sempre motivados e assim concentrados para que pudessem aprender; a própria professora que deveria estar sempre bem (deixar fora da sala de aula os seus problemas) para que pudesse ter paciência e tratar bem os alunos; o conteúdo a ser ensinado bem estudado, sabido; as técnicas e as metodologias sob domínio para que o ensino pudesse gerar os resultados esperados. Mas nossas redes de formação, as redes de subjetividades que somos são sempre muito complexas. Nossos valores, conhecimentos, sentimentos e desejos estão enredados compondo o *todo complexo* (Morin, 1996) que somos. Além disso, elas não têm somente os fios das certezas, dos modelos e das técnicas eficientes para obtenção dos melhores resultados. A professora Rossana fazia da maneira dela e eu começava a perceber que, como essa, existem muitas “boas” maneiras de fazer e que,

aquilo que muitas vezes pode nos ter sido indicado como o que não deveria ser permitido aos alunos, seja porque feriria nossa autoridade como professora, ou porque os impediria de aprender, não precisava ser entendido, necessariamente, dessa forma. Nosso também complexo processo de formação, que acontece ao longo de toda a nossa vida, nos diferentes espaços-tempos que experimentamos, é informado por conhecimentos, princípios, valores e sentimentos, hegemônicos ou não em nossa sociedade ocidental moderna. São fios de um tecido que nos envolve ao mesmo tempo em que vamos ajudando a tecê-lo.

Do meu lugar de colega de trabalho da professora de que falo, tinha uma impressão sobre a sua prática no que diz respeito à sua forma de se relacionar com as crianças. Pensava, às vezes, quando passava em sua sala por qualquer razão ou nos momentos em que a via no pátio e corredores com seus alunos, que ela devia ser uma professora meio “dura” ou até um pouco fria no jeito de tratá-los, quem sabe. Presa, como muitas vezes estamos, a concepções que nos orientam no sentido de perseguirmos os modelos e as formas exemplares de ser e de estar no mundo, o que fazia era classificar a outra professora segundo os critérios que aprendi a considerar como aqueles que emolduram o modelo de “boa professora”. Essa, de acordo com o meu modelo, seria aquela que, a todo momento, expressa o carinho que deve ter por todas as crianças, através de palavras, gestos e expressões claros, explícitos, que não deixem dúvida a quem com ela se relaciona. Isso é o que tinha aprendido, buscado ao longo da minha vida de professora e o que me dava elementos para analisar o comportamento da colega. Acontece que não é assim que a vida acontece cotidianamente. A professora tivera com os seus alunos um comportamento bastante carinhoso quando preparou os livros sem o seu conhecimento. Queria presentear as crianças e fez questão de incluir nesse presente a surpresa que, na maioria das vezes, agrada mais ainda quem é presenteado. A emoção que tomou conta dela, dos alunos e de mim que estava na sala de aula com eles, mostrava o quanto fios de carinho e atenção estavam tecendo, cotidianamente, aquela sala de aula. No entanto, nem sempre é isso o que percebemos quando estamos de fora a observar e classificar os comportamentos baseados em modelos e formas exemplares de ser.

Rossana é uma professora que pouco fala nos momentos coletivos em que estamos a planejar nosso trabalho ou a discutir algum tema colocado em questão pelo grupo ou pela direção e coordenação da escola. Seus gestos são sempre muito discretos. Lembro-me que em vários conselhos de classe de que participei junto com ela, sem

nenhum alarde, agradeceu a todos com quitutes feitos por ela mesma. Lembro-me também dela ter sido a única professora, anos atrás, a se oferecer para ajudar num momento de preparação de uma festa junina em que a coordenação e direção da época decidiram solicitar essa colaboração aos professores. Um outro episódio significativo foi o dia em que tive o primeiro contato com as professoras para conversar sobre essa pesquisa. Perguntei sobre a possibilidade de estar com elas e os alunos em suas salas de aula uma vez por semana e Rossana, em meio a outras mais falantes, me surpreendeu, pois foi a primeira a responder dizendo que sim, que eu poderia estar, mas com a condição de que depois eu dissesse a ela o que eu tinha visto de “certo e de errado” em suas aulas. Falou que via naquele contato uma possibilidade de ter o seu jeito de ser professora avaliado e a partir disso melhorado.

Se todo processo de conhecer como esse que nesse trabalho desenvolvo é também um processo de autoconhecimento como nos afirma Santos (2003) aqui faço nesse sentido mais um destaque. As surpresas que tive na convivência com a Rossana como professora me fizeram “lembrar” de todos os indícios que já tinha sobre a qualidade da sua prática. Isso me faz pensar que os outros, que supunha serem indícios de que ela era uma professora “fria” e distante dos seus alunos, por exemplo, eram falsas pistas, pois sugeriam algo inexistente. Essa se tornou uma boa oportunidade de eu aprender com Maturana (1998), quero dizer, de o que diz Maturana fazer sentido para mim, que as relações só podem ser consideradas sociais se estiverem fundamentadas no amor. Para ele,

*o amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social” (p.23).*

Maturana não se refere ao amor *com base no cristianismo*, diz que *a emoção que a palavra amor conota perdeu a sua vitalidade de tanto se dizer que é algo especial e difícil*. Para ele, *o amor é constitutivo da vida humana, um fenômeno biológico, não é nada especial, o amor é o fundamento do social*. E vai adiante, afirmando que a aceitação do outro como legítimo outro na convivência *é o que constitui uma conduta de respeito* e que

*sem uma história de interações suficientemente recorrentes, envolventes e amplas, em que haja aceitação mútua num espaço aberto às coordenações de ações, não podemos esperar que surja a linguagem (p. 24).*

Como se pode perceber, segundo Maturana, somente em processos de interação onde haja respeito, ou seja, aceitação do que diz ou é o outro como legítimo, há linguagem, há uma relação social. Desse ponto de vista, que julgo contribuir com a reflexão que busco desenvolver, relações que envolvem julgamento e/ou competição não permitem o surgimento da linguagem, logo, impedem a efetivação do diálogo. Noto que com a história que narro, esse diálogo está sendo possibilitado pelos pensamentos e sentimentos que ela própria desperta.

Depois, em outro momento, Rossana também demonstrou a mesma preocupação declarando ficar, às vezes, insatisfeita com o que realiza dia-a-dia como professora. Foi na entrevista que fiz com as professoras com quem realizei a pesquisa, quando perguntei se estavam satisfeitas com o seu trabalho, com a sua profissão. Quanto à profissão, Rossana não teve dúvida, sempre quis ser professora apesar de não ter feito essa escolha desde o início de sua vida de trabalhadora. Sofrendo pressão contrária por parte, principalmente, de sua professora do primário, com quem encontrava sempre, estudou primeiro desenho de construção, arquitetura e só depois pedagogia. Trabalhou como secretária na área de saúde, mas, como seu desejo era dar aulas para crianças, fez o curso normal em um ano, novo concurso e passou a ser professora do município do Rio de Janeiro. Já quanto à sua satisfação com o seu trabalho cotidiano, diz:

*eu não sei se o que estou fazendo está dando conta do que as crianças precisariam, embora eu saiba que não estou aqui para dar conta de tudo. Tem horas que vejo um produto e... não, eles podiam ter sido melhores, eu podia ter trabalhado de outro jeito, para atingir outros objetivos. Eu não fico satisfeita com tudo que eu faço, na hora ali, eu paro muito para pensar por que caminho eu vou, o que eu vou fazer. Não é a coisa aqui tá pronta não, eu fiz o que podia, eu estou feliz da vida. Termina o ano então... nessa época do ano bate uma angústia que ...será que está todo mundo feliz? Será que eu fiz tudo o que eles precisavam para ir para a série seguinte? Será que eu fiz tudo o que eu podia fazer, será que eu deixei alguma coisa por fazer? Acho que é angustiante essa coisa de você ver o retorno, você ver que eles cresceram, mas será que cresceram o tanto quanto deveriam ter crescido, o quanto poderiam ter crescido?*

Eis aqui revelada, nas palavras da professora, a presença do “professor reflexivo” no cotidiano da escola. Não é necessário que nada nem ninguém lhe diga, imperativamente, o quanto, como e sobre o quê deve refletir. Os processos que vive, cotidianamente, como professora e as respostas que tem de dar, permanentemente, nas suas relações com os alunos, com os pais e mães, com as coordenadoras, com a diretora,

com os outros funcionários e com os conhecimentos que circulam na escola ou fora dela, exigem que pense sobre tudo isso.

