

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

***EXPERIENCIANDO UMA ECOLOGIA DE SABERESFAZÊRES: AS
PRÁTICAS CURRICULARES PARA ALÉM DO PENSAMENTO
ABISSAL NAS PASÁRGADAS DO COLÉGIO ESTADUAL JÚLIA
KUBISTCHEK***

ANGÉLICA DO FUNDO BARBOSA

RIO DE JANEIRO

2011

ANGÉLICA DO FUNDO BARBOSA

*EXPERIENCIANDO UMA ECOLOGIA DE SABERESFAZERES: AS
PRÁTICAS CURRICULARES PARA ALÉM DO PENSAMENTO ABISSAL
NAS PASÁRGADAS DO COLÉGIO ESTADUAL JÚLIA KUBISTCHEK*

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como exigência final da disciplina Monografia
II do Curso de Pedagogia da Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Luiza Sússekind

RIO DE JANEIRO

2011

ANGÉLICA DO FUNDO BARBOSA

EXPERIENCIANDO UMA ECOLOGIA DE SABERESFAZERES: AS PRÁTICAS CURRICULARES PARA ALÉM DO PENSAMENTO ABISSAL NAS PASÁRGADAS DO COLÉGIO ESTADUAL JÚLIA KUBISTCHEK

Trabalho de conclusão de curso apresentado como exigência final da disciplina Monografia II do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Aprovada em ____ / ____ / ____

Banca Examinadora:

Profª Drª Maria Luiza Sússekind – Orientadora
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Claudia Miranda
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

A Maria, Luis, Daniel, Ana e Airton,
respectivamente, mãe, pai, irmão, avó e
namorado. Por serem tão importantes e
dedicados e se fazerem tão presentes.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai, Maria e Luis, pessoas mais que especiais que me permitiram nascer, crescer e me tornar quem sou hoje, por todo o esforço e sacrifícios que fizeram em meu benefício.

Ao meu irmão, Daniel, pessoa incrível com quem tenho a grande felicidade de conviver, por toda a motivação para os estudos e para a realização deste trabalho. À minha querida avó, Ana, por estar presente na minha vida.

Ao melhor amigo e namorado, Airton, pelo incentivo, pela leitura das minhas produções, pelas críticas que me permitiram crescer, pelos elogios que me alegraram, pelo companheirismo, pela dedicação, pela paciência e por tudo mais.

Aos integrantes do grupo de pesquisa: Alan Pimenta, Anna Paula Anselmo, Andressa Teixeira, Camila Mendes, Carolina Santos, Carolina Silva, Débora Gherman, Deborah Luna, Isis Couto, José Ricardo Carvalho, Leonardo Moreira e Victor Junger, os mais novos e os mais antigos, por me permitirem ampliar minhas redes de conhecimento, de *saberesfazer*es e de *saberesdizer*es. A cada um, que, sendo o meu outro, também fizeram parte de mim.

À turma 2008.1, pelo tempo que compartilhamos e por também fazerem parte da tessitura das tantas redes.

À Anna Paula Anselmo, por todas as conversas, as *potencializadoras* de aprendizagens e as reconfortantes. À Camila Mendes por já chegar se fazendo tão próxima e importante. À Débora Gherman, por me acompanhar durante todo este tempo nos campos de pesquisa, tornando os dias ainda mais agradáveis. À Deborah Luna, pelo incentivo para ingressar neste maravilhoso grupo de pesquisa sem o qual eu não teria crescido tanto. A todas vocês, pela bela amizade que construímos, por ser quem são e por representarem tanto para mim.

À Juliana Saisse, Natália Gonçalves e Maryane Paiva, por se tornarem tão especiais. Pelos momentos que compartilhamos, por todos os trabalhos e estudos em grupo, por fazerem a faculdade ser mais feliz. Por serem amigas tão importantes.

À Mariana Garcia, importante desde o ingresso na faculdade, pela capacidade de se fazer presente mesmo na distância.

À Mônica Lino pelas conversas de volta para casa que muito me ajudaram e tranquilizaram.

À Maria Luiza, muito mais que uma orientadora, muito mais que uma professora, por ser quem é, da forma como é, por representar tanto para mim, por me encantar a cada dia. Por cada conversa, cada troca. Por me permitir conhecê-la e partilhar de seus tantos *saberesfazer*es. Por fazer sentir-me importante. Por fazer sentir-me incentivada a ser como é. Por fazer tudo isso com a naturalidade de apenas ser Maria Luiza: uma pessoa muito especial e inesquecível.

À Claudia Miranda por se mostrar tão disposta e nos receber tão abertamente.

Ao Colégio Estadual Júlia Kubitschek, ao Espaço Ciência Viva, a todas as normalistas e estudantes do Julinha, aos professores, aos monitores e colaboradores, por nos permitirem conhecer e ser parte de um cotidiano tão rico.

À CAPES, por acreditar em nosso trabalho e na profissão docente.

À UNIRIO, por me permitir ingressar nas redes da formação docente.

A Deus e à Consolata, por tudo.

Esta conquista também pertence a todos vocês! Por isso, lhes dirijo meus mais sinceros e profundos agradecimentos. Muito obrigada!

RESUMO

BARBOSA, A. do F. *Experienciando uma ecologia de saberes-fazer: as práticas curriculares para além do pensamento abissal nas Pasárgadas do Colégio Estadual Júlia Kubitschek*. 2011. 73 f. Monografia – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Este trabalho compartilha minhas experiências vivenciadas a partir da imersão no cotidiano do Colégio Estadual Júlia Kubitschek e do Espaço Ciência Viva. Trago para o diálogo a *relação ecológica* (SANTOS, 2004) que ocorre nesses ambientes, discuto a tensão entre regulação e emancipação que ocorre nos currículos praticados destes locais e relato alguns contextos que *experienciei* os quais contribuíram para minha formação e para a formação dos professores licenciandos e das normalistas. Busco as contribuições de Certeau para entender os *fazer astutos dos praticantes do cotidiano* (2009) destes lugares (professores, alunos, normalistas e pesquisadores), seguindo os *pormenores* (Ginzburg, 1989) que me levam a identificar os *usos* feitos de regras, normas e posturas que seriam supostamente impostas e consumidas passivamente, mas que, na verdade, caracterizam práticas *emancipatórias*.

Palavras-chave: estudos do cotidiano; práticas curriculares emancipatórias; formação/autoformação de professores, ecologia de saberes.

ABSTRACT

BARBOSA, A. do F. Experienciando *uma ecologia de saberesfazeres: as práticas curriculares para além do pensamento abissal nas Pasárgadas do Colégio Estadual Júlia Kubistchek*. 2011. 73 f. Monografia – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

This work shares my experience from my immersion in the school everyday life in Colégio Estadual Júlia Kubistchek and Espaço Ciência Viva. I bring to the discuss the *ecological relation* (SANTOS, 2004) that occurs in these spaces, I discuss the tension between regulation and emancipation that occurs in the practiced *curriculum* in this spaces. I report some contexts *experienced by me* which contributed to my formation and the formation of the students from the college and from the teachers' school. I search the contributions from Certeau to understand the *astute doing practitioners of everyday life* (2009) of these spaces (teachers, students and researchers), following the *details* (GINZBURG, 1989) which lead me to identify the uses of the rules, norms and postures that were supposed to be imposed and passively consumed, but that, actually, characterize *emancipatory practices*.

