

III. E a vida na escola vai acontecendo e nos surpreendendo

No desenvolvimento desta pesquisa, o estudo da vida cotidiana das salas de aula, caminhando pelas rotas dessa complexa trama, procurei exercitar, como sugere Pais (2003), uma “*percepção dinâmica*” das realidades. As surpresas tidas com todas aquelas histórias, foram muitas. E se surpreender é um conselho que, outra vez, Pais dá para seus alunos, acreditando que com ele, possam se tornar capazes de *teorizar de forma mais adequada* em seus estudos sociológicos qualitativos:

Deixem-se surpreender! O importante é o cultivo da curiosidade em relação àquilo que nos rodeia: a vida das pessoas que nos são estranhas, as suas formas de entenderem a realidade e os sentidos que a essa realidade dão não são necessariamente coincidentes com as do sociólogo (p.146).

Compreender o que se passava no apoio, as práticas que lá se desenvolviam, estabelecer entre elas relações e delas com as práticas das salas de aula, assim como de outros espaços-tempos que com elas se articulam, era um dos objetivos dessa pesquisa. Potencializar os conhecimentos que em rede são produzidos pelos sujeitos, nós, professoras, nossos alunos, seus pais e mães e outros e evidenciar suas possibilidades emancipatórias também.

Pois bem, pude notar que os alunos e alunas que faziam parte dos grupos do apoio e que tinham aulas fora do seu horário – antes ou depois – em geral, não gostavam desse pertencimento, não se sentiam contentes por estarem ali. Todos demonstravam vontade de sair desses grupos e falavam disso sempre que tinham oportunidade. Os motivos que os levavam a ter esse desejo eram vários: os colegas riem, deboçam, falam que eles são “burros”; eles mesmos, em alguns casos, têm sobre si esse sentimento também; percebem que as professoras, em algumas situações, os têm como menos capazes que outros; em casa, os pais e mães ficam decepcionados com eles, às vezes os castigam, privam de presentes, passeios; sentem-se cansados quando têm de sair de casa mais cedo ou chegar mais tarde por causa da aula de apoio; a família ou aquela pessoa a quem a família confia a tarefa de levar e buscar na escola tem de criar condições excepcionais na rotina do dia, pois o horário é diferente e isso nem sempre é fácil. Porém, nenhum desses motivos impedia que estabelecessem boas relações comigo, com os colegas e com as aulas. O que eu percebia é que essas boas relações

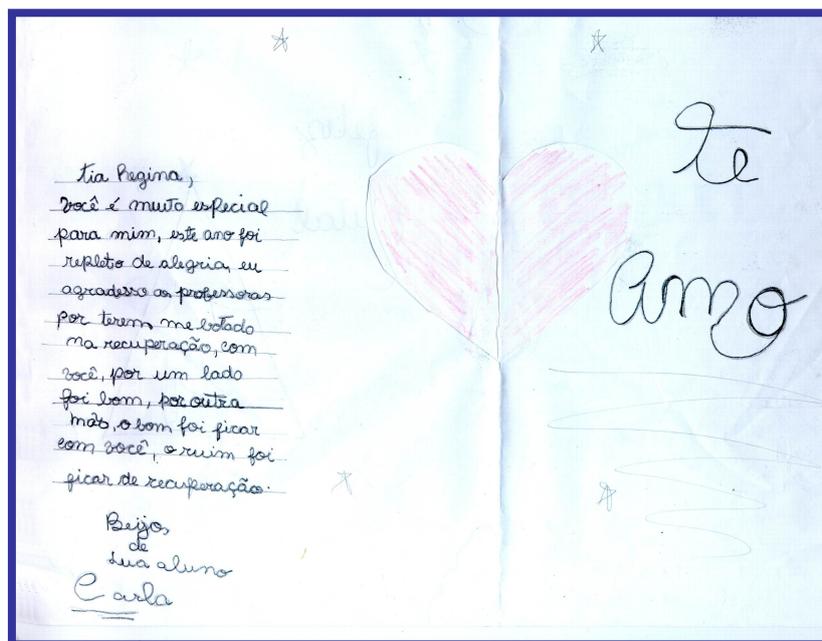
dependiam mais de outros fatores: a maneira como os tratava, a confiança que demonstrava ter neles, as aulas mais ou menos interessantes e etc.

Os alunos e as alunas que eram atendidos no apoio durante o seu próprio horário, saindo da sala ou contando com a presença da professora lá mesmo, também demonstravam desejo de não pertencer a esse grupo, mas pareciam ter mais animação para irem às aulas. Quando ia buscá-los, freqüentemente havia um movimento de outros alunos da turma querendo ir junto com os colegas e comigo. Aparentemente, essa aula implicava menos incômodo para eles e para as famílias, não precisavam chegar mais cedo ou sair mais tarde e essa era uma das razões para a animação. Outros motivos pareciam ser: podiam sair da sala para fazer algo diferente do que os outros colegas faziam com a sua professora; se “desligavam”, por um tempo, daquilo que estava acontecendo lá e arriscavam participar de uma aula até “mais legal” do que a que teriam, o que gerava nos outros uma certa “inveja” e curiosidade. Para alguns, isso funcionava, inclusive, como uma compensação de um outro sentimento, que os fazia se perceberem menos capazes do que os colegas que não são do apoio, pois, mesmo se julgando menos prestigiados por estarem com um mau desempenho, de acordo com as normas da escola e por não estarem se saindo bem nas atividades, eles tinham a aula comigo e a avaliavam como “vantagem” sobre os demais. Ainda podiam ter uma sensação agradável gerada pelo fato de que, saindo da sala, eles não precisariam estar numa aula em que, algumas vezes, não se saíam bem, numa aula “difícil” para eles, já no apoio, viveriam uma situação de sucesso possível.

Muitas vezes, quando conversávamos e eu perguntava se sabiam por que estavam ali, diziam que precisavam das aulas. Pareciam responder aquilo que imaginavam que eu quisesse ouvir. Afirmavam reconhecer que o apoio era bom para eles, que os ajudava a melhorar. Entretanto, seu sentimento de se acharem piores que os outros não mudava com essas afirmações, continuavam resistentes a terem de pertencer ao grupo. E quando freqüentavam mais de um grupo, o de matemática e o de língua portuguesa, permaneciam no apoio durante o ano inteiro, ou ainda durante todos os anos, isso se agravava ainda mais.

Mas esses sentimentos estavam enredados a outros que experimentavam nesse espaço-tempo complexo, os de alegria e satisfação pelo sucesso que tinham, quando tinham, pelo cuidado de que usufruíam, pelo atendimento às necessidades que viviam. Em muitas conversas que tive com as suas professoras eram evidentes as diferenças de avaliação que tínhamos sobre as crianças. Em interação com elas, individual ou

coletivamente, tinha condições mais propícias de perceber o que pensavam e sentiam, porque estávamos em menor quantidade e os alunos sabiam dessa minha intenção de melhor conhecer seus pensamentos e sentimentos, pois eu a explicitava. Essas circunstâncias das aulas de apoio definiam mais um aspecto de seu potencial emancipatório, pois, em relações menos hierarquizadas, mais dialogadas, os conhecimentos dos alunos se evidenciavam mais facilmente e muitas vezes, passavam a participar da avaliação geral que era feita sobre o seu desempenho pela sua professora. Na sala de aula, com toda a turma, os procedimentos que, na maioria das vezes, nós professoras, adotamos são massificados, são para todo o grupo. No apoio, há possibilidade disso acontecer de outra maneira, pois no grupo menor, a maior proximidade estabelece melhores condições para que sejam viabilizadas relações menos hierárquicas e mais atentas às singularidades.



Detenhamo-nos nos diversos motivos que levavam as professoras a indicarem os alunos para as aulas de apoio. Em alguns casos, elas buscavam oferecer mais uma oportunidade de aprendizagem aos que julgavam não estarem bem, não terem aprendido ainda esse ou aquele conteúdo já ensinado. Essa oportunidade envolvia aquelas condições diferenciadas em relação às que tinham na sala de aula: estariam com outra professora, em outro espaço-tempo, participando de atividades distintas, em grupos com menos alunos, portanto, podendo contar com mais atenção da professora, enfim, maiores e melhores oportunidades de aprender. Em outros casos, as professoras julgavam que alguns dos seus alunos e de suas alunas tinham alguma dificuldade de

aprendizagem e precisavam de um reforço, de uma ajuda para superá-la. Ainda havia as situações em que avaliavam faltarem conteúdos a algumas crianças, considerados por elas, como pré-requisitos necessários a outras aprendizagens. Além de tudo isso, sendo o apoio uma atividade regular na escola, já institucionalizada, os alunos com rendimento abaixo do esperado devem ser indicados para pertencerem a esses grupos, pois senão, a escola pode ser “acusada” de não estar fazendo tudo o que deve para que eles melhorem.

O trabalho desenvolvido no apoio é tido pelas professoras como o que vai possibilitar aos alunos uma melhoria no desempenho. Não há, entre as práticas da sala de aula, tratamento diferenciado desses alunos no que diz respeito à elaboração do planejamento e da sua execução. Da escolha dos conteúdos, às estratégias de avaliação, passando pelas atividades pedagógicas realizadas, o que as professoras fazem é o “mesmo” com todas as crianças. Já não podemos dizer isso quando observamos as “maneiras de fazer” de cada uma delas, adotando diversos procedimentos com esses alunos, cuja intenção é de ajudá-los a melhorar seu desempenho.