Seu desejo de ser professora e de estar sempre buscando as melhores maneiras de fazer para que todos se sentissem felizes marcava o seu cotidiano e era um dos fatores que contribuía para que a sua sala de aula fosse um espaço-tempo tranquilo e acolhedor. Não falava muito sobre isso, mas suas poucas palavras não significavam que isso não estava acontecendo. Pelo contrário, o prazer com o trabalho que demonstrou ao preparar os livros e trazê-los para os alunos daquela forma, como uma surpresa, evidenciou isso. O incentivo e o respeito à produção dos alunos também. Mas é interessante perceber que tudo isso estava junto com atitudes que poderíamos entender como opostas, logo contraditórias a essas. Falo da punição que ameaçou e cumpriu ao sortear outro nome no lugar daquele da menina que estava em pé e, portanto, não poderia participar. Ocorre-me pensar se não teria sido uma *tática* (Certeau,1994) sua, pegar de novo o mesmo nome. Tivesse eu pensado nisso antes e teria perguntado a ela. Certamente daria uma boa conversa em meio a muitos risos, é claro. Considerando, então, mais uma vez, as redes de subjetividades que somos e o processo complexo em que nos formamos, podemos ter outra compreensão. Não se trata exatamente de contradição ou de incoerência, mas de complexidade no sentido que nos propõe Morin (1996). Seria possível chamar, simplesmente, de contradição se pensássemos na pessoa fragmentada, se pensássemos na professora como junção de pedaços, compreendendo pedaços como os seus valores, os seus sentimentos, as suas atitudes e os seus pensamentos, enfim. Porém, quero contar com esse autor que trata a complexidade

*como um desafio, como uma motivação para pensar e diz que o problema da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas que o real lança a nossa mente (p.176).*

Essas idéias auxiliam perceber a professora como um sujeito, um todo organizado que não pode ser visto como a soma de suas partes. Ela é menos e, ao mesmo tempo, mais que isso. Menos porque essa organização que é “*provoca coações que inibem as potencialidades existentes em cada parte*” e mais “*porque faz surgir qualidades que não existiriam nessa organização*” (p. 180). A professora Rossana, como todos nós, tem esse e aquele valor, esse e aquele pensamento, essa e aquela atitude, ao mesmo tempo, enredadas dentro dela, com ela, formando o todo organizado, o sujeito social que é. Ela não se restringe a esse ou àquele valor, pensamento ou atitude



isolados, mas ao tecido que esses formam relacionados, trançados uns aos outros, eles, portanto, não podem ser analisados separadamente.

Com isso, podemos também refletir sobre alguns comportamentos dos alunos e alunas no também todo complexo que é a sala de aula. Temos, ao mesmo tempo, um menino que aponta para a professora o que a colega havia feito de “errado” – o chamado “dedo-duro” – assim como uma rede de solidariedade que se forma tanto nesse acontecimento como no outro em que uma aluna acha engraçado e ri do jeito como um colega anda, ou seja, temos valores contraditórios circulando no espaço-tempo da sala de aula. Da mesma maneira, a sala de aula, como um sistema, nos termos usados por Morin, é também complexa e tem, ao mesmo tempo isso e aquilo formando o que não é nem uma coisa nem outra, mas o todo que compõe.



## II. 5- Movimentos e as interpretações nas salas de aula

Participando da dinâmica cotidiana das salas de aula, podemos notar que por trás da aparente organização monolítica dos espaços, tempos, relações e expressões existem realizações e criações que, simultaneamente, vão se dando e contradizendo aquilo que, muitas vezes imaginamos e dizemos sobre elas.

Mesmo quando vemos uma sala de aula organizada na sua forma mais tradicional, relações de todo tipo estão a acontecer, até aquelas não desejadas, esperadas e valorizadas pela ordem. Os alunos participam das aulas com tudo que são e têm, não é possível a eles, nem à professora, não levarem consigo até aquilo que supostamente é tido como não pertencente ao campo de reflexão e ação da escola.

Nesse dia, a professora Cristina chegou alguns minutos atrasada. A turma 308 estava no pátio esperando e, durante esse tempo, se movimentavam pelo lugar. Algumas meninas encontraram comigo, perguntei que horas seria a peça que fariam e elas disseram: *depois do recreio, no auditório*. Uma delas, a Mônica, que na peça representaria a professora aniversariante, me pediu que levasse a máquina digital da escola para fotografar. A professora chegou e elas foram correndo ao seu encontro. Subiram para a sala de aula, enquanto eu fui buscar a máquina fotográfica que fica guardada na sala da diretora.

Ao chegar na sala, as mesmas meninas vieram pedir que eu não falasse nada para a professora sobre a peça, seria uma surpresa. Contaram-me que a Rita, a aluna que iria me representar, havia trazido uma roupa para vestir e também uma bolsa muito parecidas com as que eu uso. A Claudia, que representaria a Marta, funcionária que fica no corredor, contou que havia trazido um vestido laranja. Provavelmente, fazendo alguma associação dessa cor da roupa à imagem que tinha da funcionária.

Lembrei do dia em que estive com eles quando tiveram a idéia de montar a peça. Apresentaram à professora Lourdinha e pediram que ela os ajudasse. Eram todos falando ao mesmo tempo e se movimentando na sala para dar sugestões de como tudo deveria ser. A professora escrevia no quadro o que as crianças iam dizendo. As meninas estavam mais à frente da organização e a maioria dos meninos e algumas meninas também, da “desorganização”, na bagunça, como se costuma dizer na escola. A professora falava alto com eles: *assim não dá gente!* Junto da professora, a menina que representaria a Cristina falava alto também. Às vezes, ela desanimava com a bagunça dos colegas, mas acabava recuperando o ânimo e voltava a gritar, ameaçar e pedir a

todos que ajudassem. Os outros se divertiam muito. Quando acabou a confusão, a Mônica, essa que faria o papel da professora Cristina, disse que no dia viria com uma mini-saia azul e uma meia da mesma cor, do mesmo jeito que a professora vem vestida alguns dias. A outra, que representaria a professora Lourdinha, disse que viria vestida com uma roupa normal que é como ela sempre se veste. Ao ouvir isso, nós duas rimos muito. A aula havia terminado e ao sairmos, a professora comentou que naquele dia havia sido muito confuso, mas que sabia que no dia da apresentação, estariam de outra maneira, com certeza mais organizados, pois levariam a sério e também ficariam com vergonha.



No dia da peça então, seu aniversário, a professora Cristina, ao entrar na sala, pediu a um aluno que distribuísse o trabalho de casa e começou a explicar como deveriam fazê-lo. Fez isso nesse momento inicial da aula, bem rapidamente, porque depois daquilo eles iriam continuar o teste que haviam começado no dia anterior. Para ter certeza que tinham entendido, pedia que alguns alunos respondessem a algumas perguntas que ia fazendo. Esses alunos eram os que faziam parte do grupo que tem aulas de apoio. A professora, como já dito, costumava fazer assim em alguns momentos de explicação ou de correção dos trabalhos: escolher esse grupo para responder as perguntas feitas.

Após essa atividade, um outro aluno foi solicitado para entregar aos colegas os testes de matemática que passariam a fazer. Lembrou a todos o que havia no teste: textos que traziam notícias e reportagens com fatos reais sobre o meio ambiente. Ela ia perguntando para todos e as crianças respondendo, em coro, quais os assuntos tratados nos textos. Depois disso, arrumou as carteiras da frente em fileiras individuais e pediu que os alunos se organizassem atrás de cada uma. Disse a eles que lessem, tentassem, e que *como as reportagens são sobre algo que aconteceu ou acontece, vocês vão precisar*

*ler, talvez, mais de uma vez para que entendam. Se o cérebro se esgotar, então venham perguntar a mim ou à Regina.*

Vale dizer que estávamos no início de novembro, praticamente, último mês de aula. A professora Cristina andava bastante assoberbada com tantas atividades a realizar antes do final do ano, entre elas algumas avaliações que preparara ou que outras professoras e a coordenadora haviam preparado. Aproximava-se o momento em que teria de decidir sobre a aprovação ou não dos alunos, tinha dúvidas sobre as possibilidades de alguns irem para a quarta série e queria se certificar muito bem sobre isso a fim de tomar as melhores decisões possíveis.

Esse teste, que estava aplicando nesse dia, tinha sido feito por ela mesma. Outras professoras da terceira série resolveram não usá-lo como avaliação, apenas como exercício de aula. Isso porque, embora as questões estivessem muito interessantes, haviam ficado muito longas, por isso consideraram difíceis para os alunos. Para escrever o enunciado, a Cristina tinha usado reportagens sobre os assuntos que estavam estudando em ciências: lixo, água e ar e estabelecido relações entre os dados que a reportagem apresentava e o conteúdo matemático que precisava ser avaliado. Além dela, apenas uma outra professora, a Lorena, resolvera usar como teste esse material e o resultado não fora muito bom nas suas turmas, assim como também não foi nas turmas da Cristina.

Como ela nunca havia feito uma avaliação com questões daquele tipo, estava naquele dia, cuidando para que os alunos não se atrapalhassem no desenvolvimento das questões que eram de matemática, por conta das dificuldades que pudessem ter com a leitura de textos longos, cheios de informações sobre conteúdos que não estavam sendo avaliados, portanto, secundários na elaboração das respostas que deveriam dar. Por isso, se ocupava em explicar aos alunos que deveriam ter muita atenção, ler mais de uma vez, tentar e até pedir ajuda – apesar de somente após *o cérebro se esgotar*, como ela disse.

Muitas vezes, nós professoras adotamos esse tipo de procedimento nos processos de avaliação que desenvolvemos nas salas de aula: estarmos entre a norma, a regra, àquilo que temos de fazer e o que, dentro desse mesmo espaço, fazemos também para reduzir os efeitos dessas normas, nossas táticas transgressoras (Oliveira, 2003, p.122 e 123). A rigor, a professora não deveria ter se detido em tantas explicações sobre o conteúdo e a forma do teste como fez. Afinal, a validade de um instrumento de avaliação como o que estava sendo usado, supostamente, dependeria, entre outras coisas, dos alunos resolverem sozinhos as questões, sem ajuda. Somente dessa forma

poderiam demonstrar o que realmente aprenderam. De acordo com o imaginário regrado/idealizado das práticas escolares, se assim não acontecesse, o resultado não seria confiável.