Key-words: studies of everyday life, emancipatory curricular practices, formation/self-construction teachers, ecology of knowledge.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 ECOLOGIA DE SABERES: O ESPAÇO CIÊNCIA VIVA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E LUTA CONTRA A ABISSALIDADE	13
2.1 O Espaço Ciência Viva: ecologia e democracia museu e na formação dos sujeitos ...	14
2.1.1 Práticas no museu: experiência e ecologia	17
2.2 Um treinamento improvisado: <i>ecologizando</i> diferentes saberes	22
3 CURRÍCULOS PRATICADOS: O COLÉGIO ESTADUAL JÚLIA KUBITSCHKEK TAMBÉM TEM SUA PASÁRGADA	25
3.1 E como isso funciona no Colégio Estadual Júlia Kubitschkek e no Espaço Ciência Viva?	28
3.2 Pormenores <i>não-negligenciados</i> no Espaço Ciência Viva: a Física praticando com um orelhão e o arco-íris em busca de emancipação	32
3.3 Nutrindo-se e plantando: <i>desinvisibilizando</i> diferenças e ecologias	40
4. FORMAÇÃO E <i>AUTOFORMAÇÃO</i> : A TESSITURA DOS FIOS QUE COMPÕES AS REDES	45
4.1 O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: conversas, <i>writtings</i> , congressos e processos de construção de nós mesmos	46
4.2 “Fazendo com” no Julinha: reflexão sobre formação e <i>autoformação</i> de professores no CEJK	51
4.2.1 Durante a observação: o “silecio” como prática emancipatória e ecológica no Julinha	53
4.2.2 A realização da oficina: “pedindo licença” para entrar na sala de aula	56
4.3 Ainda no CEJK: relatando outra experiência para compartilhar a formação	60
4.3.1 O segundo dia de reunião e o primeiro dia de estudos: duas aulas iguais e completamente diferentes	65
5 CONSIDERAÇÃOE FINAIS	70
REFERÊNCIAS	

1. INTRODUÇÃO

Esta monografia se insere na área de currículo, tendo como foco os currículos praticados e como tema “*As práticas emancipatórias observadas no Colégio Estadual Júlia Kubitschek*”. Busco tecer uma reflexão sobre as práticas cotidianas escolares e seu possível caráter *emancipatório*.

Meu campo de pesquisa são as táticas (CERTEAU, 2009) e as práticas observadas e (com)partilhadas no cotidiano do Colégio Estadual Júlia Kubitschek – CEJK e do Espaço Ciência Viva – ECV, sendo um campo de investigação familiar devido a minha participação no grupo de pesquisa PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que busca a qualidade e a valorização das práticas escolares. Tenho como foco a área de formação de professores, currículos e práticas pedagógicas.

O PIBID trabalha na modalidade ensino médio, estando vinculado ao CEJK, que é um colégio de formação de professores em nível médio. Neste colégio o grupo realiza observações e participações que permitem formar professores e também busca *desinvisibilizar* práticas pedagógicas emancipatórias. Um cenário muito presente neste trabalho será, então, o Espaço Ciência Viva, por se tratar de um espaço alternativo e complementar à formação das normalistas¹ estudantes do CEJK. Trata-se de um museu pós-moderno em que todos os objetos e materiais disponíveis pedem para que sejam tocados, manuseados, isto é, de fato descobertos e não apenas visualizados. Todos estes materiais, de alguma forma, se relacionam com conhecimentos científicos, sejam eles biológicos, matemáticos ou físicos. A partir da utilização dos materiais pode-se descobrir, entender, decifrar e até mesmo surpreender-se com sua lógica de funcionamento, que tem uma explicação científica, que é quase sempre multidisciplinar. As normalistas que desejarem podem cumprir nesse espaço suas horas de estágio curricular obrigatório. O “Julinha” é outro cenário importante neste trabalho por se tratar de uma espécie de colégio de aplicação do CEJK, onde as normalistas também podem realizar os estágios.

Minha investigação no campo segue os caminhos possíveis, assim, ora se dá através da participação, ora da observação. Trabalho, então, com minha observação e participação no campo de pesquisa, bem como com relatos e narrativas de outras pessoas envolvidas neste

¹ Por uma escolha política, trato aqueles que estão envolvidos neste contexto pelo gênero feminino, visto que a maioria dos estudantes em formação no CEJK é do sexo feminino.

contexto, intencionando traduzir conhecimentos que se fazem presentes nas práticas pedagógicas observadas/vivenciadas, mas que muitas vezes são *invisibilizados* pelo método da ciência moderna.

A experiência vivenciada é, portanto, o guia do trabalho. E, a partir dela, busco referenciais teóricos que se entrelacem com o trabalho de pesquisa, possibilitando-me questionar, refletir e dialogar com a experiência.

Para que nenhum detalhe seja desprezado, pretendo aplicar o *Paradigma Indiciário de Ginzburg* (1989). Assim, algumas *pistas* são seguidas e mesmo os *pormenores negligenciáveis* são considerados e perseguidos. Para que isto seja possível, me esforço em transformar o “*familiar em exótico e o exótico em familiar*” (DA MATTA, 1978) a todo o momento, pois, assim como propõe Da Matta, deste modo posso atentar para aquilo que não nos faça sentido algum e também para o que parece absolutamente natural.

Para uma compreensão mais profunda do contexto pesquisado, os *não-lugares* (AUGÉ, 1994) são considerados, pois entendo que estes espaços também são importantes no processo de formação dos sujeitos e de suas redes de *saberesfazeres*. Acredito que os conhecimentos não se fazem presentes somente nas salas de aula, de forma que o pátio escolar, os banheiros, os corredores e demais dependências das escolas também revelam conhecimentos e interações que são importantes para a formação docente.

Pretendo também considerar as singularidades, valorizando os sentimentos e emoções dos atores que se fazem presentes no contexto vivenciado. Busco, assim, dentro da identidade coletiva do grupo observado, preservar a identidade individual, valorizando as “*artes de fazer*” (CERTEAU, 2009) de cada um. A intenção é não homogeneizar as singularidades de cada sujeito, como faz a ciência moderna, nem promover *epistemicídios* (SANTOS, 2004). Não pretendendo sacrificar as individualidades a fim de padronizar ou apreender uma suposta totalidade da realidade, ao contrário, admito os limites de minha pesquisa, em que a totalidade é inatingível, e me conformo, por isso, com a parte dela que me é acessível: as singularidades e complexidades que se fazem presentes no cotidiano.

Os sujeitos da minha pesquisa não são considerados fora de seu contexto, ou em um campo isolado, as relações sociais que perpassam o contexto se revelam a parte mais significativa, até porque são elas que constituem as práticas emancipatórias que são o foco da pesquisa. O sujeito precisa ser entendido mediante a complexidade do contexto no qual está inserido.

Minha pesquisa tem por objetivo identificar, *desinvisibilizar* e legitimar as práticas pedagógicas *emancipatórias* que ocorrem no campo. Para isso, relato algumas experiências que tive, articulando-as com o referencial teórico que com elas dialogue. É de extrema importância considerar estes fatos que ocorrem no cotidiano simples dos sujeitos, não considerados verdadeiros acontecimentos, como processos de tamanha riqueza que, em geral, são produzidos como invisíveis e ilegítimos diante do paradigma científico.

Não parto do pressuposto de que há um problema que precisa ser investigado, nem pretendo encontrar uma solução, apenas investigo com a intenção de entender a multiplicidade das relações e conhecimentos que estão presentes no cotidiano pesquisado e permitem que os sujeitos envolvidos se formem cidadãos críticos e professores.

Entendo que eu também estou inserida neste processo de formação, pois, à medida que trabalho com os relatos das experiências vivenciadas e com uma pesquisa participante, realizo uma prática reflexiva de minhas próprias experiências, aprendendo cada vez mais.