Em muitas dessas salas de aula, os alunos dos grupos do apoio eram colocados em lugares próximos da professora. Dessa forma, elas achavam que “cuidariam” melhor deles e poderiam estar mais atentas ao que produziam. Além disso, imaginavam que eles estariam menos dispersos, pois a proximidade faria com que ela pudesse controlá-los e os intimidaria para atitudes que pudessem trazer desatenção à aula: conversa com os colegas, brincadeiras e etc. Achavam que possibilitaria, também, uma maior participação desses alunos, assim eles exporiam seus pensamentos, suas idéias e conhecendo-as e avaliando-as melhor, elas teriam como investir mais nas suas aprendizagens. Com essa localização das crianças, além de tudo isso, as professoras acompanhavam com mais facilidade o que elas faziam, no momento mesmo em que isso acontecia, podendo intervir imediatamente nessas produções, dialogando com elas, fazendo-as pensar no que diziam ou escreviam.

Era fácil perceber o quanto esses alunos eram elogiados pelas suas professoras quando eles respondiam corretamente ao que era perguntado, assim como quando faziam todos os seus deveres, os de aula e os de casa, ainda mais se o fizessem rapidamente, ou melhor, sem “perder” tempo. Esses deveres costumavam ser muito cobrados, pois as professoras relacionavam, muitas vezes, o desempenho que esses alunos tinham ao que elas consideravam irresponsabilidade ou falta de compromisso e empenho quando eles não os faziam. Em algumas situações, falavam disso com eles,

inclusive de uma maneira que outros alunos também ouviam. Achavam, e era isso que falavam, que a situação deles em relação ao rendimento não era boa, logo, não podiam “relaxar” com o cumprimento deveres.

Algumas professoras falaram sobre isso nas conversas que tivemos e até riram de si mesmas, pois ao falar, perceberam que esse comportamento parecia uma contradição. Sua intenção era a de melhor cuidar dos alunos do apoio e das suas necessidades, contudo reconheciam que havia, nessa maneira de cuidar, implicações que atuavam em outro sentido, pois alguns alunos se constrangiam e se intimidavam com esse tipo de colocação. Disseram, então, quando falávamos sobre como percebiam os alunos do apoio na sala e, se quando planejavam as aulas, pensavam, especialmente, neles:

Cristina:

As crianças do apoio, eu acho que não faço muito... Apenas assim, faço muitas perguntas, quero sempre que estejam respondendo, estou sempre olhando. É como se fosse assim uma perseguição (rindo), acho que mais que do que uma ajuda, porque eu toda hora: “Fulano e Fulano e Fulano”, assim. Porque acho que poderia levantar mais a auto-estima, ficar mais feliz com os acertos. Acho que falta isso assim... Acho que algumas vezes acertava, valorizava e elogiava, mas acho que eu fico muito no afã dele corresponder e um pouco acho que perco a questão do afetivo, apenas quero que eles fiquem na frente, quero ver caderno, quero fazer perguntas, quero ver se fez o dever de casa, mas... Não sei, poderia ter alguma estratégia melhor que eles se envolvessem mais que se sentissem mais felizes. Talvez tanta pergunta, tanta pergunta, não sei até que ponto eles conseguem responder, poderia ser pior né? Poderia estar..., mas eu vi crianças crescendo, eu vi crianças querendo acompanhar isso: Pedro, Ramon, foram crianças que, vamos dizer, não se intimidaram com a minha coisa de ficar puxando. Na “6”, o Ramon, o Pedro, já o Raul não se saiu muito assim, se oferecia um pouco pra fazer as coisas, mas acho que eu poderia dar um retorno maior do sucesso que eles estivessem tendo. Na “6” eu acho que o Tiago, eu ajudei muito pouco...

Cristina:

Bárbara e Ana foram umas das que correram atrás e entraram no ritmo, se é pra responder “vam’bora”. Agora, também não dou destaque àquele “inteligentão” não, também não tem isso; de que é o melhor pra mim, “que bonitinho que você é, que organizadinho” sabe, também não tenho essa coisa de ah! Prefere quem estuda, quem faz o trabalho... Pra mim não faz mais que a obrigação ele estar aí respondendo tudo.

Lourdinha:

É, eu acho que criança do apoio eu vejo que eu tenho que ter uma atenção maior em determinados detalhes que talvez em outros eu não fique tão... Aí, isso se traduz numa cobrança maior. Se está na frente, fez, escreveu, como é que está a letra, como fez isso, consertou os erros? E com outras crianças que a gente já não tem tanta preocupação, às vezes até vai passando...

Cristina:

Mas o que acontece é assim, eu me sentia planejando para a turma, na verdade eu não parava para pensar neles e o que acontece é que o resto da turma, muitas vezes, ficava esperando, muitas vezes, não ia para frente porque aquele grupo não correspondia, essa é a verdade. Aí, não sei se seria um trabalho diversificado, mas não tinha muito tempo para um trabalho diversificado, sei lá...

Lourdinha:

Eu não acho que fosse uma diferença a ponto de precisar de um trabalho diversificado, eu tive turmas em que isso era mais gritante... Essa diferença.

Cristina:

Mas na “8”, eu achava. Eu achava que o Lucas, Francisco, Bárbara... Quem mais? O próprio Felipe, eles precisavam, acho que ali precisava de um trabalho diversificado.

Lourdinha:

Acho que em relação a espaço de se colocar, isso eles tinham igualmente aos outros é... Não sei, acho que, às vezes, alguns comentários eu pudesse não ter feito, assim, sobre trabalho.

Cristina:

“Logo você que está precisando mais!”

Lourdinha:

(risos) É acho que alguns comentários (risos)

Cristina:

Você acha que pode fazer isso? Você acha que tem condições de agir assim?

(risos)

Isso é horrível, gente, devem ficar traumatizados para o resto da vida.

(risos)

Demonstravam o quanto sabiam que nem tudo o que faziam, correspondia ao que gostariam ou mesmo entendiam que deveriam fazer. Agiam da melhor maneira possível, exercitando a virtude *da coerência que vai diminuindo a distância entre o que dizemos e o que fazemos*, difícil, mas fundamental ao educador progressista no pensamento de Paulo Freire (1992, p. 80).

Os conteúdos escolares escolhidos para serem ensinados-aprendidos são, em sua maioria, sugeridos pela coordenação pedagógica que segue, prioritariamente, o programa das disciplinas registrado no projeto-político-pedagógico do colégio sob a forma de competências a serem desenvolvidas pelos alunos. Em algumas poucas situações, fazem também sugestões de acordo com o que julgam necessário para a série. Algumas das atividades realizadas nas aulas ou em casa pelos alunos, são propostas pela coordenação, mas muitas delas são planejadas pelas próprias professoras, principalmente pelas mais experientes na série. Para essa elaboração, procuram observar o interesse das crianças por determinados assuntos e também por formas mais envolventes, participativas e dinâmicas de estudá-los. Não há participação dos alunos e das alunas na escolha dos conteúdos. Algumas vezes, com algumas professoras, essa participação existe nas escolhas das atividades. O planejamento da série é geral. Não há diferenciações entre turmas e, dentro delas, entre alunos ou grupo de alunos. Nas salas de aula, o tratamento diferenciado por conta das necessidades específicas, também diferenciadas concentra-se na forma como as professoras os tratam, acompanham o que fazem e intervêm nesses fazeres.

Essas formas de proceder das professoras geram, em algumas situações, com algumas crianças, um sentimento de constrangimento, pois nos momentos em que elas reservam apenas aos alunos do apoio a possibilidade de responderem as perguntas que fazem nas aulas, esses se vêem “pressionados” a terem de responder corretamente, sua sensação é a de que é essa a expectativa de todos ali, colegas e professora. Alguns chegam a ficar por um bom tempo silenciosos na falta de uma resposta ou na dúvida sobre o que seria correto dizer, o que acaba fazendo com que a professora peça a resposta a outro aluno.

Entretanto, era possível perceber que a maioria desses alunos e alunas que faziam parte dos grupos do apoio viviam o seu dia-a-dia como vivem os outros colegas: brincam, se relacionam, estudam... As situações de constrangimento se davam quando o conhecimento escolar estava em questão: na hora dos deveres, da correção desses deveres, das provas, testes e etc. Nos momentos de brincadeira com os colegas, existia sim a formação de grupos e até algumas situações de discriminação na formação desses grupos, mas, o critério: “desempenho escolar” era absolutamente secundário para se juntarem, serem amigos ou fazerem algo juntos. O que parece é que, fora raras exceções, os alunos têm consigo recursos de várias ordens para lidarem com as situações, inclusive aquelas adversas, as que trazem sentimentos de constrangimento, logo, de sofrimento também. Esses recursos são gerados no decorrer da sua própria vida que vai sendo tecida nas suas interações com os sujeitos, com os conhecimentos, os sentimentos, com o mundo enfim. São as suas formas de viver, as suas maneiras astuciosas de praticar os espaços, os tempos, as relações com os sujeitos e com as aprendizagens. Como ensina Certeau (1994), eles não são consumidores passivos do que lhes é oferecido: as normas, as regras e os artefatos culturais que circulam naquela escola, entre aquelas professoras e aqueles colegas. Deles fazem seus usos próprios, o que tende a lhes propiciar experiências mais favoráveis.