A professora precisou sair da sala e passados uns dez minutos, chegou o primeiro aluno para tirar as suas dúvidas. Logo depois, vieram mais quatro e, assim, não parou mais de chegar aluno na mesa em que eu estava. Quando a professora voltou, alguns foram falar com ela. Muitos outros continuaram a trazer seus testes para conversar comigo, dizer o que não tinham entendido e pedir explicações.

Terminado o tempo de aula com a Cristina, professora de ciências e matemática, a turma teria aula de informática, mas já acompanhados da outra professora, de língua portuguesa e estudos sociais, a Lourdinha. Como ela estava com a outra turma, a 306, preparando, a pedido deles, uma pequena surpresa pelo aniversário da colega, solicitou que essa levasse a turma 308 até lá, que, em seguida, ela iria. E foi assim que aconteceu.

Somente após a aula de informática passaram a se ocupar da festa e da apresentação da peça teatral que fariam. Combinaram tudo, realizaram algumas atividades na sala e depois do recreio, arrumaram a outra sala, onde aconteceria a festa, com bolo, bolas e refrigerante e se prepararam para a peça que seria no auditório. Ensaíram mais uma vez e demonstraram estar bem mais organizados do que na outra aula em que eu os havia visto ensaiar. As meninas que fariam os principais papéis estavam caracterizadas como Cristina, Lourdinha, Regina e Marta, vestindo outras roupas, segurando bolsas e maquiadas com o que haviam trazido de casa.

Quando tudo estava pronto, a Lourdinha foi chamar a colega homenageada, a Cristina, dizendo que a turma 308 havia preparado uma apresentação sobre a Baía de Guanabara e queria mostrar a ela. Essa veio meio a contragosto, pois não queria perder tempo de aula com a outra turma em que estava aplicando, provavelmente, aquele mesmo teste.

No auditório, o combinado era que eu ficaria na porta e, ao ver o meu sinal, as crianças se organizariam para começar a surpresa, ninguém poderia mais falar, teriam de terminar com todo aquele barulho que estavam fazendo e dar início à representação.

### **A peça de teatro começou**

Assim foi, a professora homenageada chegou, sentou e as crianças então, fizeram o combinado. A peça começava com os alunos mostrando parte da

movimentação diária das professoras entre as duas turmas: uma aluna, representando a Lourdinha entrava, dava aula para a turma 308, se despedia e saía quando acabava o seu tempo. Nisso, chegava na sala uma menina, representando uma aluna da outra turma, a 306, que trazia o material da outra professora, a Cristina. Como a turma 308 achava essa aluna muito parecida com a Lourdinha, todos levantavam e faziam um “trenzinho” atrás dela gritando: *Lourdinha, Lourdinha!* Ela saía e chegava a “professora Cristina”. A “aula” começava e a turma estava na maior bagunça. A professora tentava colocar ordem na sala e pedia o trabalho de casa chamando os alunos pelo nome. Nesse momento, entra na sala uma aluna que me representava, era a professora de apoio, “a Regina” e a “professora Cristina” explica que ela vai participar das aulas como pesquisadora, pois está cursando o mestrado e seu trabalho de pesquisa está sendo feito com eles. Voltou ao trabalho de casa e cada aluno que ela chamava, respondia qualquer coisa, algumas muito absurdas, como desculpa por não ter feito o trabalho. Entre uma chamada e outra, a professora vê alunos brincando com cartas e, “histericamente”, arranca as cartas das mãos deles, pede as suas agendas para escrever bilhetes para os pais, diz que não agüenta mais, que aquilo é todo dia, que seus cabelos brancos estão aumentando, pergunta se fala em aramaico e coisas do gênero. Volta então a pedir o trabalho de casa e, de novo, diante das respostas do tipo: *não fiz não porque estava jogando bola, não fiz porque fui viajar, não estava com vontade*, “a professora” dá uma outra bronca perguntando por que não levaram a pasta para a viagem, para a praia, pede as agendas, diz que vai rasgar o diploma, que vai se jogar da ponte Rio-Niterói e as crianças riem muito. Aliás, tive a impressão em alguns momentos, que entre as pessoas presentes para assistir a peça: eu, as professoras e a coordenadora da terceira série, a homenageada era quem achava menos graça. Seus olhares, nessas situações, deixavam dúvidas se estaria gostando de tudo o que via.

Continuando a peça, entra na “sala” uma aluna representando uma funcionária, a Marta, para entregar bilhetes da administração da escola que os alunos deveriam levar para casa. Em seguida, entra também um aluno representando outro funcionário que vem consertar o ventilador, esse é dispensado, no ato, pela professora com o argumento de que, naquele momento, passaria o trabalho de casa, logo, ele deveria voltar depois. Os “alunos” reclamam muito da sua atitude. Quando ela começa a escrever no quadro: *para*, é interrompida com a entrada da outra “professora”, a “Lourdinha” que vem explicar o seu trabalho de casa. Ela diz que o trabalho é sobre a acentuação de palavras

oxítonas terminadas em “ens”. Usando o *para* que já tinha sido escrito antes pela “colega”, termina de escrever: *parabéns Cristina* e todos cantam “Parabéns pra você”.

Para nós que estávamos assistindo, pareceu que, só nesse momento, a professora se deu conta do que se tratava, que a peça que os alunos tinham preparado era em sua homenagem, pelo dia do seu aniversário. Ela, então, os elogiou, agradeceu e disse que muitos ali poderiam ser atores.

Fomos até a sala ao lado do auditório, para comer bolo e beber refrigerante. Perguntei se ela havia gostado e ela respondeu que sim, mas que tinha custado a entender por que eles estavam representando somente ela e a Lourdinha não. Completou, elogiando a atuação das crianças como atores, disse que vários ali poderiam até pensar nessa profissão para o futuro, porém, não deixou de comentar que ela considerou exagerada a forma como os alunos representaram-na como professora. Tentando tranquilizá-la, falamos que eles haviam feito uma caricatura, por isso o exagero; usaram um recurso para tornar a peça engraçada. Contamos que as crianças prepararam praticamente tudo sozinhas com muita empolgação e alegria: o roteiro, a montagem das cenas, a escolha dos que participariam aqui e ali e que a Lourdinha havia, apenas, criado espaços para os ensaios e ajudado na organização do grupo. Depois que ela saiu para continuar a aula na outra turma, eu e a Lourdinha trocamos nossas impressões sobre o que a Cristina expressou durante e mesmo depois da peça: um certo incômodo por ter estado “na berlinda”.

### **Avaliações e conflitos**

Essa história me leva a pensar nos processos avaliatórios a que estamos todos nós, professoras, alunos e os outros sujeitos das redes das salas de aula submetidos no cotidiano da escola. Ainda que essa não tenha sido a intenção, a peça preparada pelos alunos para homenagear a professora no dia do seu aniversário foi percebida por ela como um deles. Esses processos podem estar vinculados a concepções diferenciadas de avaliação e muitas vezes, nos são incômodos porque, dependendo da concepção, colocam sob julgamento os comportamentos, classificando e hierarquizando os sujeitos. Nesse caso, ainda que a professora tenha gostado da peça, pela sua fala, ao final, pareceu-me ter-lhe incomodado o exagero com que os alunos representaram alguns dos seus comportamentos cotidianos e o fato de ter sido a única representada daquela forma.

Porém, podemos, em meio a essa opção das crianças de levarem para uma homenagem justamente o jeito “brigão” da professora de cobrar os deveres de casa, destacar que ela desmonta concretamente um padrão de comportamento esperado para as professoras, principalmente, as de crianças pequenas. Esse padrão tem nas relações carinhosas do tipo ternas um de seus fundamentos. O jeito “brigão” de cobrar os deveres não caberia nesse comportamento, portanto. Apesar disso, as crianças se divertem com ele levando-o para o roteiro da peça em homenagem à professora de quem gostam, mesmo que “brigue” com eles, pois se assim não fosse não se dedicariam tanto como fizeram naquelas semanas e no dia mesmo da festa. Penso que os alunos e as alunas gostam da professora e não deixam que seu aniversário passe despercebido, porque notam a espontaneidade, a sinceridade, a seriedade e o comprometimento dela com eles.

Em muitos momentos em que estive na sua sala de aula, presenciei cenas em que as crianças se divertiam com ela, com as expressões engraçadas que usava para convidá-los a participar, para chamá-los. Houve um dia, que fez para eles uma surpresa. Havia ido à Brasília para um encontro com o ministro da educação em nome da associação de docentes do colégio e encontrado os atletas recém-chegados das olimpíadas em Atenas. Fez questão de pedir a eles que tirassem com ela algumas fotografias, mostrando as medalhas que ganharam, argumentando que levaria a lembrança para os seus alunos que a esperavam no Rio de Janeiro. Criou o maior clima de suspense antes de contar tudo isso aos alunos e mostrar o que trouxera. A excitação tomou conta da sala no momento em que a professora deixou que vissem as fotos. Depois de tudo, montou um mural com as cópias que havia preparado para as duas turmas.

Quanto aos processos cotidianos de avaliação, os alunos faziam um teste de matemática que a professora preparara, com muito cuidado e apreço. Não se limitara, para essa elaboração, aos conteúdos e linguagem específicos da disciplina em questão. Para formular os problemas matemáticos que os alunos teriam de resolver aplicando o conteúdo específico dessa disciplina, utilizara-se de temáticas da atualidade, que se dedicavam a estudar em ciências: a água, o lixo e o ar. Experimentava um outro modo de fazer e reconhecia os limites disso, tanto que admitia as possibilidades de ajuda que nós, as professoras presentes naquele momento, daríamos aos alunos. Porém, reconhecia também o que eles eram capazes de fazer, tanto que exigia o seu empenho. Dizia que só teriam “direito” aos esclarecimentos que as professoras prestariam, aqueles que tivessem pensado bastante, somente *após o cérebro se esgotar* como disse. Criara com



esse fazer uma situação desafiadora para seus alunos e disponibilizava, ao mesmo tempo, o suporte de que precisavam para enfrentá-la.