Não pretendo, portanto, generalizar a realidade observada para outros contextos ou realidades, produzindo um padrão que reduz as demais realidades, nem enquadrar aquilo que *experienço* em grades de outras realidades. Acredito, assim como Certeau, nas “*práticas cotidianas fundadas na relação com o ocasional, isto é, no tempo acidentado*” (2009, p. 281). Essas práticas são “*dispersas ao longo da duração, na situação de atos de pensamento. Gestos permanentes do pensamento.*” (CERTEAU, 2009, p. 281). Desta forma,

eliminar o imprevisto ou expulsá-lo do cálculo como acidente ilegítimo e perturbador da racionalidade, é interdizer a possibilidade de uma prática viva e “mítica” da cidade. Seria deixar a seus habitantes apenas os pedaços de uma programação feita pelo poder do outro e alterada pelo acontecimento (CERTEAU, 2009, p. 281).

Busco entender esta realidade específica, maravilhar-me com a imprevisibilidade das práticas cotidianas, buscando com isso promover uma *ecologia de epistemologias* e não a monocultura, de forma a evidenciar e legitimar alternativas outras que possam enriquecer o processo de *ensinoaprendizagem*, sem reduzir as multiplicidades presentes no cotidiano.

Por fim, vale ressaltar, que meu trabalho é baseado em relatos pessoais, ou seja, uma interpretação particular da realidade *experenciada*, que pode ser entendida de diferentes formas por outras pessoas, pois cada interpretação é influenciada pelas culturas, histórias e redes de conhecimentos de cada um. Também não tenho a intenção de concluir ou encerrar as discussões levantadas, uma vez que, considerando que os conhecimentos são produzidos em

rede, eles jamais têm fim, ao contrário, são retomados, aprimorados ou desfeitos a todo o momento e em todas as situações que o sujeito vive.

2. ECOLOGIA DE SABERES: O ESPAÇO CIÊNCIA VIVA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E LUTA CONTRA A ABISSALIDADE

Diante da hegemonia do modo científico de conhecer na sociedade moderna, percebo, em especial nos espaços formais de educação, como esta maneira de pensar se utiliza de mecanismos excludentes para se manter dominante, destruindo, assim, tantas outras formas de saber e conhecer o mundo. Através deste processo, como traz Boaventura de Souza Santos, a ciência moderna comete *epistemicídios* (2004), ou seja, assassina ou torna invisíveis tantas outras formas de entender o mundo para que se possa manter inquestionável.

A escola – instância inserida no contexto histórico-cultural desta sociedade –, por sua vez, está permeada e permeando todo este processo. Pode ela, então, em suas práticas cotidianas, contribuir para a reprodução deste movimento de *epistemicídio*, ou trabalhar indo de encontro a ele, ou, ainda, ambos, já que a complexidade dos *saberes-fazer*s cotidianos articulam regulação e emancipação, pois, utilizando a metáfora das cores de Oliveira, “*nos nossos cotidianos criamos misturas de cores as mais diversas, de acordo com as possibilidades que cada situação nos oferece*” (2003, p. 105)

Neste contexto, a escola pode ser compreendida sob duas perspectivas principais. A primeira delas que, como traz Althusser, remete à idéia de um *aparelho ideológico de Estado* (SILVA, 2007) o qual, assim como algumas outras instituições, trabalha em prol de manter a dominação social, mantendo a população alienada, de forma que não reivindique seus direitos e permaneça sem atitude. Em outra perspectiva, é possível entender a escola como uma instituição social privilegiada, com forte influência na promoção da emancipação. Um *espaçotempo* em que “*apesar de tantos mecanismos regulatórios assentes sobre a legitimação da dominação, vêm se desenvolvendo fazeres que nos permitem continuar a crer no potencial democratizante de nossas ações*” (OLIVEIRA, 2003, p.46). Este é, então, o espaço de múltiplas possibilidades onde aqueles que Marx chama de *alienados* e Certeau de *colonizados* produzem a transformação social.

Atualmente, com o descrédito da própria instituição escolar perante a sociedade e o desprestígio da profissão docente, fica cada vez mais difícil identificar e reconhecer este caráter *emancipatório* da educação, o que não quer dizer que ele não exista. O que acontece é que a junção do olhar cartesiano da ciência moderna com a crise social da instituição escolar produz novas áreas de invisibilidade. Ignorando as boas práticas que se dão nos

espaçostempos do ambiente escolar, apenas são enfatizados os aspectos negativos que permeiam este processo, criando áreas de *cegueira epistemológica* (SANTOS, 2000).

A idéia de que somente é válido e confiável aquilo que é *quantificável* e que se pode reproduzir em laboratório sem apresentar mudanças *invisibiliza* boa parte do que acontece na escola. A riqueza e a diversidade que compõem seu cotidiano não podem ser apreendidas a partir dos métodos que a ciência moderna propõe. Na verdade, a riqueza está exatamente no fato de que nada ocorrerá novamente do mesmo jeito, pois cada novo fazer conta com uma nova dinâmica, constituindo-se uma nova experiência e, portanto, uma nova fonte de construção de *saberesfazeres*. As práticas escolares cotidianas, como traz Oliveira, são *“multicoloridas, pois suas tonalidades vão depender sempre das possibilidades daqueles que as realizam e das circunstâncias nas quais estão envolvidos”* (2003, p. 82), ou seja, nunca se repetem.

Para que seja possível compreender essa pluralidade e vivacidade do cotidiano, é necessário, então, *beber em todas as fontes* (ALVES, 2001) e utilizar *o cotidiano como arma de caça* (CERTEAU, 2009), buscando os diferentes fios que se entrelaçam nas redes que se fazem presentes nos *espaçostempos* escolares. Somente assim acredito ser possível desinvisibilizar os valores da escola que hoje são produzidos como invisíveis, pois o cotidiano é imprevisível e irreproduzível, não se enquadrando na visão da ciência moderna. É preciso, então, ultrapassar o *“pensamento abissal”*, *“sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis”* (SANTOS, 2009, p. 31), ou seja, ultrapassar a forma de pensar em que áreas de inexistência vão sendo criadas à medida que os conhecimentos não se encaixam naquilo que é tido como “verdadeiro” e buscar um *“pensamento pós-abissal”*, que é *“um pensamento não-derivativo, envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação”* (SANTOS, 2010, p. 53), ou seja, buscar um *contramovimento* onde seja possível a convivência do diferente, da *“pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico”* (SANTOS, 2010 p. 54): uma ecologia de saberes.

2.1. O Espaço Ciência Viva: ecologia e democracia no museu e na formação dos sujeitos

Partindo da segunda perspectiva mencionada, a escola como instância fundamental para a emancipação social, penso um pouco sobre o Espaço Ciência Viva e o papel que

desempenha na formação do sujeito, pois, à medida que este espaço possibilita uma vasta oportunidade de interação, faz *usos* (CERTEAU, 2009) desta interação, de forma a trazer toda uma contribuição *emancipatória* para os *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 2009) de seu cotidiano.

Em um primeiro momento, destaco os processos democráticos visualizados no Espaço Ciência Viva. Ele é uma opção e não uma obrigação para a realização de estágios. Isto caracteriza os estágios como um processo que trabalha articulando liberdade e responsabilidade. Ao mesmo tempo em que o aluno precisa cumprir uma determinada carga horária para se formar, ele pode escolher o ambiente em que irá realizá-las, envolvendo uma liberdade de escolha e autonomia e, ao mesmo tempo, de responsabilidade e compromisso, visto que precisa cumprir a carga horária, bem como comprometer-se com o ambiente que está lhe recebendo para a realização do estágio.

Certa vez, perto do final do ano letivo, numa conversa informal com uma das normalistas, ela mencionou já ter completado a carga horária exigida pelo colégio, no entanto, continuava frequentando o Espaço por conta dos laços de compromisso e parceria que vinha estabelecendo com o lugar ao longo do ano.