Isso não significa que os processos vividos nesses espaços-tempos do apoio e nos que a ele estão relacionados, quando não favoráveis aos alunos e às alunas, aqueles que podem ocasionar outros processos, os de “exclusão includente”, sejam desprezíveis e possam estar sob o nosso “olhar normalizador” como nos alerta Gentili (2001). Notá-los, atribuir ao que dizem os sujeitos sobre o que vivem, o que sentem e o que sabem a relevância devida, realizar leituras em diálogo com eles, como busquei fazer aqui neste trabalho e como as professoras buscam fazer no cotidiano, é importante, no meu ponto de vista, para a compreensão da trama que se forma com as diversas dimensões envolvidas nesses processos. Essa compreensão tecida com as práticas e o que os sujeitos dizem sobre elas, imagino eu, pode ampliar as nossas possibilidades de ações emancipatórias com esses espaços-tempos das salas de aula sejam elas do apoio ou não. Isso porque estaremos potencializando as invenções que se realizam no cotidiano e como essas invenções buscam saídas para as situações reguladoras que limitam e oprimem os sujeitos individuais e coletivos que nela se encontram, nessa busca, elas tecem redes criativas e solidárias. As relações interpessoais são um exemplo disso. Como disse, em geral, os alunos e as alunas dos grupos do apoio ou não, formando

pequenos grupos ou envolvendo toda a turma, se juntam para tecer a vida brincando, conversando, estudando, lendo, representando, dançando, desenhando, produzindo piqueniques, festas, peraltices e etc. Nessas relações, eles vão desenvolvendo, em rede, os seus saberes e valores, entre eles, os de amizade, de solidariedade, de criatividade, de imaginação e de beleza, fundamentais para agirem taticamente nas situações adversas ou não. As situações adversas não são, portanto, tudo o que há na vida deles. O que vemos é que há alternativas possíveis para elas que estão sendo criadas no cotidiano e não podem ser desperdiçadas, como diz Santos (2002). Apesar de, às vezes, essas situações adversas serem “naturalizadas” pela nossa maneira de percebê-los, classificando-os, tendo-os como menos capazes que outros, por conta das suas formas particulares de aprender ou mesmo dos seus limites, quando eles existem.

Os pais e mães desse grupo de alunos eram também bastante cobrados pelas professoras. Elas esperavam que eles fizessem um acompanhamento da vida escolar dos seus filhos, pois concebiam esse fator como mais um dos que determinavam o baixo rendimento desses alunos. No seu entendimento, muitos desses responsáveis deixavam de cumprir com essa responsabilidade, já que não davam assistência em casa para que os alunos e as alunas fizessem os trabalhos, as pesquisas, as leituras e etc, ou permitiam que fossem para as aulas sem os deveres prontos, que faltassem ou chegassem atrasados.

Entre os pais e mães, o que pude notar, foi que a maioria tem preocupação com os filhos, com o seu desempenho escolar por várias razões: não querem que se saiam mal, querem que cumpram com os seus deveres de estudantes, querem que “passem de ano” e aproveitem a “boa” escola em que estudam. Na medida de suas possibilidades e em alguns casos, tentando ultrapassar os limites que elas impõem, com “sacrifícios”, agem no sentido de que seus filhos tenham sucesso. Acompanham a sua vida escolar eles mesmos, quando podem e quando se acham capacitados para tal. Procuram médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos para obterem ajuda, por sua própria iniciativa, ou quando as pessoas na escola solicitam. Matriculam os seus filhos em atividades esportivas, às vezes também sob recomendação dos profissionais da escola. Levam e buscam as crianças para as aulas de apoio em horários diferentes daquele de todos os dias e quando não podem encarregam alguém de fazê-lo. E por fim, inscrevem-nos em aulas particulares ou cursos que se propõem a ajudá-los a se saírem melhor na escola, ajudando a superarem possíveis dificuldades nas disciplinas. Os pais e as mães dos alunos, vão produzindo, nas suas práticas, os seus conhecimentos sobre a

vida escolar dos filhos. Eles têm os seus pensamentos, formulados individual ou coletivamente, sobre o que fazem a administração do colégio e da unidade, as coordenadoras, as professoras e os outros funcionários. Da mesma forma, sobre o que se ensina e aprende, além das maneiras como isso acontece. Pensam também sobre os comportamentos de seu filho ou sua filha e como eles se relacionam com as pessoas, com as aprendizagens e com a vida na escola e fora dela. Enfim, eles participam das redes das salas de aula e dos conhecimentos que são tecidos também em rede por elas.

Mesmo que, como professoras, tentemos em algumas situações, colocar “cada qual em seu lugar” e “cada conhecimento em seu lugar” também, eles estão entrelaçados, articulados, mais ou menos, aqui ou ali, na diversidade característica das interações sociais, mas, inevitavelmente enredados. Não é possível isolá-los, pois, de alguma maneira eles participam das redes das salas de aula. Entretanto, se as práticas e os conhecimentos que elas produzem são reconhecidas e valorizadas, elas podem nos ajudar a compreender mais e melhor o que se passa nas salas de aula de apoio ou não, os processos pedagógicos vividos pelos alunos conosco, suas professoras. Aquilo que dizem, pensam, fazem e sentem os pais muitas vezes pode ajudar a “desvendar” certas aparentes contradições que percebemos nesses processos.

Cada professora, cada aluno e cada pai e mãe de aluno faz aquilo que pode para desempenhar bem o seu papel. Nós, professoras, temos os nossos “modos de fazer” as nossas aulas, que fomos aprendendo ao longo da vida em diferentes espaços-tempos de formação. Fazemos o que vemos que dá certo, o que já experimentamos e funcionou, mas não nos restringimos a isso, buscamos formas de fazer ainda melhor no dia-a-dia, individual e coletivamente. Buscamos formas de obter mais disciplina e atenção quando julgamos necessário, mais participação e interesse dos alunos, mais e melhores resultados nas aprendizagens, não só as cognitivas e etc. Para isso, também não fazemos tudo sempre igual, mudamos se percebemos possibilidades de que uma mudança pode nos levar a obter mais sucesso no trabalho com os alunos. Com isso, reinventamos cotidianamente os currículos nas nossas salas de aula. Essa reinvenção não se dá apenas com o uso de novas metodologias que surgem em vários momentos da nossa história de professoras, mas também com reformulações de conteúdos e de valores. Com essa pesquisa no/do/com o cotidiano foi possível perceber o quanto as salas de aula são um espaço-tempo de produção de conhecimentos tecidos em rede pelas professoras em interação com os alunos, a instituição, a comunidade escolar e etc.

Algumas professoras cuidam do espaço da sala de aula procurando fazer com que sejam ambientes bonitos, agradáveis e estimulantes para as aprendizagens que ali se dão. Tiram fotografias de momentos especiais da vida da turma, como passeios, festas, algumas atividades excepcionais, ou até mesmo daquelas mais comuns, as que fazem quase sempre no seu dia-a-dia. Escrevem com os alunos ou apresentam a eles textos que possam ser de interesse da turma, juntam a fotos e/ou desenhos dos alunos e organizam murais para comunicar e divulgar essas produções ou somente para embelezar a sala. Outras, se colocam sempre atentas ao estado emocional dos alunos e alunas, conseguindo notar quando algo não vai bem com eles. Ainda há aquelas que, intensamente, pensam em atividades, temas, passeios, surpresas para envolver, alegrar e agradar os alunos. Cada uma a seu modo, vamos vivendo todas as dimensões da nossa constituição como sujeitos e nos relacionando com os alunos em todas essas dimensões: emocionais, cognitivas, profissionais, políticas, éticas, estéticas e outras mais.

Os alunos e as alunas vão vivendo a vida e a escola, como parte desse viver, com tudo que ela é e tem. Conforme as suas necessidades e desejos, essa parte das suas vidas vai tomando maiores ou menores proporções, tudo isso, dinamicamente, no fluxo da vida que não pára, que é constante movimento. Alguns alunos dedicam mais atenção quando determinados assuntos os interessam e mobilizam mais, alguns outros por identificação com a(s) professora(s) ou mesmo com a sua profissão, outros ainda pelas cobranças feitas pelos pais, as mães e as professoras. Sua relação de carinho com a professora depende muito de como são tratados, cuidados, atendidos, mesmo que ela seja exigente com eles. Não parecem cobrar que as manifestações dessa atenção e cuidado sejam constantes, aconteçam o tempo todo, com gestos e palavras em todas as situações. Perceber que esses sentimentos existem é suficiente para que tenham carinho por elas.

Desde os primeiros contatos, professoras e alunos acabam desenvolvendo uma certa “intimidade” pelas características que essa relação tem. Encontram-se, nessa escola, quatro dias da semana, metade da tarde ou da manhã, além das aulas de apoio para alguns; as professoras acabam sabendo ou procurando saber da sua vida fora da escola; muitas vezes sugerem às famílias ações para essa vida: ida ao médico ou outros profissionais de saúde, práticas de esporte ou outras atividades que possam significar um bem-estar para a criança e, imaginam, melhores condições para que o seu desempenho escolar seja o melhor possível. Tudo isso, acaba criando certos laços e contribuindo para desenvolver determinados sentimentos de uns para com ou outros.

São também perceptíveis aos alunos e às alunas, quando as professoras demonstram ter com eles e com o trabalho que desenvolvem, comprometimento e seriedade que, muitas vezes, retribuem, demonstrando atenção, carinho e alegria.

As professoras agem conforme as circunstâncias, dentro das suas possibilidades de ação. Lidam com as regras, as normas e as prescrições da escola taticamente, inventando maneiras próprias de usá-las. Suas práticas não são determinadas por essas normas e prescrições, mas pelas redes de sujeitos que as constituem ao longo de seu tempo de formação, ou seja, da sua vida nos vários espaços-tempos por onde passaram. Tudo isso no fluxo permanente das relações cotidianas que se estabelecem entre elas e os alunos, os pais e as mães, os outros profissionais da escola e os demais sujeitos que participam dessas redes que se formam nas e com as salas de aula.

Os espaços e os tempos das salas de aula, como evidenciam as histórias que contei e os caminhos em busca da compreensão que percorri em meio às práticas cotidianas dos sujeitos dessas histórias, são demasiadamente complexos, dinâmicos e incontroláveis para elaborarmos sobre eles qualquer explicação totalizante ou prescrição que a ela se associe.