Não é meu objetivo dedicar-me, neste trabalho, à análise das práticas das professoras do ponto de vista da validade de suas opções, sejam elas de conteúdo, de valores ou de uso de metodologias. Elas não estão sob julgamento. O que procuro fazer aqui é compreender essas práticas, assim como as dos outros sujeitos, suas lógicas de ação e através desse processo, potencializar aquilo que elas têm de conteúdo emancipatório, pois penso que essa é uma possibilidade de investirmos na educação de qualidade, *em que a dinâmica aprenderensinar realiza-se plenamente* (Esteban, 2003, p. 18) para todos nessa escola e quem sabe em outras escolas.

A história narrada me sugere algumas possibilidades nesse sentido e é delas que trato. Apesar da professora estar ali querendo saber o que tinham aprendido os seus alunos naquele novembro, já tão próximo do fim do ano letivo, portanto, próximo do momento conflitante em que ela definiria se seguiriam ou não para a série seguinte, a quarta série, última série daquele segmento, apesar da sua referência ser o ensino, o modelo de avaliação que estava tentando praticar era o de uma avaliação qualitativa e não apenas quantitativa como se costuma fazer mais comumente na escola. Embora a professora pretendesse atribuir conceitos aos alunos conforme o resultado que apresentassem no teste e utilizar esses resultados na sua decisão de aprová-los ou não, fazia isso transgredindo uma regra importante para a validade desse resultado, segundo um modelo de avaliação quantitativo apenas. Quando optava por usar aquele tipo de instrumento, esclarecia e me autorizava esclarecer as dúvidas dos alunos, dialogando com eles e, portanto, considerando também o processo reflexivo de cada um, transitava por outro modelo de avaliação, o qualitativo. Conforme diz Esteban (2003), esse é um modelo de transição que acompanha o movimento de constituição das ciências sociais caracterizado por duas vertentes. Uma que

*apresenta epistemologia e metodologia positivistas em que a manipulação do objeto de conhecimento está associada ao processo de domínio de informações e cuja ênfase é posta nos resultados alcançados e na possibilidade de sua quantificação e outra que ressalta a especificidade do humano e tem como centralidade a compreensão dos processos, dos sujeitos e da aprendizagem* (idem, p.25 e 26)

Esteban apresenta esse modelo de avaliação como sendo de transição porque está considerando com Santos (2000) que vivemos num tempo em que o paradigma da

ciência moderna está sendo substituído por um novo paradigma que emerge de uma nova revolução científica que atravessamos. Ele chama de paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente. Diz que ele não pode ser apenas científico, já que a ciência não trouxe as respostas esperadas para questões concretas como a melhoria da qualidade de vida da maioria dos sujeitos, ele tem de ser também social. Esteban encontra relações entre essa transição paradigmática e as práticas de avaliação que buscam romper com a consideração estrita dos resultados apresentados em detrimento dos processos percorridos pelos sujeitos. Como ela, pude notar na situação narrada, que a professora redefinia as suas práticas de avaliação buscando relacioná-las a um tipo de conhecimento que não pretende dominar e manipular o mundo, mas compreender o mundo.

Esse processo de avaliação, como disse, não estava restrito aos alunos, as professoras estavam também sendo avaliadas nesse dia através das atividades que os alunos e alunas prepararam para homenagear aquela que aniversariava. Sua sensação de claro incômodo parecia estar relacionada a essa avaliação que estava implícita no roteiro, ainda que não intencionalmente, nas falas e nos comportamentos representados nas cenas da peça.

No entanto, o fato dos alunos terem apresentado de forma caricatural, portanto, demasiadamente exagerada, alguns comportamentos cotidianos da professora, fez com que ela não acompanhasse com tanta alegria a peça que a homenageava. Preocupou-se com a avaliação que, no seu imaginário, julgava e classificava seu modo de ser professora em alguns aspectos. Esse modelo de avaliação a deixava em conflito na sua prática de professora, tanto que procurava se distanciar elaborando outro tipo de instrumento e transgredindo certas regras ao utilizá-lo. No entanto, para os alunos, esses comportamentos da professora serviram de material para o roteiro da peça que organizaram. O uso que fizeram dele transformou-o em algo muito engraçado. Tendo a intenção ou não de “avaliar” esse jeito da professora, colocando-a na “berlinda”, o que os alunos fizeram foi se expressar, criar, brincando com aquilo, se divertindo e divertindo a professora que queriam agradar.

## As invenções curriculares das professoras

Outra questão que essa história levanta envolve ainda a outra professora, a Lourdinha e as suas maneiras de fazer. Em alguns trechos da conversa que aconteceu no momento da entrevista que realizei com as professoras durante a pesquisa, ela fez comentários sobre o seu jeito flexível de lidar no cotidiano com as dimensões do tempo escolar na sua relação com os conteúdos a serem ensinados-aprendidos e com os interesses de aprender e de fazer que os alunos manifestavam no dia-a-dia. Disse:

*Não tenho nenhum problema de rigidez com a questão do trabalho, do conteúdo, da matéria que eu tenho que dar. Isso é bastante flexível pra mim. Eu consigo mexer naquilo, se não der para fazer eu vou fazer em outro momento e... Isso não me aflige entendeu?*

Quando perguntei sobre como viam a forma como eram tomadas as decisões em relação ao trabalho a ser desenvolvido com os alunos, a participação delas como professoras e da coordenação pedagógica, falou entre outras coisas:

*Eu também tenho uma coisa, que eu considero uma qualidade no meu trabalho, não sei, pode não ser, que é improvisar determinadas coisas, eu acho que eu tenho muito essa característica. Eu posso ter previsto uma coisa, mas se aparecer um gancho, uma outra coisa, eu consigo mudar a minha aula. Às vezes, vira uma aula completamente diferente daquela que eu tinha imaginado pegando esse gancho, trazendo até um conteúdo que nem era daquele momento. Então, eu tenho uma avaliação do meu trabalho que eu faço isso, que eu consigo fazer isso bem e considero positivo, não sei se todo mundo acha isso positivo, vai ter gente que acha que não é bom, que sai muito do planejamento, mas eu gosto disso.*

E quando o assunto era a participação dos alunos nessas decisões do que vai ser ensinado-aprendido e como isso vai acontecer, ela disse:

*Eu acho que na turma como um todo, como eu falei, eu acabo improvisando muitas coisas e não me sinto presa na questão daquele conteúdo estar previsto ali pra ser trabalhado, eu acho que eles têm uma participação importante, porque eu valorizo muito determinadas atividades que a escola não valoriza e que se eu fosse ficar me prendendo, aquilo ali não aconteceria, como por exemplo, o teatro que eles querem fazer, os debates que, às vezes, demoram muito. Então, quantas vezes eu já entrei na turma com determinada coisa no meu planejamento para trabalhar, mas aí eles queriam debater sobre uma outra coisa e eu deixei acontecer, então acho que nesses momentos, em muitos momentos, houve uma interferência mesmo deles e da expectativa que eles tinham sobre determinada atividade. Quanta atividade*

*que eu planejei para ser individual e virou trabalho em grupo por conta da solicitação deles e das argumentações, então eu acho que nesse aspecto eles têm interferência. Na dinâmica e no tipo de atividade que acontece, eles até têm alguma interferência. Na escolha do assunto que vai ser trabalhado já nem tanto, acho que não tem ou tem muito pouco, talvez tenha uma coisa ou outra, mas muito pouco.*

Considero esse depoimento importante para uma compreensão do que, para alguns, é possível fazer na e com a própria dinâmica cotidiana das salas de aula e do que, potencialmente, essas práticas representam. Essa professora, a Lourdinha, demonstra ser bastante autônoma para definir junto com os seus alunos muito do que podem fazer e como isso pode acontecer. Suas maneiras de fazer criam possibilidades, espaços para outros conhecimentos, novidades e invenções dos alunos, mesmo que esses não dependam exclusivamente delas para isso. Aquilo que é definido pela coordenação, a partir do que está previsto pelo currículo formal, ainda que com a participação das professoras é recriado por ela em interação com os seus alunos. As outras professoras, ainda que não falem tão explicitamente como ela sobre isso, também estão a criar essas possibilidades com o que inventam cotidianamente, cada qual a seu modo. Com as suas formas próprias, particulares de praticarem o currículo, seduzem e envolvem os alunos e as alunas, desafiando-os também a produzir conhecimentos.





## II. 6- Diálogos nos silêncios das salas de aula

Estávamos na sala de aula da turma 305 e a atividade que se realizava era de recorte, ordenação e colagem dos textos de alguns problemas matemáticos para posterior resolução no caderno. Éramos três professoras presentes: Lorena, a professora da turma, Lívia, uma outra professora de apoio que ia à sala uma vez por semana<sup>24</sup> e eu. Circulávamos pela sala, respondendo as perguntas que os alunos faziam e autorizando a colagem quando eles encontravam a ordem das frases que dava coerência ao texto.