Isto mostra como este processo decisório e de cumprimento de regras pré-estabelecidas, que permite uma participação mais ativa do aluno, possibilita a construção de um sujeito mais participativo e envolvido naquilo o que se propõe a fazer. Assim, a formação do sujeito social também está em jogo, tendo contato com este tipo de ambiente, o cidadão tem a possibilidade de tomar uma postura mais ativa e questionadora também no âmbito social, fazendo valer um processo democrático onde os *homens ordinários* (CERTEAU, 2009) também tenham voz, pois, os alunos “*aprendem formas de estar no mundo compatíveis com o meio sociocultural no qual estão inseridos*” (OLIVEIRA, 2003, p. 17).

Refletindo sobre isso percebo que desta forma o Colégio Estadual Júlia Kubitschek tem contribuído para que esses alunos possam aprender a desenvolver uma postura mais consciente e engajada. E essa oportunidade ocorre com a própria prática dos alunos, a partir das experiências que vão vivenciando ao longo da vida. Isto se mostra bastante significativo, pois, “*não se adquire postura por meio de discursos*” (GALLO, 2004, p. 20), eles vão aprendendo a tomar certas posturas frente à realidade à medida que as situações vão apresentando suas demandas.

Os conhecimentos com que se tem contato no museu são aliados ao conhecimento empírico trazido do cotidiano das pessoas. Desta forma, não é porque se está aprendendo conhecimentos científicos que o conhecimento do *homem ordinário* (CERTEAU, 2009) é tido como irrelevante ou insignificante. Ao contrário, é a partir dele que se aprende, *ressignifica* e elabora o que é dito científico. Assim, a experiência do dia-a-dia passa a ser o foco do processo de *ensinoaprendizagem*, não mais desprezando toda a bagagem que é trazida pelo educando para dentro do espaço escolar. O caráter prático do saber desenvolvido no cotidiano é, então, legitimado e valorizado.

Percebo que, através desta maneira ecológica de se estabelecer um contato com o conhecimento científico, o museu trabalha inter e multidisciplinarmente de forma a tentar reduzir a hierarquia existente entre o saber científico e os demais saberes que se fazem presentes no cotidiano. Desta forma, é possível até reavivar uma característica já deixada de lado quando se trata do saber científico: é possível voltar a duvidar de seus resultados, desconfiar de sua veracidade e buscar novas formas de conhecer e descobrir o mundo.

Um aspecto importante neste contexto é, também, a noção de como se dá a criação dos diferentes saberes. No museu, o processo ecológico de invenção ou descoberta dos saberes é enfatizado no processo de *ensinoaprendizagem*, de forma que os alunos se sentem à vontade para também se colocarem em posição de discordância daquilo com o que têm contato. O saber não é passado como algo dado e pré-existente ao próprio ser humano, ele faz parte da produção e construção humana, de sua experiência e descoberta. Assim, os sujeitos não estão sendo formados como receptores de uma realidade dada e conformados com ela. Ao contrário, eles são questionadores e co-construtores desta realidade.

Isto se mostra muito significativo, pois não basta que o aluno tome conhecimento dos saberes científicos reconhecidos acadêmica e socialmente. Para a formação do sujeito em suas mais diferentes dimensões e formas de atuação na realidade não basta meramente a instrução, é preciso também a educação de fato. Como se vê em Sílvia Gallo:

a educação não se resume à transmissão desses conhecimentos; uma pessoa de posse de tais instrumentos ainda não está apta a relacionar-se com o mundo e com a sociedade de maneira plena, autêntica e satisfatória: falta-lhe uma postura diante da realidade, uma forma de se utilizar desses aparelhos, uma personalidade definida (p. 19, 2004).

Esta postura tomada pelo ECV, apesar de não ser um ambiente escolar propriamente dito, assume muito bem a tarefa de mostrar ao estudante esta postura participativa frente à realidade. O processo de *ensinoaprendizagem*, ao mesmo tempo em que instiga o aluno a

participar, a questionar, a querer aprender, possibilita também o desenvolvimento de uma consciência crítica e responsável.

No entanto, vejo também a tensão entre regulação e emancipação no cotidiano deste lugar. Ao mesmo tempo em que trabalham buscando uma relação mais ecológica e simétrica, caem, por vezes, também na hierarquia e assimetria. Certa vez, ao indagar uma das meninas sobre o motivo de, em dias de visita de escolas, somente elas usarem um avental com a inscrição do Espaço Ciência Viva e os monitores e nós pesquisadores não, percebi algo um tanto regulatório. A menina mencionou que as normalistas foram aconselhadas a usarem os aventais quando se tratasse de visitas de escolas, principalmente de alunos mais velhos, para que tivessem mais relevância perante os alunos, visto que, como depois do estágio vão para a escola, usam o uniforme. Essa afirmação me dá indícios de uma contradição com as perspectivas *emancipatórias* que pude observar.

Ao mesmo tempo em que promovem mais simetria, colocando aquele que ensina e aquele que aprende em um mesmo nível hierárquico em determinadas situações, me deparo com esta cena que me demonstra certa assimetria e até me revela a tentativa de se alcançar certa superioridade por parte daquele que ensina. “*Deste ponto de vista, até as roupas podem passar por instrumentos*” (CERTEAU, 2009, p. 218), instrumentos que reiterem a proposta *emancipatória* ou que revelem um embate para com ela. Neste caso, através da vestimenta – o avental do ECV – tenta-se alcançar esta suposta superioridade, acreditando-se que encobrindo ou inibindo o uniforme escolar as normalistas terão mais credibilidade, pois o uniforme é algo que as identifica com os alunos visitantes, colocando-os no mesmo patamar e nível hierárquico.

2.1.1. Práticas no museu: experiência e ecologia

O museu é aberto à visita de escolas e atende a todas as faixas etárias, desde a educação infantil até o ensino médio. Além da visita livre, também são oferecidas oficinas direcionadas a determinados temas, que são guiadas por estudantes de graduação ou pós-graduação da área com que se relaciona prioritariamente o assunto a ser tratado – biologia, química, matemática ou física. Nas oficinas, os professores da escola visitante podem optar por enfatizar determinada área dentro da visita para atender melhor à demanda dos alunos.

Já com relação aos demais materiais, todos ficam expostos, bastando apenas o despertar de um interesse para que sejam utilizados.

Observando as visitas livres e as oficinas guiadas, percebo, então, que o museu trabalha a inter e multidisciplinaridade, o que de certo modo indica que trabalha disciplinarmente. É interessante possibilitar que as disciplinas de alguma maneira se comuniquem de forma ecológica para permitir a troca e a cooperação entre elas para que os saberes se religuem e, ao mesmo tempo, respeitar o que cada uma delas traz, o que também é imprescindível para o avanço nos problemas que se pretende solucionar. Vê-se em Morin que *“é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada”* (2004, p.79).

Ao chegar ao museu, independente da idade, os alunos visitantes podem guardar as mochilas e entrar depois de receberem o aviso de que **“tudo pode ser mexido, mas com cuidado”**. Assim, todos podem transitar livremente por todo o galpão, um espaço bastante amplo, que conta com grandes mesas onde ficam os mais diferentes objetos.

As normalistas do CEJK e os colaboradores do museu também transitam por todo o espaço, atendendo possíveis pedidos de ajuda ou explicações. Desta forma, cada aluno pode se dirigir para aquele objeto pelo qual se interessou, tentar desvendá-lo, chamar amigos, estabelecer interações e, caso deseje, chamar alguém do museu para fazer perguntas ou pedir mais informações.