Nas aulas de apoio ou nas salas de aula das turmas, podemos notar quantos valores, conhecimentos e sentimentos estão em conflito e em interação. A minha intenção nessa pesquisa e dissertação não foi de analisá-los, avaliá-los como bons ou maus e ao final recomendar alguns, excluindo outros. Procurei reconhecer aqui, como fazem Alves e Oliveira (2002), as redes de saberes, de fazeres e de poderes que se tecem justamente nessa complexidade e evidenciá-las em todo o seu potencial transformador e emancipatório, podendo ser afirmadas como caminhos possíveis para a superação de problemas que enfrentamos no cotidiano como professoras, como alunos e alunas, como pais e mães, como sujeitos da escola enfim.

Foi possível notar que circula entre esses sujeitos a idéia de incapacidade ou de limite para aprender de alguns e o quanto essa idéia é um obstáculo para o desenrolar da vida desses mesmos sujeitos na escola, já que ela traz para os processos pedagógicos, quando tida como princípio na relação com eles, empecilhos para o seu sucesso. Com essa idéia, inviabiliza-se, pelo menos parcialmente, a realização do direito a um percurso fluente e de sucesso na escola para todos, que está vinculado a um dos princípios de democratização da educação escolar, o da permanência.

O apoio é o espaço-tempo destinado, nessa escola, às crianças que a organização escolar identifica como os que têm esses limites; é onde se vai procurar suprir as suas

carências, aplacar as suas “dificuldades”. É nele que a escola busca preservar seu “bom nome”. Ninguém pode acusá-la de nada fazer para dar conta das aprendizagens desses alunos. No cotidiano das salas de aula, onde estão todos juntos, professoras e alunos, os do apoio ou não, há uma certa prevalência dos procedimentos destinados à turma como um todo, ao conjunto dos alunos. As coordenadoras junto com as professoras, elaboram os seus planejamentos e preparam as suas aulas para esse conjunto, não há nenhum conteúdo ou atividade pensada, particularmente, para os alunos do apoio. Porém, é importante destacar que no cotidiano das aulas de apoio ou não e nas redes que eles vão tecendo, encontramos vários outros procedimentos não massificados, tanto de alunos como de professoras, que buscam nas singularidades, nas particularidades, as alternativas possíveis para a superação dos obstáculos. Apesar de, para alguns, constrangedora, a ação da professora que chama cada um desses alunos a participar, destacando essa participação, elogiando, corrigindo, fazendo proveito dos pensamentos que expressam tem, claramente, a intenção de particularizar esses procedimentos e cuidar das necessidades que eles apresentam.

A observação constante na sala de aula e algumas formas de tratamento com os pais e mães, também para alguns excessivamente reguladora, é outra expressão desse cuidado e podem evidenciar caminhos emancipatórios possíveis. Essas ações inventam novas maneiras de relacionamento com a idéia de que há aqueles que não sabem e não têm capacidade de saber como a maioria. Além disso, são também ações que reconhecem e valorizam os conhecimentos criados pelos sujeitos, no cotidiano. A promoção do diálogo na sala de aula onde se torna possível o desenvolvimento de relações mais horizontais e menos hierarquizadas que percebem e não discriminam os sujeitos pelas suas individualidades é mais uma dessas ações que inventam maneiras mais democráticas e, portanto, mais emancipatórias de vivermos.

E como as ações táticas dos praticantes da escola podem ir transformando as realidades, essas das professoras junto dos seus alunos enredadas podem desestabilizar a naturalidade como, muitas vezes, as diferenças entre os alunos são percebidas, não como diferenças, simplesmente, mas como desigualdades porque inferiorizadas. Atribuir às diferenças o sentido de singularidades, sem classificá-las, sem conferir a elas um juízo de valor, ajuda a desestabilizar, também, algumas maneiras como é visto e tratado o espaço-tempo do apoio, assim como outros procedimentos e idéias pouco democráticos e emancipatórios na escola. Poderíamos falar de alguns com que fomos nos deparando no decorrer desta pesquisa, apresentados nas histórias narradas: a

superioridade atribuída aos saberes considerados científicos, “verdadeiros conhecimentos” sobre os outros tipos de conhecimentos: os chamados de senso comum, os saberes da prática cotidiana; a superioridade dos sujeitos a quem se atribui a posse desses verdadeiros conhecimentos, sejam as coordenadoras em algumas relações ou as professoras em outras, sobre os outros sujeitos portadores dos outros tipos de conhecimentos pouco legítimos porque não científicos, os alunos em algumas relações e os pais e mães em outras. Ainda poderíamos trazer a forma como são feitas as escolhas para a organização do currículo formal: os conteúdos que são julgados fundamentais, as opções metodológicas, as atividades selecionadas para o dia-a-dia e, além da forma, o próprio conteúdo e as concepções de aprendizagem.

Nas relações aqui evidenciadas entre as professoras, a estrutura administrativa e pedagógica da escola e alguns pais e mães, muitas vezes, percebemos o esforço desses responsáveis pelas crianças, como se diz na escola²⁸, no sentido de participar da vida do filho ou da filha e contribuir com o sucesso de suas experiências escolares. Percebemos, também, o valor que atribuem aos profissionais e à escola como tal. Esses movimentos nem sempre são considerados pelas professoras quando elas cobram deles uma atuação mais efetiva que elas acreditam poder contribuir e até determinar o alcance dos resultados que buscam obter com os alunos. Outras realidades, nem sempre consideradas, são as impossibilidades que têm os pais e as mães de alterarem a sua própria condição econômica, social e cultural, que lhes daria as condições imaginadas como necessárias para oferecerem aos seus filhos a ajuda que as professoras e/ou a estrutura administrativo-pedagógica da escola esperam. As perguntas que faço diante desses conflitos e tensões são: os pais e mães têm como ajudar? Sua escolaridade é suficiente? Entendem a linguagem da escola? Suas condições reais de vida permitem? E ainda: mesmo que aos pais fosse possível mudar, esse é o movimento que precisa ou que deve ser feito para viabilizar a efetivação das aprendizagens esperadas? O baixo rendimento dessas crianças, segundo as normas da escola, está de fato relacionado com o comportamento dos pais e mães ou outros responsáveis?

Não é possível e nem desejável chegar a respostas simplistas ou explicações totalizantes sobre essas realidades porque elas implicariam em generalizações e tentativas de anulação da complexidade inevitável que as constituem. Mas é possível e

²⁸ O termo “responsáveis” é usado na escola para nos referirmos àqueles que cuidam das crianças, na família. Essas pessoas podem ser os pais, as mães, outros familiares ou, simplesmente, quem, diante da instituição, responde pelo aluno.

desejável que percorramos os caminhos levantando questões e evidenciando aparentes contradições que nos possibilitem refletir e compreender melhor as várias faces dessa complexidade. Esse processo já é, por ele mesmo, constituinte do *projeto educativo emancipatório* (Santos, 1996) pois atribui aos sujeitos, aos *praticantes* (Certeau, 1994) das salas de aula e aos seus saberes, valores, poderes e sentimentos o lugar de importância que devem ter nos processos de compreensão das escolas e nas propostas de mudança que eles possam indicar, afinal, são eles que as fazem acontecer e serem o que são.

Os alunos, nas inúmeras interações que vivem como partes dessas redes que são as salas de aula, também estão envolvidos em processos semelhantes. Nas cobranças que fazem as professoras porque querem que eles aprendam, estão também desconsiderações às suas condições reais, não somente em relação aos seus saberes, mas aos seus comportamentos, às suas ações. Como exemplo, trago a não realização dos “trabalhos de casa” e mesmo as maneiras de fazer os “trabalhos de aula” ritmo, tipo de raciocínio desenvolvido e etc. Muitas vezes esses comportamentos são tidos como irresponsabilidades, falta de vontade de estudar ou desinteresse. Contudo, cabem, de novo, algumas perguntas: são esses sempre os motivos que colocam os alunos nessas situações? Podemos admitir a idéia de que existe uma razão para que elas aconteçam? E se existem, podemos usá-las genericamente, para todos, como às vezes fazemos?

E em relação aos seus saberes, a idéia de que lhes falta algo que nós professoras, as pessoas da família, os profissionais de saúde, as atividades esportivas e culturais devemos oferecer, se sobrepondo a uma outra de que os alunos têm o que dizer, o que mostrar, o que fazer, pois são sujeitos de conhecimento, portadores e criadores de saberes, talvez não daqueles que lhes é exigido demonstrar, mas outros tipos de saberes, aqueles que eles produzem no cotidiano nas interações que vivem nesse cotidiano da escola e de fora dela. Essa produção de saberes dos alunos em geral e, em especial dos alunos do apoio, podem ser potencializadas também como práticas de realização do *projeto educativo emancipatório* já que ela altera o foco das relações de ensinar e aprender. Não estamos pressupondo um sujeito que não tem um determinado conhecimento e mais, alguns que têm pouca ou nenhuma possibilidade de ter e nos propondo a ensiná-lo ou oferecer oportunidades para que aprendam. Estamos mostrando que os alunos produzem diversos tipos de conhecimentos que, na escola, podem e devem estar em diálogo e em conflito com outros tipos de conhecimentos, formando-nos a todos e formando o mundo em que vivemos. Esses processos, que já acontecem

no cotidiano, essa pesquisa e dissertação buscaram evidenciar, podendo se tornar mais um meio de suscitar reflexões e usos que possam potencializá-los.

**Que professoras, que alunos, que pai e mães são esses de quem estamos falando?
Em que circunstâncias se deram as suas ações?**

As histórias dos sujeitos se entrelaçam nesse emaranhado, nessas redes de saberes, de fazeres, de valores e de sentimentos que são as salas de aula. Onde começa e termina a história de cada um: pais e mães, professoras, alunos, coordenadoras, diretora? É possível saber, é possível determinar? E se pudéssemos, seria essa determinação necessária para o que pretendemos? E a origem, a explicação para os comportamentos de cada um desses sujeitos da escola, podemos encontrar?