Aproveitei esse momento para contar à Lorena a conversa que tinha tido com as mães de dois alunos do apoio que eram dessa turma, o Alberto e o Tiago. Quando terminei a aula com eles, no dia anterior, elas estavam esperando e pediram para falar comigo. Estavam muito preocupadas com a possibilidade de reprovação dos seus filhos,

---

<sup>24</sup> Na escola existem duas formas de atendimento aos alunos que são “encaminhados” pela professora aos grupos de apoio. Uma acontece fora do horário em que os alunos estudam, ou antes, ou depois. A outra acontece dentro do horário com a presença da professora do apoio na sala ou com ela levando os alunos indicados para terem aula em um outro espaço da escola.

por causa de uma nota baixa que haviam tirado no último teste, principalmente uma delas, a mãe do Tiago. Perguntaram-me se eu não poderia passar uns trabalhos extras para eles e se eu achava que seria bom procurar uma professora particular – no caso do Alberto, porque o Tiago já tinha. Falei com as duas que não achava boa nenhuma das duas idéias porque vinha percebendo que os meninos estavam muito cansados. Conteí que naquele dia, o Tiago tinha passado uma boa parte da aula se queixando de dor de cabeça, deitado sobre o braço na mesa e alegando que não comera antes de entrar na aula de apoio. Dessa forma, tinha aproveitado muito pouco a aula daquele dia. Disse que se os sobrecarregássemos demais, fizéssemos muita pressão sobre eles, poderíamos atrapalhar em vez de ajudar.

Uma das mães, a do Tiago, declarou que estava mesmo fazendo *terrorismo psicológico* com ele. Já havia lhe dito que se não passasse de ano não ganharia presente. Tentei reafirmar a idéia de que esse tipo de pressão poderia não ser boa para os meninos e, para tranqüilizá-las, me comprometi a conversar com a Lorena sobre os dois na primeira oportunidade que tivéssemos.

Lorena falou que as duas já conhecem a situação dos filhos desde o início do ano e até mesmo de outros anos. Essa informação lhe havia sido dada pela Patrícia, a outra professora da turma, que os acompanha desde a classe de alfabetização. Acrescentou que a mãe do Tiago tinha uma entrevista marcada no SESOP (Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica) que aconteceria na semana seguinte. Essas entrevistas estavam acontecendo com todas as mães e/ou pais das crianças que estavam no apoio e que tinham alguma possibilidade, na avaliação das professoras, de ficarem reprovadas. Tiago e Alberto eram alunos, como disse a Lorena, que, se passassem, seria sob recomendação, pois não tinham as condições ideais para seguirem para a série seguinte, a quarta série, a última desse segmento do Ensino Fundamental.

Perguntei se a avaliação em que tinham tirado a nota baixa a qual as mães se referiam era a que a professora Cristina, das turmas 308 e 306 havia preparado. Conhecia esse teste, porque tinha estado na sua sala em alguns dias em que ela o aplicara e percebido o quanto estava difícil. Os alunos apresentaram várias dúvidas na leitura dos textos que introduziam as questões, pois eram textos muito longos. Ela respondeu que sim, que era esse o teste e que ali nas suas turmas eles tinham levado quatro dias<sup>25</sup> para concluí-lo.

---

<sup>25</sup> O horário de um dia de aula é dividido em seis tempos de 45 min. Nos cinco dias da semana o total é de 30 tempos. Em três desses dias, cada professora está com as turmas de terceira série durante três tempos.

Continuou a conversa fazendo comentários sobre cada um dos alunos do grupo de apoio, que eu conhecia por ser a professora. Disse que já havia falado com a mãe do Alberto sobre o tipo de erro que ele costumava cometer. Eram pequenas coisas que alteravam o resultado final: parte do cálculo, parte do que diz o texto do problema. Falei que também percebia isso nas aulas de apoio, mas que não era sempre, não em todas as situações. Na maioria das discussões que mantínhamos sobre os desafios que propunha, ele contribuía com boas idéias e sempre conseguia propor resoluções possíveis, apesar de, às vezes, precisar da minha confirmação para saber se o que havia pensado estava certo ou errado e de também cometer alguns pequenos erros de cálculo. Mas admiti que a dinâmica das aulas de apoio é diferente: o grupo é pequeno, há menos dispersão e eu posso dar mais atenção aos alunos. Passando a falar do Tiago, levantei a hipótese de que seu ingresso recente no grupo teria restringido um pouco a sua participação que não era tão grande como a do Alberto, por exemplo, que estava desde o início do ano. Percebia que ele se sentia menos confiante para expor o seu pensamento acerca das questões propostas.

Nossa conversa se estendeu ainda, até chegar em alguns alunos do grupo de apoio da outra turma, a 307, dos quais eu também era a professora: Carlos, Flávio e Marcelo. Perguntei sobre a possibilidade de reprovação dos três, pois sabia, através da outra professora, a Patrícia, que a Lorena resistia ainda à idéia de aprová-los. Referia-se, nesse caso, aos dois primeiros, porque em relação ao Marcelo, ela concordava com a colega que não haveria jeito. Esse era um assunto que preocupava muito as professoras. Meses atrás, a Patrícia havia conversado comigo sobre isso. Seu pensamento era que, nem o Carlos e nem o Flávio teriam os seus problemas resolvidos com a reprovação simplesmente. Pelo contrário, ela poderia ser um agravante. Dizia ainda que o que não tinham aprendido naquele ano, continuariam aprendendo no ano seguinte. Ambos já haviam sido reprovados uma ou duas vezes, eram mais velhos que a maioria dos alunos da turma e por conta de tudo isso tinham baixa auto-estima. Sabia que a Lorena não pensava da mesma forma, as duas já haviam conversado. A Lorena tinha mais convicção de que o critério formal de exigência das condições mínimas para a aprovação deveria ser seguido e ela trabalhava muito para que isso acontecesse.

---

Em um dos dias elas têm apenas dois tempos de aula, porque nos outros dois, os alunos têm aula de uma das atividades, enquanto as professoras estão em horário de planejamento. No último, o quinto dia da semana, as aulas são das demais atividades.

Porém, nessa conversa sobre os alunos Carlos e Flávio, principalmente, ela disse que concordaria com a aprovação para a quarta série, mas também sob recomendação, assim como os dois da 305, Alberto e Tiago. Pareceu já estar convencida de que seria o melhor para eles. Quanto ao Marcelo, teria de reprová-lo mesmo e no momento em que falou isso, a professora se emocionou e até chorou. Conhecia muito bem as difíceis condições em que o menino vivia: pobreza, falta de atenção e cuidado da mãe que tem outros filhos menores e fora abandonada pelo pai, falta de tempo para estudar, já que também ajuda a mãe no cuidado com os irmãos, enfim, um quadro que fazia com que o menino faltasse às aulas de vez em quando, não fizesse as tarefas de casa, não estudasse. Mesmo assim, reconhecia que ele tivera uma aprendizagem surpreendente em matemática, estava, sem sombra de dúvida, com melhor aproveitamento nos conteúdos da série do que os colegas, principalmente se considerássemos as suas condições de vida. Contudo, não acontecera o mesmo na leitura e na escrita, fato que comprometia também o seu desempenho nas outras disciplinas.

Teríamos tanto a pensar e a dizer sobre toda essa história! Início pelos conflitos e tensões que envolvem esses sujeitos do cotidiano escolar, vivendo, cada um do seu lugar, esse momento da passagem ou não para a série seguinte. A presença desses e de outros sentimentos configura esse momento como dramaticamente complexo na vida da escola.

Nós, professoras temos de tomar a decisão, pois temos a palavra final sobre a aprovação ou reprovação dos alunos. Entretanto, nossa responsabilidade e preocupação não permitem que o façamos sem antes buscarmos no percurso do aluno naquele ano, até em outros anos, assim como na sua história de vida, argumentos suficientes para essa decisão, seja ela qual for. Guardadas as diferenças, nos últimos meses do ano, são freqüentes as conversas entre nós mesmas, com as coordenadoras, com os pais e mães e com as próprias crianças, que têm esse objetivo. Essa preocupação se relaciona com os sentimentos de insegurança e baixa auto-estima que os alunos podem desenvolver e a possibilidade desses virem a se interpor na sua vida escolar dali para frente. Relaciona-se também com as críticas que sofremos de colegas professoras ou coordenadoras, no ano seguinte, pelos casos de aprovações avaliadas por elas como equivocadas. E ainda com a situação difícil e/ou desestimulante em que podemos colocá-los, tanto no caso de seguirem para série seguinte fora das condições consideradas ideais pela norma da escola, como no de repetirem a mesma série e terem de fazer de novo, inclusive aquilo em que se saíam muito bem. Nesses casos, percebemos que não seria a reprovação a



solução para esses problemas, ao contrário, ela poderia ser uma dificuldade a mais nas possibilidades de sucesso no percurso escolar desses alunos dali para diante. Muitas vezes, notamos que aquilo que, teoricamente, o aluno teria chance de aprender cursando de novo a mesma série, é conteúdo também trabalhado na série posterior, portanto, esse poderia ser, na continuidade, um outro lugar dessas aprendizagens se efetivarem. Essa atitude envolveria a valorização dos processos vividos pelos alunos e não apenas dos resultados finais obtidos por eles. Por outro lado, há também as situações em que “não conseguimos ver” determinado aluno em outra série, por conta do seu processo na série que está cursando ter sido, de alguma maneira, comprometido por múltiplos fatores internos ou externos a ele. E por fim, temos, todos nós do Colégio Pedro II, a presença do expediente da jubilação pairando sobre nossas cabeças. Pois, embora não sejam freqüentes as situações em que a norma prevê usá-lo, isso às vezes acontece. São os casos em que a mesma criança passa por duas reprovações seguidas<sup>26</sup>.