Dentro do museu, as normalistas assumem, então, dois papéis complementares. Em um primeiro momento, através do que chamam de treinamento², aprendem como cada objeto funciona, manuseando-o e recebendo ajuda dos colaboradores que pertencem àquela área de conhecimento. Vale ressaltar que este processo é de grande importância para a formação destas normalistas, pois, através dele, têm a possibilidade de ampliar seus conhecimentos a respeito de determinadas áreas de conhecimentos científicos que não são enfatizadas na escola em que estudam. Por se tratar de uma escola normal, o CEJK privilegia conhecimentos da área pedagógica em detrimento de conhecimentos de outras áreas, o que poderia deixá-las em desvantagem com relação a outros alunos provenientes de escolas de ensino médio na modalidade de formação geral, por exemplo, quando se trata do vestibular. Como o vestibular é unanimidade no desejo das normalistas, observei que elas se interessam bastante pelos temas trabalhados no museu, alguns dos quais nem mesmo são conhecidos por elas. Em um

² Preservo aqui a nomenclatura utilizada no museu para o momento de aprendizagens das normalistas, que é o “treinamento”, muito embora acredite que esta não seja a melhor maneira de nomeá-lo, visto que *invisibiliza* um caráter ecológico e emancipatório, o qual será retomado mais a frente.

segundo momento, as normalistas podem auxiliar outros alunos a construírem seus conhecimentos com base nos objetos que o museu oferece, como se assumissem a função de professoras. Nesta parte, entra a relação da prática do museu com a formação para o magistério, que é o objetivo principal do Colégio e motivo de curiosidade para as normalistas antes de saberem o que de fato irão realizar naquele espaço.

Interessante mencionar, então, que as normalistas experimentam neste ambiente as duas faces da relação *ensinoaprendizagem*, ora ocupando a posição de aprendizes, ora de mediadoras. O fato de elas poderem ocupar a mesma posição dos monitores, aqueles que há pouco “ensinaram” determinado conhecimento, beneficia a construção de uma relação menos assimétrica e impede a cristalização dos papéis “aluno” e “professor”. Até porque, muitos dos monitores não são professores de fato, quero dizer, academicamente formados e nomeados, mas estudantes de diferentes licenciaturas que se fazem professores a cada nova situação, colocando em prática novas formas de “fazer com” (CERTEAU, 2009). Isto os deixa em uma posição de *entre-lugar* (SÜSSEKIND, 2011) na relação “professor-aluno” que talvez facilite a simetria das relações.

Além disso, o fato de que as normalistas também vivenciaram no primeiro momento o papel do visitante descobridor da experiência as permite colocar-se em lugar dele no momento em que lhe for solicitado ajuda com os diferentes materiais, ajudando-as na elaboração de maneiras de *fazer usos* (CERTEAU, 2009) do diálogo de forma que permita que o outro construa seus próprios conhecimentos. Apesar de as oficinas serem oferecidas inúmeras vezes em diversos dias para diferentes escolas, percebi que nada se repete. Monitores e normalistas, “cotidianamente, produzem artimanhas de reapropriação dos espaços e tempos escolares, criam saídas originais para enfrentar os problemas vividos” (FERRAÇO, p. 106, 2008) e tudo se torna uma “reinvenção do cotidiano”.

Outro fator que estimula a simetria entre aqueles que estão envolvidos no processo de *ensinoaprendizagem* é que neste espaço não há a exigência de formalidades tipicamente escolares. O Espaço Ciência Viva “recusa ao estatuto da ordem que se impõe como natural” (CERTEAU, 2009, p.72). Os grupos podem, por exemplo, se organizarem fisicamente da forma como quiserem durante os *espaçostempos* de interação. Não há necessidade de que professor fique na frente e os alunos enfileirados voltados para ele.

Todos podem permanecer da forma como quiserem e, então, viajar pelas vias de conhecimento que o museu oferece. As exposições *conteudísticas* são substituídas por relatos

e narrativas de experiências que já fazem parte do conhecimento empírico de cada um. Basta somente que as experiências sejam rememoradas para que monitores e normalistas busquem uma reflexão mais profunda e que o conhecimento antes tido como um senso comum, sem relevância, passe a fazer total sentido, sendo aprofundado ou até mesmo *ressignificado*.

Um exemplo em que isto ficou bastante claro foi durante um treinamento de física³, onde todos manuseávamos um espelho côncavo e colocávamos fogo em folhas utilizando o sol. O monitor disse que o espelho reunia a maior quantidade de luz e calor em determinado ponto conhecido como foco. Ao colocar a folha no foco, fazíamos⁴ com que ela pegasse fogo devido ao excesso de calor. No momento em que o monitor dizia isso, uma normalista levantou a voz e disse que então era por isso que todos diziam que colocar o reflexo produzido pela luz do sol no relógio no olho de outra pessoa poderia prejudicar-lhe a visão. A lógica seria a mesma.

Percebo que um conhecimento até então sem sentido e recebido sem maiores explicações passa a fazer sentido a partir das rememorações e relações estabelecidas. Assim, vivenciamos verdadeiramente uma *ecologia de saberes*, onde um saber não inibe outro, mas o fortalece e lhe dá mais sentido. Este fato demonstra também como o conhecimento é produzido em rede e, quando não se tenta impedir que os fios entre uma rede e outra se comuniquem, fica mais fácil e prazeroso entender e aprender novas coisas.

Algo que me chama atenção ao observar e participar do cotidiano deste museu é que se pode conviver com a diversidade do ser humano e as diferentes *táticas* (CERTEAU, 2009) de que se utilizam para construir seus conhecimentos. Percebo como o que se dá de uma forma para uma pessoa ocorre totalmente diferente para outras. Um objeto que pura e simplesmente é capaz de despertar o conhecimento em determinada pessoa às vezes não basta para outra, é necessária a intervenção das normalistas para que, através de uma interação, o processo de descoberta seja efetivado. As experiências, os significados e os saberes que cada um traz consigo permitem que os fios das redes sejam acessados para dar significado ao que é novo.

No museu, aprendo também como é de suma importância toda a bagagem empírica trazida pela pessoa para a construção do conhecimento. Por exemplo, um dos objetos do museu, utilizado para se trabalhar determinadas forças de física, é construído com rodas de bicicleta, de forma que quem o manuseia precisa relacionar o que acontece com o próprio ato

³ Este treinamento é melhor detalhado e discutido no próximo capítulo.

⁴ Eu, minha parceira pesquisadora Débora Gherman, as normalistas e o monitor.

de andar de bicicleta. Assim, as redes de cada um permitem o acesso a determinados saberes já construídos⁵, como andar de bicicleta, para compreender um novo saber.

Desta forma, uma pessoa que jamais tenha andado de bicicleta terá uma necessidade maior do que apenas a relação do objeto com o ato de andar de bicicleta, pois isto não faz parte de seu conhecimento empírico. No entanto, o que em uma sala de aula convencional poderia ser solucionado com explicações excessivamente abstratas e teóricas, no museu é solucionado com um bate-papo de troca de experiências e *saberes-fazer*es valorizando os saberes singulares de cada sujeito social.

Vejo que a *tática* (CERTEAU, 2009) é, então, *transformar ausências em presenças* (OLIVEIRA, 2010, p. 28), de forma que a ordem vigente é subvertida. A experiência de um é multiplicada e passa a fazer parte também do outro, ou seja, o diálogo “*transforma a propriedade do outro em lugar tomado de empréstimo*” (CERTEAU, 2009, p. 48), sendo o interesse por aprender o regente das situações de interação.

Percebo, assim, que atenção diferenciada, onde linguagens e exemplos ganham novos formatos e empregos, busca melhor atingir o público-alvo. Até mesmo quando as faixas etárias são equivalentes, novas formas de *fazer com* (CERTEAU, 2009) precisam ser colocadas em prática, pois cada um possui elementos diferentes em suas redes e, portanto, maneiras diferentes de aprender. As normalistas aprendem com a improvisação, que muitas vezes se mostra necessária, e também com os alunos visitantes, que conversam entre si, acessando *hiperlinks* diversos, os quais permitem às normalistas conhecerem mais formas de fazer usos de experiências. Tudo isso possibilita que as normalistas reflitam sobre suas próprias práticas, revendo determinados aspectos e desenvolvendo novas *estratégias* (CERTEAU, 2009) para atingir outros alunos visitantes. Quando não conseguem envolver um visitante com alguma *estratégia* prevista, se utilizam, então, de *táticas* improvisadas para atingirem o objetivo de ajudar o outro a construir seu próprio conhecimento. Assim, novas formas de *ensinar-aprender* são colocadas em prática.