Reconhecendo o limite, a impossibilidade e até mesmo a falta de razão de ser desse conhecimento que quer a explicação causal sobre os comportamentos, podemos buscar produzir outros tantos que possam ajudar a compreender melhor os processos que se desenvolvem nas salas de aula e nas escolas, para podermos pensar melhor e fazer melhor uma intervenção sobre essa realidade, tentando minimizar o que nela parece negativo e/ou nocivo e maximizar os aspectos positivos.

Atribuindo à educação nas escolas um importante papel nas transformações que, a meu ver, a sociedade precisa sofrer para que todos tenham direito a uma vida digna, coloco a escola, a compreensão que dela podemos ter e as intervenções que sobre ela podemos fazer, num lugar de centralidade, como nos sugere Alencar (2001), apesar dela não ser a única instituição responsável por esse processo, de não depender do que acontece nas escolas, apenas, o que acontece na vida de uma sociedade. Aprendemos com o mestre Paulo Freire que *enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação, sozinha, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica* (Freire, 1992, p.32). Freire supera o

pedagogismo ingênuo, típico dos anos 60, em que se sustentava a tese de que a escola tudo podia e o pessimismo negativista dos anos 70 para o qual a escola era meramente reprodutora do status quo (Gadotti, 1998, p.32),

pois se não depende apenas do que acontece nas escolas, depende disso também.

As histórias dos sujeitos com quem dialoguei no percurso desta pesquisa se entrelaçam, também à minha própria, de alguma maneira, em algum tempo-espaço ou

acontecimento. Esse entrelaçamento, essas redes que somos, em que estamos, que nos constituem e que ajudamos a constituir vão formando os tecidos de compreensão que apresento, pois são elas que contam não só quem somos, o que fazemos, sabemos, pensamos e sentimos, mas também o que dizemos sobre tudo isso que é o nosso viver cotidiano. Os caminhos pelas redes formadas com essas histórias nos ajudam a tecer outras e essa tessitura é que vai revelando *as circunstâncias e as ocasiões* (Certeau, 1994) em que as práticas são desenvolvidas, pois elas definem os modos como os sujeitos usam as coisas e as palavras, ou seja, definem as próprias práticas (Oliveira, 2003).

Assim, o que investiguei e o que venho propondo ao longo dessa dissertação é que pensemos em nossos processos de formação e nos processos de ser e de acontecer das escolas como processos bastante complexos, que não se restringem a alguns espaços e tempos e nem se dão de forma linear. Não são também *meros efeitos secundários de causas estruturais* (Pais, 1993, p.110). As conjunturas em função das quais os usos práticos, de objetos, regras e linguagens são historicamente constituídos e reconstituídos, são plurais e móveis (Oliveira, 2003), por isso complexos, não passíveis de análise quantitativa e nem de controle normativo (idem, p. 51).

Os trechos dos depoimentos das professoras que apresentarei a seguir mostram parte dessa complexidade naquilo que se relaciona aos processos de formação e ao modo de ser de cada uma. Elas contam sobre esses processos, sobre o seu desejo de ser professora e sobre o que significa ser professora do Colégio Pedro II. Essa perspectiva de entendermos as práticas sociais considerando que os conhecimentos são tecidos em rede, torna possível potencializar a compreensão ampliada dos processos de formação, porque considera que esta se dá em múltiplos espaços-tempos (Alves, 1998, 2000).

Estamos buscando compreender, então, que os acontecimentos das salas de aula, nossos comportamentos como professoras, de nossos alunos e de outros sujeitos dessas redes, as relações que estabelecemos, as práticas sociais que observamos e vivemos, enfim, não são passíveis de análise para chegar numa explicação que, identificando uma ou mais razões em sua origem, indica as soluções dos problemas existentes. Esse tipo de explicação *é insensível às pluralidades disseminadas do vivido, ergue fronteiras entre os fenômenos, limitando ou anulando suas relações recíprocas* (Pais, 1993. p. 110) Essas práticas são tecidas em redes de muitos fios: espaços, tempos, sujeitos e experiências diferentes, que constituem os valores, as idéias e os sentimentos que informam essas mesmas práticas.

As professoras disseram:

Rossana:

Eu queria ser professora, todo mundo dava contra, aí eu fui fazer desenho de construção, arquitetura e pedagogia foi a última opção. Terminei pedagogia, não podia trabalhar com criança pequena que era a minha vontade, aí fui fazer o curso normal em um ano, e comecei a trabalhar no município. Trabalhava na saúde também como secretária. Como eu estudei aqui, eu tinha vontade de trabalhar aqui e aí fiz o concurso para cá e vim trabalhar aqui que era o que eu queria fazer, trabalhar, dar aula, como eu sempre quis, ser professora, mas muita gente me dizia: “não, não vai, não vai” e eu ia correndo por fora, ver coisa aqui, ver coisa ali. Não era na família essa resistência, eram meus professores, meus amigos, minha professora primária, que a gente se esbarra até hoje, o tempo todo reclamando: “por que você largou tudo para ser professora? Eu não agüento, eu não queria, eu não queria”. Era o tempo todo assim. Ela era poderosa, foi minha professora durante todo o meu primário. E virou uma amiga e a gente vivia se esbarrando por aí afora, e quando eu dizia... “foi fazer pedagogia pra quê? Para quê você foi fazer pedagogia? E foi assim.

Vanessa:

Eu nunca tive dúvidas que queria ser professora, entendeu? Isso foi uma coisa que, não sei se posso dizer, nasceu comigo, que eu sempre tive desejo assim, ao longo dos anos e aí eu estudei, fiz o primeiro grau e o segundo, na época em São Paulo, porque minha infância e adolescência eu passei lá e comecei a fazer a formação de professores lá, terminei, fiz o último ano aqui e aí logo comecei a dar aulas numa escola particular. Senti vontade de ingressar no serviço público, por uma série de fatores que não são desconhecidos de ninguém, por conta de você ter uma liberdade maior de trabalho, por conta da estabilidade, uma série de fatores me levaram a essa decisão de prestar concursos, aí eu comecei então a me direcionar nessa área e fiz concurso para o município, passei, aí comecei a trabalhar no município e fiquei simultaneamente trabalhando aqui, como contratada? Entrei no processo seletivo para a contratação, fiquei três anos aqui e experimentei bem assim, a vivência de como funcionava a escola. Aí fiz o último concurso e, depois do concurso, eu fiquei só aqui, saí do município.

Lorena:

A minha primeira experiência foi aqui mesmo. Eu comecei aqui, aprendi errando, acertando. É, eu entrei em 84. Não fiz concurso para 1ª à 4ª no município, mas eu trabalhei de 5ª a 8ª no município. Eu prefiro trabalhar com alunos maiores, até pelo meu jeito, maneira de brincar, eu acho que eu me entendo melhor, então eu gosto de trabalhar com terceira e quarta, mas também sempre adorei trabalhar com 5ª a 8ª. Minha história iniciou-se aqui, então eu tive que aprender mesmo com o pessoal, vendo os colegas. Tem também meus pais que são professores, então eu acho que tem muito da influência de casa, mas eu sempre quis. Eu fiz o normal, não tentei concurso para outro lugar, porque na nossa época era concurso, poderia ter tentado vários locais, mas só tentei mesmo para o colégio de formação de professores, já tinha pretensão de fazer Biologia mesmo. Então, a minha vontade era trabalhar mesmo no magistério, apesar de gostar muito da área de pesquisa também, trabalhar no laboratório, mas eu me achei e nós estamos aprendendo esses anos todos.

Patricia:

Ah! Vocês vão me fazer chorar aqui. (Risos)
Eu sempre quis ser professora e sempre quis ser professora primária. Desde criança, eu gostava de ser professora primária, só que eu fui de uma geração, de um colégio... Eu fiz o ginásio no Cap da UERJ e as pessoas de classe média tijuicana, na minha época, consideravam ser professora primária uma coisa menor, já era uma profissão que tinha um desprestígio social. Ser professora primária era coisa de menina do subúrbio, não era coisa de menina tijuicana, ainda mais menina que estudava no Cap da 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 entre 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 engenheira civil. Minha prima que tem quase a minha idade foi ser engenheira civil e eu saí do Cap UERJ porque eu queria fazer normal. Foi um escândalo, foi assim 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, 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 e já eu não, quando ela começou a fazer o normal então, aí eu comecei a ficar assim, interessadíssima naquela coisa. E eu gostava, me interessava muito por crianças excepcionais, eu tinha muita vontade de trabalhar com

crianças..., tanto que as minhas primeiras turmas foram de crianças ...

Eu já tinha essa vontade de ser professora. E foi um estranhamento para mim chegar no Instituto de Educação porque as minhas colegas do Aplicação, do Cap, eram aquelas menininhas todas da Tijuca que no fim de semana, nas férias, iam para a Argentina que era moda, foi a época do milagre brasileiro. E no Instituto de Educação eram meninas de poder aquisitivo bem mais baixo e com muito mais dificuldades, tinha um negócio que passava direto da rede estadual, quem era de colégio estadual passava direto para o Instituto de Educação.

Estudei lá em 70, 71 e 72. Então é, o pessoal vinha do colégio estadual, e aí era uma outra realidade.

Até 68 ia direto para dar aulas nas escolas da prefeitura, mas depois passou a ter o concurso, foi o Chagas Freitas eu acho...