As mães e os pais querem o melhor para os seus filhos, dizem eles, também têm medo da jubilação e não deixam de se preocupar, tanto com o que eles vão sentir caso haja uma reprovação, como com o que vão viver na série seguinte, caso haja uma aprovação em condições de aprendizagem consideradas insuficientes. Suas preocupações não param por aí, elas passam também pela reação que outras pessoas - da família ou não - poderão ter se houver uma reprovação. Sabem que alguns falam, comentam, comparam com outras crianças etc. É a velha competição e não aceitação de diferenças como valores sociais circulando entre os nossos valores. Em meio a esses conflitos e contradições vão agindo, tomando as decisões que acham que têm de tomar para que aconteça o que consideram melhor para os seus filhos. Entre elas podem estar, inclusive, iniciativas não recomendadas pela professora, que nessa história sou eu: fazem ameaças e promessas chantagiando as crianças, contratam serviços de professoras particulares sobrecarregando-os ainda mais quando já dão sinais evidentes de cansaço e etc.

Os alunos, cada qual a seu modo, experimentando os sentimentos que podem se fazer presentes em momentos como esse em que a sua capacidade de aprender acaba sendo colocada em questão. Colocar em questão a capacidade de aprender de alguém, por si só, já consiste num problema. Além do mais, caso esse questionamento

---

<sup>26</sup> A jubilação está instituída no Colégio Pedro II, mas não sem o questionamento de muitos. Entretanto, mesmo questionadas, a maior parte das direções gerais que já passaram pelo colégio reafirmaram esse procedimento. Ele está entre os muitos procedimentos que buscam manter uma tradição e diferenciar o colégio das outras escolas públicas das redes municipais e estaduais.

procedesse, ele deveria se restringir apenas a algumas aprendizagens, de alguns conteúdos, de algumas disciplinas e, muitas vezes, não é assim que acontece, pois ele é estendido ao sujeito como um todo. Isso pode ocorrer num movimento que venha da parte dos profissionais da escola e/ou das regras que normatizam os procedimentos de ensino e avaliação, da parte do próprio aluno ou aluna, ou ainda da parte da família. Sem contar que, muitas vezes, os modos de ensinar, os conteúdos de ensino, as relações entre os sujeitos, suas culturas e seus saberes se interpõem às possibilidades de efetivação das aprendizagens na escola. Então, são tantos elementos a serem considerados nessa situação que, efetivamente, a sensação de incapacidade que alguns alunos experimentam nesse momento quando, para eles, se coloca a reprovação ou mesmo a sua possibilidade, não cabe. E, se não cabe para eles próprios esse sentimento, muito menos para os que com ele convivem, aqueles que participam da sua educação. Mas, com tudo isso, esse é mais um dos fios que tece essa complexa realidade.

Para terminar a leitura que faço dessa história e o momento dramático em que ela nos envolve, destaco a forma singular como cada aluno e cada aluna vive a reprovação ou a sua iminência. Mesmo quando as professoras, os pais, as mães e os demais profissionais da escola se preocupam demasiadamente e muitos até não acham que ela deva acontecer, há situações em que os alunos e as alunas passam por essa experiência, de uma maneira, surpreendentemente, positiva. Com o início do novo ano letivo, nos dão sinais de que estão confortáveis na mesma série, enfrentando desafios, aparentemente, ajustados às suas possibilidades e se relacionando muito bem com colegas mais novos que eles. Essas evidências nos levam até a confirmar a decisão tomada e nos perceber pensando se precisaríamos ter tido tanta preocupação. Mas há também situações muito diferentes dessa em que percebemos alunos reprovados e às vezes, suas famílias, bastante desanimados com o que terão de enfrentar no novo ano ou mesmo constrangidos, revoltados, tristes com eles mesmos ou com os profissionais da escola que julgam responsáveis pela sua condição.

Entendo, portanto, que a reprovação consiste num problema a ser enfrentado nas escolas que ainda a praticam. Pensando como um problema geral da educação, ela envolve um dos indicadores de qualidade a que os cidadãos deveriam ter direito, que é o da permanência com sucesso na escola. Não basta ter acesso à escolarização, é preciso que não existam obstáculos ao prosseguimento dos estudos, ou que, ao menos, haja uma política de superá-los. Outrossim, mesmo as escolas e sistemas que não fazem uso desse expediente, adotando a avaliação continuada, organizando o ensino fundamental em

ciclos, têm problemas a serem enfrentados, pois embora, estatisticamente, essas novas maneiras de fazer tenham “resolvido” a questão do fluxo, ou seja, do número de alunos que progridem dentro dos sistemas de ensino, permanecem os obstáculos à democratização do ensino, já que não conquistaram a conclusão do ensino fundamental para todos e nem garantem a qualidade do ensino oferecido. Então, todos esses fatores, os mais gerais, que dizem respeito aos sistemas e os mais particulares, que dizem respeito a cada um dos sujeitos envolvidos fazem com que essa questão da repetência associada ao duplo: evasão/permanência continue merecendo toda a nossa atenção, reflexão e atitudes que possam buscar garantir a todos os cidadãos o seu direito a um percurso escolar fluente. E, de fato, essa é uma discussão ainda muito presente entre professores/pesquisadores e governos ao tratar da educação no nosso país e levanta muitas polêmicas que, nesse momento, queremos apenas trazer à reflexão como mais um fio dessa rede.

Então, detendo-me nas singularidades, elas me interessam, pois consistem em pistas que as práticas cotidianas dos sujeitos na sala de aula podem oferecer para nos permitir melhor compreendê-las e assim melhor explorá-las em todo o seu potencial emancipatório, como pretendo neste trabalho. Os alunos, as alunas, as professoras e todos os outros envolvidos nesses processos não os vivem do mesmo modo. No entanto, dizer que cada um é um sujeito singular e que, assim sendo, vai viver a seu modo cada experiência não consiste, exatamente, numa novidade, ao contrário, faz parte de um tipo de conhecimento chamado de senso comum. Acontece que nossos procedimentos na escola, muitas vezes, desconsideram essa “obviedade”. Assistimos e muitas vezes participamos de uma massificação desses procedimentos pedagógicos que tenta tratar todos da mesma maneira através da elaboração do currículo formal, das recomendações metodológicas e relacionais, das escolhas das disciplinas e dos seus conteúdos a serem ensinados, da ordem disciplinadora dos espaços e dos tempos. Eles teimam em ignorar que nas salas de aula estamos em meio a uma multiplicidade e diversidade de sujeitos e que essa teia complexa não se rende às tentativas de massificação, pelo menos não para todos e nem da mesma forma, apesar de não estarmos, como sujeitos da escola, indiferentes a essas tentativas e praticarmos, no cotidiano, ações táticas transgressoras a elas. Essas práticas nos vinculam ao imperativo formulado por Santos (1999) *temos o direito a ser iguais sempre que diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.*

Todas essas múltiplas e diversas realidades estão enredadas, entrelaçadas, complexificando a questão da aprovação/reprovação dos alunos, uma das muitas questões presentes no cotidiano das salas de aula. Umas realidades tendo implicações nas outras no todo que esse cotidiano forma. Podemos perceber que todos os sujeitos envolvidos queriam e buscavam o melhor, aquilo que, para cada um, seria o melhor. Às professoras cabia decidir e essa complexidade, entre outras coisas, impede que possamos ter certeza sobre qual teria sido a melhor decisão, aquela que elas desejavam e precisavam encontrar. Cada possível decisão envolve inúmeros e diversos fatores em cada um dos sujeitos em particular e também na trama que eles vão formar. Porque uma decisão exclui necessariamente a outra, só podemos conhecer os cenários que se compõem quando uma delas é tomada. Não é possível prever o outro cenário, aquele que se comporia com a outra decisão, a que foi abandonada. Podemos até conjecturar, supor, imaginar, mas a certeza de termos tomado a melhor decisão, nós, professoras não teremos.

O fato de termos a palavra final sobre a reprovação ou aprovação dos alunos e das alunas nos coloca num lugar especial nessa teia, pois recaem sobre nós as responsabilidades da opção feita. Porém todos dela participam, cada qual do seu lugar, trazendo as suas expectativas, os seus valores, os seus pensamentos e sentimentos e essa teia vai sendo formada com e nos conflitos e tensões que esse movimento implica. Podemos percebê-la nessa história do cotidiano da escola e na leitura que fiz com ela. Mas, pudemos perceber também que decidir da melhor maneira possível, que é o que procuramos fazer, não é o mesmo que decidir da forma certa, aquela que, livre de dúvidas, não implicasse em erro, essa opção é inexistente, por isso impossível de ser feita.





## II. 7- A presença dos saberes que vêm de fora

A professora Vanessa estava distribuindo as folhas que seriam feitas pelos alunos como avaliação. À medida que iam terminando os exercícios, entregavam para a professora.