A relação mais direta que o museu permite com os objetos também facilita a relação do sujeito com o saber. A relação *prácticoteoriaprática* (ALVES, 2001) se torna muito mais visível e parte de uma realidade muito mais palpável, possibilitando de fato a construção do conhecimento e não apenas sua memorização, como se vê comumente nas escolas. Este tipo de relação permite que o aluno visualize as ligações existentes entre os diferentes saberes que

⁵ Acredito na tessitura do conhecimento em redes, no entanto, por estar dialogando com conhecimentos científicos, por vezes me refiro ao conhecimento construído, aderindo ao paradigma científico.

na escola frequentemente são vistos de maneira muito fragmentada e disciplinar, de forma que parecem ficar armazenados em gavetas independentes que não se comunicam entre si, deixando, então, de fazer sentido. Neste contexto, ao contrário, os saberes se comunicam nas situações práticas vivenciadas, buscando dar sentido ao que é novo e/ou solucionar os problemas.

Por isso mesmo é que identifico estas práticas pedagógicas como práticas *emancipatórias*. Cada qual precisa *versentirouvir*, pensar e questionar a si próprio suas certezas e seus conhecimentos, a fim de se encontrar com novas possibilidades de entender e conhecer aquilo com que estabelece contato. O conhecimento não é transmitido de modo que não faça sentido para os alunos, ao contrário, eles *“aprenderam porque se permitiram ter dúvidas, expressá-las e procurar explicações ou soluções para as inúmeras dúvidas”* (GARCIA, 2004, p. 62). Os alunos são instigados a querer aprender, a pensar, a criar, a buscar caminhos para resolverem os problemas, a serem autônomos.

O ECV consegue, dessa forma, trabalhar com o conhecimento na perspectiva da emancipação, e não da regulação, o que retoma aquilo que se falava no início, em que a educação pode assumir um papel importante. A escola vai além da dimensão teórico-epistemológica, além da instrução, alcançando também a dimensão política, a dimensão do educar, por isso, é importante que se tenha atenção quanto aos usos que fazemos dela.

Desta forma, percebe-se que o cotidiano escolar não trabalha somente com a formação profissional do sujeito dele participante, mas abrange também a formação crítica e atuante do sujeito para além do ambiente escolar, assumindo um compromisso para com a formação do cidadão perante a sociedade. *“A educação abarca a própria instrução e a completa, formando o indivíduo intelectual e socialmente, duas realidades na verdade indissociáveis”* (GALLO, 2004, p.18).

2.2. Um treinamento improvisado: *ecologizando* diferentes saberes

Um dia bastante empolgante no Espaço Ciência Viva foi um treinamento improvisado, pois a pessoa responsável pelo treinamento naquele dia teve um imprevisto e não pôde comparecer. Pude perceber claramente neste treinamento uma ecologia de saberes.

Nós⁶ e as normalistas nos juntamos, então, à bióloga para abrimos o lagartário e soltar algumas borboletas que haviam saído do casulo, provavelmente durante a noite e, como não há borboletário, ao completarem a metamorfose, elas são libertadas.

Primeiro, todos tomaram o cuidado de verificar se não havia nenhum pássaro por perto, pois as meninas mencionaram que um pardal capturou uma lagarta na última vez que o lagartário havia sido aberto, e “era das bem gordinhas, daquelas que já estavam perto do período da metamorfose” – disse a monitora de biologia na ocasião. Depois de certificarem-se, as borboletas foram soltas e algumas folhas foram colocadas no lagartário para que as lagartas pudessem se alimentar. Todos nos admiramos com a velocidade com que elas comiam e a agilidade com que aquelas que estavam distantes se dirigiam às folhas.

Percebemos, então, que certa parte das folhas era mais disputada pelas lagartas, o que nos causou certa curiosidade. A bióloga nos explicou que existem partes mais macias e mais saborosas e que, por isso, as lagartas as preferem.

Ao tentarmos ajudar uma lagarta perdida que saía do lagartário, percebemos que ela mordiscava o dedo da bióloga, chegamos perto para ver melhor e demos risadas, neste momento percebemos que a lagarta pareceu recuar assustada.

Foi então que surgiu a pergunta se as lagartas ouvem. Assim, um físico que estava presente e a bióloga, *ecologizando* os diferentes saberes e permitindo o diálogo entre dois distintos saberes disciplinares em ambientes escolares, começaram a falar que a estrutura biológica da lagarta não possui *ouvidos*, mas receptores de vibração que são sensíveis às ondas sonoras, os quais permitem que as lagartas percebam nossa aproximação risonha.

Neste episódio, percebe-se a “*multiplicidade de saberes*” (CERTEAU, p. 19, 2009) que são convocados mediante uma prática interessada em orientar-se no sentido de tocar o interesse do aluno e alimentar sua curiosidade. A postura dos monitores passa a “*idéia da validade dos diversos saberes e do necessário diálogo entre eles, para além da hierarquia atuante nos modos dominantes*” (OLIVEIRA, 2003, p. 101). Não há nem mesmo um método fixo pré-estabelecido, tudo vai acontecendo de forma bastante natural, na medida em que as curiosidades surgem e as perguntas aparecem, e, desta forma, o contato com saberes e conhecimentos vão se constituindo uma prática ecológica e *emancipatória*.

⁶ Em alguns casos irei me utilizar do “nós” pois muitas vezes os trabalhos são realizados em duplas, assim estarei acompanhada por mais um pesquisador do PIBID. No caso do treinamento da lagarta a pesquisadora que me acompanhou foi Anna Paula Anselmo.

A partir deste treinamento fica fácil identificar que no Espaço Ciência Viva aquilo em que consiste o objeto de estudo é um recorte temático dentro de um universo imenso a ser estudado. Ou seja, o objeto de estudo não é uma disciplina em específico, mas um recorte temático que faz com que as diferentes disciplinas se comuniquem.

Trabalhar e estudar deste modo, além de se utilizar de uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2004), possibilita uma menor hierarquia entre os atores envolvidos no processo de *ensinoaprendizagem*, bem como nas disciplinas. Aos sujeitos supostamente aprendizes, fica claro que não há um domínio total de tudo, mas que cada indivíduo sabe um pouco e que o diálogo entre todos contribui para a construção do conhecimento. As disciplinas, por sua vez, se unem ao invés de se oporem e tentar se sobrepor umas as outras, fazendo uma parceria que busca dar conta de algo que está sendo estudado. Desta forma, ao invés de o aluno ter contato com conteúdos excessivamente fragmentados e que de certa forma vão perdendo o sentido, pode-se entender um processo de forma mais abrangente utilizando-se diferentes saberes ao mesmo tempo e em uma mesma situação.

Assim como Ferraço, acredito que “*formas não-disciplinares de relações pedagógicas (são) facilitadoras dos processos emancipatórios e cooperativos*” (2008, p. 104). Tem-se menos hierarquias, classificações e embates trabalhando-se dessa forma. As próprias disciplinas se tornam aliadas, diminuindo a assimetria e hierarquizações que reforçam os processos de dominação e sujeição.