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 curso superior de música, como eu comecei a fazer na Escola de Música, fiz prova e tudo, terminei o curso técnico e o vestibular que eu fiz foi para música, depois que eu me interessei por estudar psicologia, mas eu fui estudar psicologia porque eu queria entender o que se passava com aquelas crianças. Depois, é claro, trabalhei em clínica, me animei, mas o início da coisa foi porque eu queria entender aqueles alunos, que eram os AEs (alunos excepcionais). Depois eu peguei a turma dos chamados treináveis, que eram os alunos com síndrome de Down ou com inteligência equivalente, depois eu fui trabalhar na ABBR, era o primário comum, mas para 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 para a escola porque eu acho uma festa, eu adoro. Então é isso...(Chorando) (Risos)

Quando eu terminei Psicologia eu estagiei um ano na Embratel, o último ano, psicologia de empresa. As pessoas, quando terminaram, brigavam pra ficar ali, porque o estágio era de quatro horas, se você conseguisse o emprego de psicóloga você teria que ficar ali, trabalhando oito horas e tal, brigavam para ficar ali, para arranjar aquele emprego, não tinha concurso não, era contratação, e eu ..Ih! Acabou o estágio e tal... (Risos)

Porque, meu Deus do céu, não quero passar a minha vida inteira sentada numa mesa. O que é que eu vou fazer aqui, entendeu? No entanto, as pessoas conseguem, cada um é cada um.

Cristina

Quando eu acabei o primário, que era em 6 anos, automaticamente passei para escola estadual justamente no ano que eu acabei, que foi em 69. Em 70 foi implementada a lei 5692

e aí já não tinha mais concurso. Acho que era isso, já ia direto. Porque a lei foi implementada em 70. Eu me lembro de não ter feito concurso para a escola José do Patrocínio, ou fiz, bom...não me lembro. Eu sei que eu fui para o José do Patrocínio direto, onde meus irmãos tinham estudado e a minha mãe cismou que eu tinha que fazer concurso para o Carmela Dutra, minha mãe cismava da gente fazer concurso assim para as coisas, para as escolas que ela achava que eram as melhores e aí até, um semestre eu freqüentei um cursinho...Eu adorei ter freqüentado o cursinho, achei tão importante...Saía da sexta série e ia à noite para o cursinho. O cursinho era lá perto da escola Mato Grosso, em Irajá. Aí eu sentava lá atrás, alunos que chegavam naquele momento sentavam lá atrás, os da frente eram aqueles que eram antigos, que se saíam bem... Tinha a Tânia, que acabou indo para o Carmela Dutra comigo, era lá da frente...Tânia, Leila. Aí eu peguei o ritmo do pessoal do cursinho, peguei, peguei. Fiz prova para o Carmela, mas eram dez problemas e eu tirei 40, acertei só 4... Português que eu tirei nota alta, mas mesmo assim, não fiquei entre os 100... foram 100 alunas? Não sei, tinha uma cota lá, aí alguém não foi. Eu me lembro bem, no dia que saiu o resultado eu estava na cama e minha mãe comentando: “não faz mal, fica no José do Patrocínio mesmo” e eu: “só sei que eu não passei”, mas aí mandaram um telegrama me chamando. Aí eu fui parar numa escola normal, a Carmela Dutra porque minha mãe achava que era uma escola boa. Assim, automaticamente eu fui fazer normal. Enquanto que a Marilene, minha irmã, estudando no José do Patrocínio foi chamada “pra caramba”, porque, naquele tempo, eles chamavam os melhores alunos das escolas estaduais para fazer normal e ela disse:”Deus me livre!” Porque ela podia ser qualquer coisa, menos professora. Mas eu fui ficando na Carmela Dutra, porque já estava lá, mas adorei. Hoje em dia, eu acho que era a melhor coisa. Hoje em dia, eu não tenho dúvida que é a minha área mesmo, que é a melhor coisa estar lidando com crianças, estar lidando com ser humano eu me sinto assim, contribuindo para a melhoria das coisas. Eu adoro, eu me sinto realizada. Pretendo também trabalhar com adulto, estou cansada já de trabalhar com criança, um pouco cansada...são 27 anos! Me sinto um pouco enjoada da escola de C.A até a quarta série, já estou um pouco enjoada desse “ti ti ti”, acho que tem uma coisa de muitas mulheres juntas, acho até que eu demorei bastante para me enjoar. Estou com vontade de continuar na educação, mas em outras coisas, mas para mim, estar no magistério tem tudo a ver. Não fiquei por comodismo não. Já aconteceu muitas vezes na minha vida de eu entrar em sala de aula e esquecer dos meus problemas. Já aconteceu de também não conseguir, mas na maior parte das vezes, quando entro em sala eu saio melhor, porque as crianças solicitam, é muita energia. Eu gosto muito. É isso. Eu acho que é muito gratificante. Agora, acho que também tem uma coisa de, como é que eu vou dizer... de talento, dom, também não é dom (Lourdinha:

“vocação”). É, vocação. Acho que tem uma coisa de vocação, porque é muito específico. Lidar com criança, ajudar na formação, porque acho que uma coisa que me preocupa, acho que a gente pode causar muito trauma nas crianças dependendo de como você fale com ela da maneira como ela errou, dependendo de como você se dirige, isso pode marcar muito na criança, dela se sentir incapaz para alguma coisa para o resto da vida enfim, eu acho que o professor é uma marca muito forte para as crianças e acho que tem uma coisa de talento. Eu gosto muito. Quando eu olho para trás eu não pensaria em ser outra coisa.

Lourdinha:

Eu fiz normal no Heitor Lira e fiz porque era o que eu queria. Não foi assim por acaso e nem porque era perto de casa, essas coisas não. Eu queria, já estava no ginásio já tinha essa idéia, depois quando terminei eu só tentei lá na Heitor Lira, o concurso de lá. Eu não pensei em outra opção porque eu tinha certeza que eu queria isso, eu não sei se é a tal da vocação, exatamente, porque eu não consigo precisar o que me interessava tanto nisso. Mas que era o que eu queria, eu tinha certeza absoluta. Eu fiz e quando terminou, eu entrei logo aqui para o Pedro II. É claro que foi bom para mim, para minha vida e tudo, mas por outro lado, às vezes, eu me ressinto um pouco de não conhecer outra realidade, outro lugar em termos de trabalho. Eu gosto, acho que em nenhum momento me arrependi disso, acho que é realmente o que eu gosto de fazer, não penso em fazer outra coisa e hoje eu tenho essa valorização dessa questão da educação. O que é trabalhar com educação, a importância que isso tem, que talvez na época que eu fiz a opção por isso eu não tivesse ainda. Então, eu não sei exatamente onde que eu tive vontade, mas eu sei que foi por vontade. E adoro trabalhar com criança. Gosto mesmo, acho que é muito rico trabalhar com as crianças, para a gente, a gente descobre um monte de coisas e acho que tem uma importância muito grande. Isso que a Cristina falou sobre traumas que a gente pode criar, acho que a gente pode mesmo, por isso temos que ter cuidado, mas a gente também pode proporcionar muita coisa que a criança vai levar de positivo, então eu vejo esse trabalho como realmente muito importante. Agora, tenho até uma vontade de trabalhar com adulto, mas na formação de professores, tamanha importância que eu acho que tem que ter essa questão do trabalho com as crianças, então eu acho que se a gente está se aperfeiçoando e com a nossa experiência, a gente poderia ajudar as pessoas que estão começando, pra continuar isso.

E quanto ao seu ingresso nos quadros do Colégio Pedro II Lorena e Patrícia disseram:

Lorena:

Para começar, para mim, foi uma felicidade grande para a família, até porque a minha mãe foi aluna do Pedro II durante sete anos, então ela ficou muito feliz na época. Trabalhar na instituição em que ela estudou. Eu acho que os ex-alunos têm muito disso, aquele amor incondicional pela instituição. Assim como eu trabalhei no município, eu gostava muito, tem tanta gente que reclama tanto do município e eu adorava, quando eu fui pedir exoneração no município eu pensei muito, quando eu pedi exoneração para pegar DE foi porque o dinheiro aqui valia à pena em relação ao município, mas olha, eu pensei demais porque eu gostava de trabalhar com 5ª série, com 5ª e 8ª, trabalhar com os extremos. Eu pesei muito isso, aqui nós temos um outro nível, um padrão social dos alunos até melhor que o município, tinha sim em relação ao local onde eu trabalhava, mas eu gostava. O que pesa muito no Pedro II eu acho que é o nome, quando você fala que você trabalha no Pedro II as pessoas já te vêem com outros olhos, bem diferentes, bem mesmo, lá na Universidade, na UFRJ, onde eu estudo, querem saber um monte de informações, ficaram deslumbrados com aquele nosso livrão do PPP e aí queriam xerocar. Então, acho que tem muita mística mesmo em volta, daqueles áureos tempos de Pedro II, mas, acho que isso aí é que nos traz vantagens. Não sei se poderia ser vantagens, não é? Mas eu ainda sinto muita falta do município, trabalhar com 5ª a 8ª séries, então, para mim, está ali o que é bom, pela saudade que eu sinto. Toda vez que tem concurso para o município eu faço para ver se eu passo.

Eu – Ah é?

No ano passado eu passei, passei bem. (Risos) É, toda vez que tem eu faço, quero ver se eu passo, porque me dá aquela saudade. Eu vou largar a DE, mas aí o salário não vale à pena, aí eu deixo passar, então já tem aí uns quatro concursos. E o último que teve foi no ano passado e eu passei de novo. Meu Deus, fico tentada! Ir lá pra Campo Grande.