Enquanto faziam o trabalho, aproveitamos para conversar um pouco sobre o Antonio, aluno que fazia parte do grupo do apoio de língua portuguesa, com a outra professora da turma, a Rossana, e do grupo de matemática, comigo. A Vanessa veio até a mesa em que eu estava e contou que havia mandado um bilhete para a mãe dele, contando que ele vinha sentindo muito sono na sala de aula e perguntando por que. Já havíamos conversado sobre isso antes, todas nós tínhamos percebido que o Antonio andava sonolento. A mãe mandou dizer que seu horário no trabalho havia aumentado, estava trabalhando mais tempo e, por causa disso, levando o Antonio cedo com ela. Em vez de pegá-lo em casa, o transportador escolar que o leva para a escola, o pegava lá. Notáramos também o quanto o Antonio andava irritado, se aborrecendo por motivos, aparentemente injustificáveis, que em outros momentos não o aborreceriam. Ao saber o que se passava com ele, da alteração da sua rotina, atribuímos a isso sua irritação, resistência ou entrega ao sono nas aulas. Tomar conhecimento das condições em que o menino estava passando os seus dias permitiu que compreendêssemos os comportamentos que vinha apresentando nas aulas e buscássemos animá-lo, tentando envolvê-lo um pouco mais nas atividades. Com isso, tentaríamos evitar que o desconforto e cansaço que sentia o tomassem por inteiro a ponto de o prejudicarem na escola. Entendíamos que isso era o que podíamos fazer: compreendê-lo e procurar seduzi-lo com o trabalho que desenvolvíamos. Buscar concorrer com a falta de tempo que tinha em casa, com a falta de outras crianças para brincar, de tempo para dormir,

descansar, enfim, alterar as circunstâncias da sua vida, da vida da sua mãe não era possível para nós. Contudo, conhecê-las foi bastante importante para as nossas relações com o Antonio nesse momento da sua vida. A forma como passava os seus dias, antes e depois da ida à escola eram também fios que o teciam e teciam as suas relações conosco, com os colegas, com os conhecimentos escolares, portanto, o constituíam também e passaram a se considerados.

Conversamos também sobre um outro aluno do grupo de apoio de matemática, o Joaquim. Vanessa contou que a sua mãe tinha estado na escola para conversar com a coordenadora de matemática. Segundo ela, sua intenção era obter algumas informações que a coordenadora podia dar, pois já tinha estado com as professoras e o SESOP (Setor de Supervisão e Orientação Pedagógica) e levantado várias questões com relação à condução do trabalho feito com seu filho. Na conversa, a coordenadora mostrou os últimos exercícios que o Joaquim havia feito, preparados por ela mesma, que abrangia todo o conteúdo considerado fundamental de ser aprendido na terceira série, portanto, condição para a passagem à série seguinte. A mãe do menino se queixou à coordenadora dizendo que a professora não corrigia os trabalhos de casa, que alguns daqueles exercícios nunca tinham sido feitos na sala e que estavam muito difíceis para ele. A coordenadora disse à mãe que não tinha como responder pelo que acontecia na sala, por não estar lá todos os dias, mas, a orientadora pedagógica da série, também presente à conversa, entrevistou dizendo que ela, sim, podia falar, porque, em alguns momentos, ficava na sala com a professora e sabia que tudo aquilo tinha sido trabalhado e que a Vanessa corrigia todos os trabalhos de casa. A professora me contava o quanto havia ficado chateada com essa história, porque considerava o que vinha fazendo com tudo que era possível para que o Joaquim conseguisse “passar de ano” e que não tinha mais nada a dizer para a mãe do menino, que além de conversar com a coordenadora, tinha estado também com a diretora e foi ela que recomendou a conversa com a coordenadora de matemática. Vanessa disse que esperava que a coordenadora a apoiasse por todo o trabalho que vinham realizando juntas. A mãe do aluno demonstrava não ter confiança no que ela fazia, pois mesmo depois de terem conversado sobre a situação do menino, havia ido procurar a diretora e depois a coordenadora. Nessa conversa, a mãe teria dito também que confiava em Deus e que o seu filho iria conseguir passar para a quarta série, pois ele sempre conseguia, era assim todo final de ano. No final, dera um cartão para a coordenadora oferecendo os seus serviços como advogada e dizendo que sempre que ela precisasse poderia procurá-la. O comportamento dessa mãe já era conhecido e

comentado na escola, costumava ser assunto, nessa época do ano, nos encontros para o cafezinho ou na sala dos professores. Nas três séries que seu filho já cursara, sua aprovação havia sido colocada em dúvida pela professora, devido às suas condições não ideais frente ao exigido pelas normas da escola. Em todas elas, agiu assim, oferecendo presentes às professoras em datas especiais, como o dia do mestre, ou em outro dia qualquer.

A professora Vanessa passou a me mostrar o que havia de novo nas produções do Joaquim ou sobre o Joaquim. Era um trabalho que ele havia feito e um relatório escrito pela professora Lívia<sup>27</sup> que o estava acompanhando também no apoio.

Não havia nenhuma conclusão que a professora pudesse tirar a partir daquilo tudo que tinha nas mãos. Confessou estar com muita dificuldade de tomar a decisão de aprová-lo ou não. O fato de ser uma “dificuldade” apresentada apenas em matemática era, para ela, um fator importante. Apesar do comportamento que ela considerava imaturo do Joaquim, comparado ao das outras crianças, seu desempenho era considerado satisfatório. Repetir o ano, toda a terceira série, seria bom para ele? Ajudaria? Seria isso o que ele precisava para superar os problemas que apresentava em matemática? Uma das questões, motivo da dúvida, é que ele resolvia algumas situações propostas e outras que, às vezes, envolvia os mesmos conceitos, ele não resolvia. Em alguns problemas, ele ia até certo ponto num raciocínio compatível com o que estava sendo pedido, coerente e satisfatório para as perguntas, mas não seguia até o fim assim. No meio do caminho, fazia outras escolhas que o colocavam bem distante das possíveis respostas às questões. Às vezes, também errava em alguns tipos de cálculos que em outras situações, acertava. Enfim, terminamos e eu disse que imaginava o quanto estava sendo difícil para ela esse momento. Ela concordou e falou de novo sobre o fato de o Joaquim apresentar essa “dificuldade” apenas em matemática. Repetir o ano, cursar toda a série de novo seria bom para ele? Ajudaria? Será que é isso que ele precisa para superar os problemas que apresenta em matemática? Repetiu.

As crianças terminaram o pequeno teste que estavam fazendo enquanto conversávamos e começaram a fazer um outro trabalho de matemática, aquele que havia sido elaborado pela outra professora da série, a Cristina. Eram questões bastante

---

<sup>27</sup> Essa professora, como já dito em outra história, era também professora de apoio e tinha sido designada para trabalhar com um grupo especial da terceira série sobre o qual as professoras tinham muitas dúvidas em relação à sua forma de lidar, especificamente, com a matemática. Suas aprendizagens nessa disciplina tinham algumas marcas incompreensíveis para as professoras o que dificultava seu trabalho com eles. Lívia teria, então, a tarefa de tentar decifrar essas marcas e entender o que acontecia com esses alunos e a matemática.

complexas, introduzidas com textos bastante longos, carregados de novas informações sobre os assuntos que estavam estudando: poluição da água, do solo e do ar. Sua escolha foi de fazerem juntos esses exercícios e não usá-los como avaliação como haviam feito outras professoras. Cada uma das questões possibilitava uma longa conversa e discussão de idéias sobre o assunto. Havia um erro em uma delas, faltava uma informação que era essencial para a sua resolução. A professora provocou os alunos pedindo sugestões, formas possíveis de resolver e eles falaram. A cada idéia apresentada, ela perguntava o que os outros achavam, se o que fora sugerido os levaria a uma solução. Alguns alunos participavam, davam sugestões, mas outros, os do grupo do apoio, especialmente, só o faziam se a professora perguntasse diretamente a eles. Joaquim ficava olhando para a professora, para os colegas, para a folha onde estavam as questões, mas não se integrava ao que estava acontecendo. Luana, outra que faz parte do grupo do apoio, participava um pouco mais. Isabela e Antonio também pouco participavam.

Vanessa, percebendo que as crianças estavam cansadas, permitiu que eles fossem para as atividades do tempo livre. Foram então jogar sentados no chão, escrever no quadro, brincar de boneca ou desenhar.



Convidei a mãe do Joaquim para uma conversa. Esclareci que se tratava de um trabalho de pesquisa e ela aceitou. Marcamos o dia, o horário e a conversa aconteceu. Estávamos nas últimas semanas de aula e a questão da aprovação ou reprovação dos alunos estava colocada. No caso do Joaquim a reprovação era uma possibilidade, pois ele era instável, não demonstrava segurança em relação ao que sabia, ora conseguia resolver as questões de matemática, ora não. Solicitava muita ajuda e quando tinha mesmo de resolver sozinho acabava errando muitas questões.

Célia veio à escola, mas não permitiu que eu gravasse a conversa que tínhamos. A impressão que tive nesse dia foi a de que ela estava muito desconfiada de todas nós,



professoras do seu filho. Para ela seria muito importante que o Joaquim passasse de ano. Ela apontava que ele tinha tido *um progresso fabuloso*, que se esforçava muito, tinha professora particular, estudava com ela mesma em casa, vinha às aulas de apoio, mais cedo, duas vezes por semana, havia feito tratamento com fonoaudióloga e tudo isso havia feito com que melhorasse bastante, inclusive em matemática que era o seu maior problema. Seria para ele uma decepção enorme se, mesmo com tanto empenho, não passasse de ano, tivesse que repetir e fazer a terceira série de novo. Fez referência ao que nós sempre afirmávamos quando ela perguntava se ele passaria de ano ou não e falava sobre como ele havia melhorado. Nós dizíamos que ela ficasse tranqüila, confiasse na escola, pois nós faríamos o que achássemos que seria melhor para o Joaquim. Ela disse então: como é que nós poderíamos saber que realmente seria o melhor? Como poderíamos prever o seu desempenho caso ele seguisse para a quarta série?