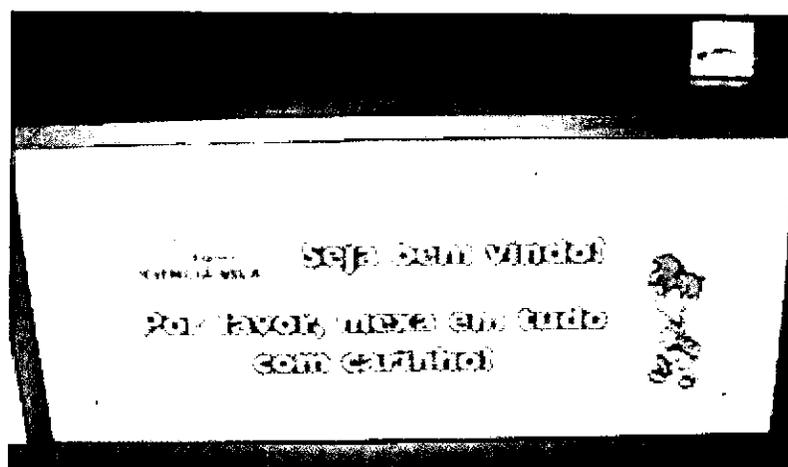


Ilustração 1: Aviso de entrada do Espaço Ciência Viva

3. CURRÍCULOS PRATICADOS: O COLÉGIO ESTADUAL JÚLIA KUBITSCHKEK TAMBÉM TEM SUA PASÁRGADA

As instituições formais de ensino costumam possuir algum documento curricular que guia os trabalhos que nela são realizados. Há inclusive documentos oficiais que objetivam nortear esses documentos, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais que se dirigem para os diferentes níveis de educação. Para além disso, é fundamental levar em conta que as práticas cotidianas se realizam em meio a complexidade e a multiplicidade das relações e interações que se estabelecem entre os *sujeitos praticantes do cotidiano* (CERTEAU, 2009).

Conhecer as práticas do currículo de determinada escola a partir dos documentos curriculares que ela possui é conhecer apenas uma dimensão restrita e limitada da realidade, é conhecer apenas o currículo escrito, é desprezar a realidade que de fato se efetiva, tomando-a como as previsões que dela se fazem. As práticas ultrapassam esses limites, não são obedientes às normas e às previsões pré-estabelecidas. As experiências curriculares que de fato acontecem são ricas e imprevisíveis, de forma que *subvertem* (CERTEAU, 2009) a ordem vigente ou até mesmo se utilizam de *bricolagens* (CERTEAU, 2009), ou seja, põem em prática "*táticas desviacionistas*" como a sucata que "*não obedece à lei do lugar*" (CERTEAU, 2009, p.87), mas faz diferentes *usos* dos objetos para diferentes fins que não aquele para o qual o objeto foi inicialmente criado, construindo, portanto, sua própria maneira de existir. Mas não é porque as práticas burlam as regras, desobedecendo-as ou atribuindo-lhes novos sentidos, que se pode dizer que elas vão de encontro àquilo que é prescrito oficialmente. Elas até podem também fazer isso, no entanto, podem também *fazer mil usos* (CERTEAU, 2009) da regra de maneira *astuta* (CERTEAU, 2009) e sutil.

Os currículos praticados podem ser comparados com o direito vigente na Pasárgada de Boaventura: não está englobado pelo direito oficial, mas não necessariamente se opõe a ele, constitui-se na verdade de um mecanismo alternativo que ultrapassa os limites oficiais.

No caso específico de Pasárgada, pode detectar-se a vigência não-oficial e precária de um direito interno e informal, gerido, entre outros, pela associação de moradores, e aplicável à prevenção e resolução de conflitos no seio da comunidade decorrentes da luta pela habitação. Este direito não-oficial - o direito de Pasárgada como lhe poderei chamar - vigora em paralelo (ou em conflito) com o direito oficial brasileiro e é desta duplicidade jurídica que se alimenta estruturalmente a ordem jurídica de Pasárgada. Entre os dois direitos estabelece-se uma relação de pluralismo jurídico extremamente complexa, que só uma análise muito minuciosa pode revelar. (SANTOS, p. 02)

No caso dos currículos praticados, percebe-se através das ações que se efetivam no cotidiano que as regras, normas e princípios norteadores podem ser reforçados, mas também superados. Não há somente resistência, mas também criatividade e transcendência. Os fazeres *astuciosos* (CERTEAU, 2009) constroem e operam de mil maneiras que modificam os produtos que supostamente são consumidos passivamente. “*Subvertem a ordem imposta através de microdiferenças, desvios sutis e criações anônimas, que irrompem com vivacidade o dia-a-dia e não se capitalizam*” (FERRAÇO, 2004, p.125)

São, então, essas variedades de formas *astuciosas e transgressoras* (CERTEAU, 2009) de viver o cotidiano escolar chamadas de currículos praticados. Seja questionando, burlando, subvertendo, *bricolando*, regulando ou buscando a emancipação, os currículos praticados se referem às *artes de fazer, às táticas* (CERTEAU, 2009) colocadas em prática.

Concordo com Certeau que

Essas táticas, por seus critérios e seus procedimentos, utilizariam de maneira tão autônoma a organização institucional e simbólica que, levando-as a sério, a representação científica da sociedade se perderia aí, em todos os sentidos do termo. (2009, p. 121)

Desta forma, o paradigma científico, com seu olhar cartesiano que apenas tem olhos para as repetições lineares, jamais seria capaz de enxergar o *caráter transformacional* (FERRAÇO, 2004, p. 142) que pode acontecer e acontece no cotidiano escolar. “*O cotidiano escolar e os currículos em rede aí realizados são extremamente ricos em dinâmicas imprevistas, aleatórias, complexas e multifacetadas*” (FERRAÇO, 2004, p. 142), mas que se fazem invisíveis à ciência moderna.

Essa possibilidade de ir além do oficial, de ultrapassar seus limites, de transcender a metodologia científicista está vinculada com a própria efetivação da democracia, pois, como se vê em Oliveira:

A democracia pressupõe uma possibilidade de participação ativa dos cidadãos no conjunto dos processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos nos demais espaços estruturais nos quais estamos todos inseridos. (2003, p. 16).

Encontro, então, certa aproximação do paradigma científico com os processos políticos de tentativa de alienação da sociedade, pois, à medida que a ciência moderna tenta *invisibilizar* essas ações transformadoras, ela tenta também levar a sociedade a assumir, cada vez mais, uma postura passiva. Levando em conta a ideia de Althusser, da escola como *aparelho ideológico do Estado* (SILVA, 2007, p. 31), é como se a ciência moderna, através da escola, tentasse fornecer a base para a dominação. Mas, como se vê em Certeau, os sujeitos da

sociedade são sempre sujeitos praticantes, eles não consomem passivamente aquilo que lhes oferecem, mas sempre fazem *usos astutos* que *burlam* a suposta passividade.

A participação do professor, nesta perspectiva, é de fundamental importância, pois as escolhas envolvidas nestes *processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana* influenciam toda a turma e até mesmo a própria escola. Desta forma, o professor, muitas vezes tido como “*um ator passivo e noturno toma o lugar da multiplicidade astuciosa das estratégias*” (CERTEAU, 2009, p. 119), deixa de ser visto como alguém que apenas reproduz – não só conteúdos, mas também posturas – e passa a ser alguém que exerce ativamente papéis a cada novo fazer. Ele inova e reinventa suas formas de ensinar e assume posturas diferenciadas a cada nova situação que surge, demonstrando, assim, suas *artes de fazer*, impregnada de criatividade e pluralidades. Entendendo que os alunos não aprendem com o professor somente os conteúdos formais, mas também enxergam e interpretam suas formas de atuação frente à realidade, é importante que o professor esteja atento para os objetivos que pretende ao vivenciar as tensões entre regulação e emancipação dentro da própria sala de aula, pois, com base também nestas situações, os alunos constroem suas maneiras de fazer e de se portar nas mais diferentes situações cotidianas. A atuação do professor consiste num “*micro-exercício de poder*” (OLIVEIRA, 2003) que pode servir como aprendizagem para os estudantes sobre as posturas autoritárias ou democráticas, passivas ou ativas frente à realidade vivida.