Patricia:

Para mim, foi uma coisa especial, porque quando eu vim para o Pedro II, eu já dava aula em faculdade, já era coordenadora de alfabetização da Secretaria de Educação, mas as pessoas que me conheciam sabiam que me incomodava um pouco...Eu dei aula primeiro na Gama Filho, depois eu fui pra SUAM. Aqueles alunos, todos da baixada fluminense que iam para lá, queriam fazer faculdade, curso superior, agora o nível, realmente, dos alunos era assombroso, eu tenho cada história perto dessas que a gente conta de alguns dos nossos alunos... Agora, então eu trabalhava na Secretaria de Educação, mas as pessoas sabiam que eu gostava era de dar aula para o primário. E o marido da

minha irmã leu no Jornal dos Esportes que ia ter concurso para primário do Pedro II e a primeira pessoa de quem ele lembrou fui eu: 'Patricia, vai ter concurso para o primário do Pedro II. Por que é que você não faz? Você gosta tanto de dar aula para o primário! Porque a faculdade não era uma coisa que eu... gostava. Ia, mas não era assim... 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 o concurso. E aí eu deixei porque eu não queria trabalhar de manhã, de tarde e de noite. Na SUAM, eu dava aula à noite. Tive de deixar a noite e também na Secretaria era complicado, eu me lembro que no primeiro ano que eu estava aqui, eu trabalhava o dia inteiro, saía de lá às dez da noite, cargo de confiança, tinha uma série de responsabilidades e tal. Aí, para mim, foi assim... E a questão de ser o Pedro II foi uma coisa assim, que era um colégio de nome, é isso tudo que a Lorena falou, foi uma coisa! Eu acho que... vou fazer um comentário mais uma vez que ... 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 os alunos de classe média, de classe social mais baixa, as trocas de experiência, essa é a verdadeira escola pública, não é? Foi a escola pública em que eu estudei, acho que a escola pública que vocês estudaram. Quer dizer, hoje a escola pública do município ela quase que se tornou um gueto de aluno de classe popular. Quer dizer, tinha gente na época do Brizola, dos Cieps que dizia assim: Quer ver melhorar a escola pública? Manda o Brizola fazer uns Cieps assim 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 grande riqueza que a gente tem aqui. Agora, eu sinto que tem pessoas que não percebem isso, entendeu? Não vou entrar em comentários, assim mais detalhados. 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, é um colégio que tem heterogeneidade na clientela. Acho que isso é um negócio importante. Bom chega... (Risos)

Todas nós, professoras envolvidas nessa pesquisa afirmamos ter em nossa profissão motivos de realização pessoal. A escolha que fizemos, na juventude, veio se delineando desde muito cedo para algumas de nós. Para outras, nem tanto, mas mesmo

aquelas que sofreram, na família ou em outro espaço, algum tipo de pressão para exercer outra profissão de maior prestígio social, acabaram recuperando o seu próprio desejo e voltando a buscar os caminhos de formação e de serviço no magistério. Entretanto, cada uma fez esse percurso de maneira diferente. A forma como cada uma chegou a ser professora do Colégio Pedro II também passou por um desejo, mas, novamente, não o mesmo desejo para todas, variados desejos. As maneiras como se vêem nessa condição, da mesma forma, é diversa. Todos esses fatores e outros mais estão presentes nas maneiras de ser professora de cada uma, participam das suas práticas, das suas formas de planejar, de elaborar as atividades, de se relacionar com os alunos e com as alunas, com os pais e as mães, com as coordenadoras e demais profissionais da escola. Eles não possibilitam a formulação de explicações gerais, pois são diversos e dinâmicos, não só entre as pessoas, mas em cada uma delas como redes de subjetividades que são. Cada uma com as suas histórias, suas redes que as trouxeram ao Colégio Pedro II e à terceira série vai participando da tessitura do cotidiano dessa escola e das redes de subjetividades que são os sujeitos.

O que essa trama pode nos dizer...

Iniciei essa dissertação destacando a idéia do silêncio como bastante significativa tanto para o percurso que fiz na pesquisa, como para o acontecer das salas de aula. Caminhar por entre as práticas e ser capaz de me surpreender com o que lá se passava, implicou reconhecer a existência do silêncio, do vazio, do espaço das possibilidades. Até onde pude realizar esses percursos da forma pretendida não sei, mas era o que perseguia, fazia parte da ousadia, também desde o início colocada. Sabia que isso teria de ser feito através de *mergulhos* (Alves, 2001) naquelas realidades com tudo o que isso significa. Aguçar os sentidos, buscar as *pistas e indícios* (Ginzburg, 1989) que me levassem a tecer uma compreensão dos acontecimentos, dos sujeitos e práticas que fazem existir os acontecimentos e das circunstâncias que os condicionam. Nada de forma isolada, pois todos esses aspectos se enredam e se articulam. Logo, trata-se de um trama, para mim, muito envolvente e com muito a dizer.

Para começar, a própria idéia de trama, que envolve articulação permanente, enredamento, entrelaçamento de fios, foi, nessa pesquisa, fundamental para a compreensão das realidades das salas de aula. Percebi que as práticas cotidianas não se dão de forma isolada, a vida de um sujeito está enredada a outras vidas que são vividas em diferentes espaços e tempos. Em nossos processos de formação, nos múltiplos e diversos espaços sociais em que vivemos desde que nascemos, quem sabe até antes disso, interagindo com outros sujeitos e com o mundo a nossa volta, vamos aprendendo tudo que somos. Todas essas aprendizagens de saberes e de valores estão presentes no cotidiano, nas práticas dos alunos e das alunas, dos seus pais e mães, das professoras, das coordenadoras e de outros sujeitos participantes dessas redes. É com elas e a partir delas que outras aprendizagens se dão e isso é inevitável. Participamos dessas redes, produzindo novos saberes, formando nossas subjetividades, com tudo o que somos, inclusive com os comportamentos e sentimentos que podem ser considerados, às vezes, por nós mesmos, como não desejáveis.

Essa idéia de enredamento é fundamental porque ela ajuda a entender que não é possível isolar determinados fatores, “dados” da realidade, analisá-los desarticuladamente e chegar, ao final desse processo, a explicações totalizantes sobre a escola que fundamentariam a formulação de prescrições de comportamentos para nós, professoras, alunos e outros sujeitos. Essas explicações e prescrições estão presentes no cotidiano da escola, mas elas se inviabilizam, entre outros fatores, por serem formuladas

através de processos desse tipo, que desconsideram a impossibilidade de isolamento de alguns aspectos da realidade que estão, necessariamente, articulados a outros. Muitas vezes, são formulações produzidas nas universidades, como resultados de pesquisas acadêmicas, ou nos governos, como políticas a serem implementadas, às vezes orientadas também por resultados de pesquisas, ou ainda nas administrações das próprias escolas.

Encontramos também essa forma de pensar e de fazer no cotidiano, em conversas que nós professoras temos entre nós, com os alunos, com seus pais e mães ou com outros profissionais da escola sobre a situação das crianças em relação aos processos de aprendizagem e avaliação dos conteúdos escolares. Especialmente quando tratamos dos que “não se saem bem”, aqueles alunos do apoio, pois é muito comum a busca desse tipo de explicação causal associada aos padrões modelares de comportamentos definidos para todos a partir daquelas formulações. Falamos e ouvimos sobre como deveriam agir as crianças em sala de aula e em casa, os pais e mães com relação aos filhos e a outros aspectos da sua vida familiar e os profissionais da escola quanto à maneira ideal de acompanhar, orientar e manter sob controle as ações pedagógicas. Uma série de prescrições baseadas em conclusões simplistas, resultantes daquele tipo de análise que isola “dados” da realidade e privilegia as relações lineares de causa e efeito é feita, seu cumprimento perseguido e não alcançado na maioria dos casos.

Se a idéia de trama, de enredamento, é fundamental para que entendamos porque essas prescrições não funcionam no cotidiano das salas de aula, ela é também para reconhecermos a sua *complexidade* (Morin, 1996). As situações vividas na escola são composições que conjugam, simultaneamente, diversos fatores. São tecidos formados com o entrelaçamento de vários fios, de texturas e cores também variadas. Essa complexidade se defronta com o nosso pensamento que, muitas vezes, orientado por padrões dicotômicos, opõe os pares: bem x mal, feio x bonito, saber x não saber e outros, hierarquiza conhecimentos e sujeitos e busca, assim, encontrar soluções para os problemas enfrentados no dia-a-dia.

Maturana (1998) ajuda a pensar nessa questão com a sua biologia do conhecimento que concebe o humano como o *entrelaçamento do emocional com o racional* afirmando que *todas as nossas ações têm um fundamento emocional*. Quando diz que *o peculiar do humano está na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocional*, coloca abaixo a supremacia da razão e com ela a oposição razão x emoção,

fundamentos do pensamento ocidental moderno. Ainda segundo Maturana, a evolução do humano se dá na conservação de um modo de vida que se constitui na *congruência recíproca* e não na *competição que implica a negação do outro*. A partir daí, afirma que existe uma emoção fundadora do social que é o amor. Ela permite *a aceitação do outro como legítimo outro na convivência*, ou seja, o *respeito mútuo*, e afirma que sem essa aceitação *não há fenômeno social*. Acrescenta por fim, que

essa condição é necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual da criança e do adulto. A negação do amor dá origem a sofrimento e enfermidades (p. 25).

Ao apresentar esse pensamento, Maturana desestabiliza a forma dualista de pensar a realidade social que aprendemos com a ciência moderna e contribui para que possamos entender a emoção como constituinte do humano, fundamento do social e não como parcela insignificante dessa realidade, que deve ser desprezada nos estudos científicos que, de alguma maneira, procuram compreender a vida social. E mais, quando a autor afirma que a negação do amor como emoção que funda as relações reciprocamente congruentes, de respeito mútuo, de aceitação do outro como legítimo outro na convivência, gera sofrimento e enfermidades, está dizendo que a preservação do humano depende desse tipo de relação, a social. Existe, portanto, na vida cotidiana, escolar e de outros espaços, um movimento permanente de estabelecimento desse tipo de relação, embora notemos que elas não sejam as únicas. A tessitura das redes cotidianas de saberes e de fazeres que percebemos, das quais participamos e que formam, a cada dia, os sujeitos e a vida nas salas de aula são constituídas nesse tipo de relação social, sobre a qual pensamos com a ajuda de Maturana. Professoras, alunos, pais e mães buscam, relações sociais, as fundamentadas no amor, na aceitação do outro, na solidariedade, mesmo que, algumas vezes, expressem entendimentos diferentes e mesmo conflitantes a respeito da complexa realidade cotidiana. Ainda segundo Maturana, a prevalência de outro tipo de relação implicará sofrimento e enfermidade.