Quando perguntei a ela sobre o Joaquim em casa, com ela, com a família, respondeu que ele é uma pessoa “normal”, igual às outras crianças e que dificuldade todo mundo tem. Perguntei o que ela percebia, pelo que ele fala em casa e demonstra, sobre o seu gosto pela escola e pelas professoras. Ela disse que ele gosta sim, que diz gostar da escola e das professoras. Ela é que não sabe se a professora de matemática explica ou não, diz que há exercícios sem corrigir e que dessa forma ela não pode ajudar. Na sala de aula ela diz que ele é um menino quieto, pois nunca recebeu queixa. Afirma que ele é “normal”, gosta de brincar de bola, gosta de natação e que ela passa a manhã toda estudando com ele, “puxa” muito para ele estudar.

A desconfiança que percebi ter a Célia, mãe do Joaquim com relação a nós, professoras do seu filho, me chamou atenção. Penso que estava diante de algum dos mitos que existem sobre a relação dos pais e mães com a escola em que os filhos estudam. Talvez fosse melhor falar de modelos, aqueles com que aprendemos a pensar o mundo, não na forma como é, mas com deveria ser. Era assim que estávamos tratando a mãe do nosso aluno, quando recomendávamos que ela confiasse em nós, confiasse na escola através de nós, nas decisões que tomávamos e tomaríamos no caso da reprovação ou aprovação do Joaquim.

Na conversa, fazia questão de dizer que não tinha tantas razões assim para dar todos os créditos a nós porque tinha a sua própria percepção sobre o Joaquim, sabia o quanto ele estava melhor em vários aspectos, inclusive em matemática; sabia o quanto ele estava se esforçando e como seria difícil para ele entender que havia valido a pena

todo esse esforço, caso não passasse de ano; sabia que ele é uma criança “normal”, pois dificuldade todo mundo tem e por fim, sabia também que ela não via todos os deveres corrigidos e, portanto, não podia garantir que a professora realmente explicava como deveria, ela não estava lá para ver. O que ela podia ver, que eram os exercícios feitos em aula e em casa, que ficam na pasta e no caderno, nem sempre estavam com as respostas certas, logo, no seu entendimento, não estavam devidamente ensinados.

Naqueles dias, pensei bastante no que disse a mãe do Joaquim com relação à confiança que nós cobrávamos que ela tivesse na escola. Pensei também, de maneira um tanto indignada, admito, nas tentativas que ela fez de seduzir a professora, a coordenadora, a outra professora de apoio, com ofertas de serviços e presentes. Entretanto, as relações das mães com as professoras e com os outros profissionais da escola não se caracterizam todas da mesma forma. Elas variam muito e são inúmeros os fatores que determinam essa variedade. Além do mais, essa interpretação que faço da sua atitude de tentar agradar aqueles que tinham relação com o seu filho e podiam, no seu imaginário, influenciar na decisão a ser tomada, é, como disse, uma interpretação. Não podemos tomá-la como certa e nem supor que não existam outras possíveis. A mãe do menino poderia, por exemplo, querer ser gentil, agradecer o cuidado com ele e etc. Essa mãe demonstrava não se conformar com a possibilidade de reprovação do seu filho. Aparentemente, não aceita os seus limites. Mas ela comparece à escola todas as vezes que é chamada e procura atender todas as solicitações que são feitas. Tem, portanto, um comportamento que agrada os profissionais da escola, atende as suas expectativas. No entanto, essa não aceitação dos limites do seu filho, da possibilidade dele ser reprovado e as críticas que faz à professora parecem contraditórios a esse comportamento. Pois, ao mesmo tempo em que é solícita e aceita as indicações e orientações que são dadas, o que implica reconhecimento do problema e exige certa confiança nos profissionais que trabalham com o Joaquim, não aceita a decisão de reprová-lo que eles mesmos podem tomar.

Por outro lado, existem aquelas mães, assim como pais também, que aceitam e/ou se conformam com uma situação como essa. Fazem dessa maneira por que confiam na escola, nos seus profissionais? E se confiam, por que uns confiam e outros não? Do mesmo modo que na história que conto, são inúmeros e variados motivos que os colocam nessa condição. Há ainda, entre os que não se conformam, outros tipos de reação: os que culpam o próprio filho, os que culpam a escola, os que se desesperam. Talvez, todos nós fôssemos capazes de lembrar de algum comportamento desse tipo.

Como praticantes da escola, conhecemos algumas tramas que se constituem com essa questão e temos até condições de antecipar alguns de seus possíveis desfechos. Esse é mesmo um problema, pois envolve a nossa complexidade como ser humano: o relacionamento dos pais e mães com a escola e a multiplicidade de reações à reprovação ou à sua iminência. Ele se torna um problema ainda maior se deixamos de considerar essa realidade e buscamos estabelecer relações lineares entre os fatos, levantando causas e conseqüências para eles e a partir daí queiramos transpor de uma situação para outra decisões tomadas, atitudes e comportamentos adotados. Ainda que tudo indique que uma determinada alternativa é a melhor porque ela trará umas e outras circunstâncias e condições que consideramos mais favoráveis aos sujeitos envolvidos, os processos e esses sujeitos complexos podem alterar os fatores implicados, envolver outros antes não presentes e aquela indicação da melhor alternativa pode não se confirmar. Nunca poderemos ter certeza sobre as implicações da decisão tomada, somente quando ela se realizar concretamente na vida.

Outra discussão importante que essa história suscita é sobre a participação dos pais e mães nos processos decisórios da escola. Por que não poderíamos considerar os saberes que a mãe do Joaquim tinha para pensar na questão da aprovação do seu filho? Ainda que pudéssemos avaliar que as idéias que apresentava como saberes fossem maneiras dela se proteger, já que não aceitava nem os limites dele, nem a hipótese da reprovação, por que não considerá-las como fios a serem incluídos no tecido que envolveria uma decisão final? Talvez porque estivéssemos observando que ela, como mãe, falava com o coração e para nós, essa é uma questão em que não se pode misturar razão e emoção. Talvez porque achássemos que ela devesse confiar totalmente em nós, imaginando que estamos acima de qualquer suspeita, isentas de qualquer julgamento, livres de qualquer erro porque temos o conhecimento sobre os processos que se desenvolvem na sala de aula e na escola, portanto, temos autoridade para decidir sozinhas sobre eles. Essa é uma decisão que envolve, de forma muitas vezes marcante, a vida de uma criança que vive com os seus pais, é educada e cuidada por eles e, nessa questão, por sua mãe, que conhecemos, que vem à escola sempre que solicitada, que procura os especialistas quando a escola recomenda, que estuda quase todas as manhãs com o menino, que olha o seu material e acompanha através dele, o trabalho que se desenvolve na sala de aula. Quem pode decidir sobre essa questão, a professora, conjugando todos os dados que ao longo do tempo vai colhendo com os que trabalham com o aluno, nos trabalhos que ele faz, com tudo que diz e é na sala de aula? Somente

ela, sem ao menos dialogar com esses saberes que vêm de casa, da família, como a mãe reivindica?

No meu caso, e isso chegou também a ser objeto de uma das conversas que tive com a Vanessa sobre esse assunto, esse encontro com a Célia, mãe do Joaquim, foi determinante. Com ele, pus-me a pensar que poderíamos considerar sua percepção sobre a impossibilidade de anteciparmos qual seria o desempenho do Joaquim na quarta série e também que se havia dúvida é porque ele demonstrava que suas aprendizagens não eram insignificantes, se fossem já estaríamos certas da sua reprovação.

Essa questão da participação dos pais na escola é bastante polêmica. Os diversos pontos de vista e interesses dos grupos e dos sujeitos que a praticam estão permanentemente em jogo. Há, portanto, nessa rede de interações, tensões e conflitos sempre presentes, pois na lógica do pensamento dominante, os saberes são hierarquizados e a legitimidade técnica é politicamente conferida àqueles saberes chamados científicos e, em contrapartida, os saberes práticos e cotidianos são considerados inferiores, havendo muito poucos espaços-tempos de diálogo e de debate entre *concepções distintas de conhecimento e entre os processos de sua validação social* (Alves, 2002, p. 63).

Nossa pretensão não é a de chegar a uma conclusão sobre a questão, mas de participar dessa reflexão procurando encontrar a legitimidade que esse outro tipo de saber que chega através da mãe do nosso aluno pode ter. É também a de romper com essa lógica do pensamento dominante buscando horizontalizar as relações entre os diversos saberes, afirmando que é possível colocá-los em diálogo, potencializando o conflito entre eles naquilo que pode ser chamado de *colegiado de saberes*, onde *as redes de saberes sobre a escola vão sendo tecidas permanentemente* (id.ib., p.68). Essa ação e reflexão trazem uma perspectiva mais democrática e emancipatória para as relações, pois envolvem o *respeito mútuo dos múltiplos poderes, saberes e fazeres presentes em cada unidade escolar* (id.ib., p.63). Elas criariam espaço para que percebêssemos de outra maneira as idéias que a mãe do nosso aluno apresentava. Essas idéias poderiam, dessa forma, participar dos sentidos que atribuíamos aos processos escolares vividos pelo Joaquim e ajudar na decisão que tínhamos que tomar.