A pesquisa no/do/com o cotidiano que realizei nas salas de aula da Unidade São Cristóvão I do Colégio Pedro II, com as professoras, Cristina, Lorena, Lourdinha, Patricia, Rossana e Vanessa, nossos alunos, seus pais e mães e as coordenadoras, sujeitos dessa investigação, pôde mostrar que essas relações acontecem o tempo inteiro. O movimento de vida no cotidiano é, nesse sentido que apresenta o pensamento de Maturana, saudável. Não sem tensão, porque não exclusivo. Na complexidade desse

cotidiano, *onde tudo acontece ao mesmo tempo* (Ferraço, 2004), notamos também a presença de outros tipos de interação tensionando-o e, dessa forma, dinamizando a vida.

Penso que a isso podemos juntar elementos de *A invenção do cotidiano* de Michel de Certeau (1994) que muito contribuiu para o desenvolvimento dessa pesquisa e escrita dessa dissertação. A idéia de que a vida cotidiana é tecida pelos praticantes através de táticas que usam astuciosamente as regras e os produtos que são oferecidos pelas instituições, pelo sistema, envolve, a meu ver, esse mesmo movimento de preservação do humano, na medida em que é também um movimento no sentido de sobreviver melhor no espaço do poder. Podemos dizer que essa é também uma lógica possível que percebemos no desenvolvimento dessas práticas. Inventando maneiras próprias de agir nesse espaço, de acordo com as circunstâncias, aproveitando as ocasiões, as professoras, os alunos, os pais e as mães individual ou coletivamente, de forma, muitas vezes, rebelde, porque não passivas e submissas, criam situações mais favoráveis a si mesmos e aos grupos. Além disso, essa *criação cotidiana de alternativas curriculares* constitui-se como uma perspectiva progressista (Oliveira, 2003) porque, ainda que não somente, participa da *formação de subjetividades inconformistas* (Santos, 1996). Os processos de compreensão e invenção de soluções para os problemas e questionamentos levantados nessa pesquisa foram desenvolvidos tendo no cotidiano, nos complexos e enredados processos de formação dos sujeitos e tessitura de suas práticas, o espaço-tempo de produção de soluções possíveis, entendendo que, dessa forma, podemos estar mais próximos da realização de um *projeto educativo emancipatório* (Santos, 1996).

Quatro elementos encontrados no cotidiano permitem acreditar que esse projeto já está em andamento. O primeiro deles é que com o cotidiano estamos em meio a situações reais de vida, situações concretas, em meio àquilo que os sujeitos são, fazem, pensam e sentem. Nesse espaço-tempo da concretude das práticas não há lugar para comportamentos modelares, idealizados, pois nele o que existe, o que é possível encontrar é a diversidade, a multiplicidade, a variedade de comportamentos e de saberes. Isso quer dizer que no cotidiano não há lugar para a recomendação de modelos a serem seguidos por todos, já que a sua realização é uma impossibilidade e, portanto, cada um atua de modo relativamente autônomo.

O segundo é que é nessa diversidade que vamos encontrar as criações cotidianas, pois os sujeitos praticantes das salas de aula inventam maneiras próprias de lidar com as realidades que vivem, mesmo as mais adversas. Taticamente, fazem uso dos produtos,

das normas e das regras que a eles são impostas. Essas táticas, que são as inúmeras maneiras de fazer de que os praticantes lançam mão de acordo com as ocasiões, com as circunstâncias das situações em que se encontram, são elas mesmas as possíveis soluções, sempre locais e singulares, para os problemas vividos no cotidiano da escola.

O terceiro deriva do reconhecimento da importância da emoção no cotidiano da escola e do fazer pedagógico. A partir daí, podemos reconhecer a possibilidade de questionamento da banalização dos conflitos e do sofrimento humano, característica do tempo em que vivemos e da introdução de imagens desestabilizadoras nas salas de aula onde as emoções, e não só as idéias estão. Essa é a idéia central do projeto emancipatório (Santos, 1996, p. 18).

A quarta e última, por ora, é que dia-a-dia, estamos todos, professoras, alunos, pais, mães, outros profissionais da escola, nos diferentes espaços a que estamos vinculados, nas relações que estabelecemos, produzindo conhecimentos sobre nós mesmos, sobre o mundo, sobre a vida, conhecimentos esses que são de grande valor, inclusive para a aprendizagem dos conhecimentos escolares. Se com esses fios do que cada um é, a cada momento, do que somos e criamos coletivamente nas variadas relações que estabelecemos, conseguirmos tecer redes de conhecimentos que nos possibilitem compreender as práticas dos sujeitos e, a partir disso, formular nossas ações pedagógicas, estaremos, quem sabe, potencializando essas mesmas práticas e o que elas criam. Esse tecido compreensivo, cujos fios são as produções cotidianas dos sujeitos das salas de aula, traz para outro lugar de importância os saberes desses, procurando romper com a hierarquia entre os conhecimentos e entre os sujeitos que os produzem, estabelecida pelos padrões do pensamento ocidental moderno. Com isso, busca afirmar que podem existir alternativas para essas realidades das escolas e das salas de aula como as das histórias que contei aqui. Talvez esses espaços-tempos cotidianos em que estão os alunos e alunas dos grupos de apoio, as maneiras como esses alunos são vistos, percebidos, não precisem ser naturalizados na forma como estão sendo e assim possamos superar a hierarquização e a discriminação com que, muitas vezes, lidamos com eles. Suas práticas, as das professoras e dos outros sujeitos da escola, podem estar a inventar maneiras socialmente mais favoráveis a esses alunos e alunas. É necessário, portanto, que elas sejam privilegiadas nos nossos processos de reflexão e ação.

Com as histórias narradas e as imagens do cotidiano das salas de aula apresentadas, com o que dissemos sobre o fazemos, pensamos e sentimos, nós, as professoras, os alunos, as alunas, os pais e as mães, procuramos evidenciar a reinvenção

curricular que está a acontecer no cotidiano das salas de aula. Com tudo que somos, vamos vivendo: agindo, pensando, sentindo, criando...Compreender as práticas dessa maneira, preocupando-nos com as formas como os sujeitos tecem em rede os conhecimentos, formando suas subjetividades, potencializa o que de emancipatório elas têm e são, o que pode contribuir para possíveis intervenções no sentido de superarmos os problemas que enfrentamos por conta do que elas não têm e não são.

Referências bibliográficas

ALENCAR, Chico e GENTILI, Pablo. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, Vozes, 2001.

ALVES, Nilda. *Trajetórias e Redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998

_____. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Os romances das aulas. In: *Revista Movimento – Profissão docente: teoria e prática*. Niterói: Faculdade de Educação/ UFF, set. 2000, (2), p: 07-32

_____. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda. *A Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.13-38.

_____. Sobre redes de conhecimentos e currículos em redes. In: *Revista : um paradigma para a escola do séc. XXI?* Brasília: AEC. 2002 (JAN/MAR), p. 94-107.

_____. e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo*. In: *Currículo debates contemporâneos*. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth (orgs). São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org) MACEDO, Elisabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos. *Criar Currículo no Cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

AZANHA, José Mário Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1992.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.28, n.1, p: 11- 30, jan/jun. 2002.

CALADO, Isabel. *A Utilização Educativa das Imagens* . Porto: Porto, 1994.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999

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

COLÉGIO PEDRO II: Projeto Político-Pedagógico / Colégio Pedro II. – Brasília: Inep/MEC,2002

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.

EZPELETA, Justa e ROCWELL, Elise. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

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

_____. *Pesquisa com o cotidiano*. Trabalho encomendado apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPED no GT Currículo, disponível em www.anped.org.br.

FILÉ, V.; RIBETTO, A.; SGARBI, P.; VASCONCELOS, N. Conversas sobre avaliação e comunicação. In: STEBAN, M. T. *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M; LEONARD, P; Mc LAREN, P. *Paulo Freire: poder, desejo e memória da libertação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. *A jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa?* Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais. Morfologia e História*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

_____. *Estudar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

MANGUEL, Alberto. O espectador comum: a imagem como narrativa. In: *Lendo Imagens: uma história de amor e ódio*; tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Claudia Strauch – São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

_____. *Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PACHECO, José. Fazer a ponte. In: OLIVEIRA, I. B. *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortez, 2004.

PAIS, José Machado. Nas rotas do cotidiano. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 37, jun, 1993.

_____. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

REIGOTA, Marcos. Trajetórias e narrativas através da educação ambiental. In: *Trajetórias e narrativas através da Educação ambiental*. REIGOTA, Marcos; POSSAS, Raquel e RIBEIRO, Adalberto (orgs.). Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

ROCHA, Helenice Aparecida. *Professoras leitoras – sua vida entre a casa e a escola*. Niterói, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2000. Dissertação de Mestrado.

SAMAIN, Etienne. O que vem a ser portanto um olhar? (Prefácio) In: Achutti, Luiz Eduardo Robinson. *Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Porto Alegre: Livraria Palmarinca/ Tomo Editorial: 1997, p. XVII-XXXIV

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Para uma pedagogia do conflito*. In: Silva, Luiz E. (org.). Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Vol.1. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003

_____. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. In: SANTOS, B. S. S. (org.). São Paulo: Cortez, 2004.

VICTÓRIO, Aldo Filho. *Pesquisar o cotidiano é criar metodologias*. Rio de Janeiro: DP&A, no prelo.

VINCO, Sônia, *Formação de leitor: um bicho de quantas cabeças?* Projeto de dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2005.