“*Essas astúcias táticas e retóricas, condenadas à ilegitimidade pela família científica*” (CERTEAU, 2009, p. 110) acabam não sendo legitimadas, “*exteriorizando-se sob a forma de práticas que têm a enganadora aparência de improvisações livres*” (CERTEAU, 2009, p. 120).

Na verdade não são somente isto. Se essas práticas astutas e anônimas do professor vão no sentido de promover uma *ecologia de saberes*, superar a *abissalidade* do pensamento científico e tentar não promover *epistemicídeos*, acredito, então, que são práticas pedagógicas *emancipatórias*.

3.1. E como isso funciona no Colégio Estadual Júlia Kubitschek e no Espaço Ciência Viva?

O Colégio Estadual Júlia Kubitschek é uma instituição formal de ensino e, como tal, obedece aos documentos oficiais do Estado⁷ que regulam os currículos, bem como também possui seus próprios documentos curriculares norteadores⁸. Entretanto, não é preciso nem dizer que o cotidiano vivido neste colégio não pode ser entendido com base somente nestes documentos.

Com base nos documentos curriculares oficiais do CEJK verifica-se, por exemplo, a obrigatoriedade de cumprir certa carga horária em estágios para que seja possível que o aluno se forme para o magistério, como é a proposta do Colégio.

O CEJK disponibiliza algumas opções para os alunos escolherem onde irão realizar o estágio curricular obrigatório. O “Julinha” é uma dessas opções. Dentro do “Julinha” há várias opções para as normalistas, elas podem acompanhar uma turma juntamente com a professora, podem ficar na sala de leitura ou na biblioteca desempenhando diferentes funções, dentre outras possibilidades.

Uma outra opção oferecida pelo colégio é o Espaço Ciência Viva, que, como já foi dito, é uma espécie de museu que recebe as normalistas para a realização de seus estágios e onde desempenho meus trabalhos de investigação e estudos.

A vivência que tive neste local acompanhando as normalistas em seus estágios me permitiu *experienciar* práticas pedagógicas muito interessantes, as quais identifico como emancipatórias. No entanto, ao buscar documentos curriculares ou propostas pedagógicas que guiassem as ações realizadas no local, fui informada que os mesmos não existem ou pelo menos todos os desconhecem.

Acredito que o documento escrito é uma criação humana que abrange apenas uma parte daquilo que se passa no *espaçotempo* de interação e aprendizagem, que, por vezes, por ser estável e sólido, acaba funcionando como grades que aprisionam as práticas cotidianas. Desta forma, a ausência de um documento não prejudica o cotidiano *experienciado* neste local.

⁷ I.E.: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares da Educação Nacional *et al.*

⁸ I.E.: Projeto Político-Pedagógico.

Talvez a declaração formal de uma corrente pedagógica a ser seguida neste local acabe por limitar as ações, tornando-as desprovidas das riquezas dos acontecimentos cotidianos, pois

negligenciar estes fatos, reduzindo o cotidiano a modelos de escola - tradicional, escolanovista, progressista, construtivista, etc. – pressupõe ignorar não só os fazeres reais dos professores, mas também, e sobretudo, todos os saberes de que dispõem e que não se enquadram nos modelos. (OLIVEIRA, 2003, p. 129)

Nos contextos que *experienciei* neste local, independente de correntes pedagógicas, percebi a prática de uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2004) através da validação dos diversos conhecimentos e do diálogo entre eles, e não uma hierarquia entre os conhecimentos científicos e aqueles saberes cotidianos que são trazidos pelos alunos. A hierarquia entre professor e aluno também é substituída por uma menor simetria entre os envolvidos no processo através de relações mais horizontais.

As relações são estabelecidas de forma tranquila, sem preocupações com a ordem ou com a *disciplinarização*, o que as faz funcionar como *potencializadoras da emancipação*. Não só é permitido que os alunos tragam suas experiências, como elas são também reconhecidas, valorizadas e legitimadas na dinâmica do processo de *ensinoaprendizagem*.

É certo que os currículos envolvem relações de poder, no entanto, o currículo praticado no ECV não reproduz as relações hierárquicas e dominantes que prevalecem na sociedade onde preponderam a dominação e a hierarquia. Há a predominância da emancipação em lugar da regulação. Pode-se dizer que o ECV tenta se desvincular da ideia de que Bourdieu (2003) constrói, sobre a contribuição da escola para a reprodução da desigualdade cultural e social.

Em seu estudo sobre a reprodução do capital cultural e do *habitus* socialmente dominante na escola, Bordieu diz que

os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los. Em outros termos, a apropriação destes bens supõe a posse prévia dos instrumentos de apropriação. (2003, p. 297).

Assim, seguindo o raciocínio do autor, a escola, à medida que oferece determinados bens simbólicos aos seus alunos, exclui aqueles provenientes de classes mais pobres, pois não possuem os instrumentos necessários para a apropriação destes bens. No entanto, vi que a prática realizada no Espaço Ciência Viva se desvincula deste raciocínio, posto que mesmo que determinado aluno, frequentador ou visitante do museu, não possua determinados

instrumentos para a apropriação de determinados bens simbólicos, o museu possibilita a troca de experiências e conhecimentos de maneira que através da interação e do diálogo todos tenham a possibilidade de aprender e se desenvolver.

A ação realizada neste local está permeada pela idéia de que *“no mundo da escola, se entrecruzam experiências, saberes e idéias que se tecem e se articulam para além dos muros da escola”* (OLIVEIRA, 2003, p. 114), são essas experiências, saberes e idéias que são convocados para conhecer o novo, possibilitando, então, o acesso aos mais diferenciados conhecimentos. A experiência cotidiana é chamada para permitir o conhecimento científico e, da mesma forma, o conhecimento científico é levado para outras dimensões da vida e da realidade que não somente o espaço escolar.

Como o ECV não possui documento curricular, percebo que não é preciso viver a tensão entre aquilo que está escrito e o cotidiano que efetivamente acontece, não há uma suposta pretensão em limitar aquilo que se vive apenas aos modelos pré-estabelecidos que estão escritos. Talvez esse seja o motivo pelo qual é possível *experienciar* práticas tão ricas neste local, eis que *“não nos bastam os ‘labirintos curriculares’, com suas tantas paredes e corredores que nos confundem, para que possamos entender a realidade que nos cerca”* (GARCIA e ALVES, 2004, p. 104). É preciso aprender com base naquilo que faz sentido cotidianamente.

O cotidiano do museu é formado pela sua própria demanda, por aquilo que pode acontecer, não é limitado à dimensão oficial escrita. O currículo é, então, vivido na imanência do cotidiano, abrangendo a flexibilidade e fluidez das relações características da pós-modernidade.

Neste espaço não há a organização do grupo como geralmente ocorre nas escolas, onde um fala e o outro apenas ouve, o que há é uma grande conversa, que envolve assuntos formais e informais, onde tudo se une para construir o conhecimento e a aprendizagem. Entendendo-se aqui a conversa como sendo, portanto, *“elemento central na relação que produz o conhecimento”* (MATURANA, 1998 apud VIEIRA, 2004, p. 04) e assumida como *“forma inclusiva e extensiva do diálogo”* (MATURANA, 1998 apud VIEIRA, 2004, p. 04). Conversa significa *“dar voltas com ‘outro’* (MATURANA, 1998 apud VIEIRA, 2004, p. 04), constituindo-se, assim, em um *“espaço relacional por excelência na ação educativa”* (MATURANA, 1998 apud VIEIRA, 2004, p. 04). A disposição dos alunos também não é pré-estabelecida, cada um pode se acomodar como achar mais confortável e conveniente.

A prática realizada no espaço vai de encontro à lógica das práticas sociais hegemônicas da sociedade, em que são criadas a todo o momento áreas de *não-saberes* e de *cegueiras*. No ECV utiliza-se muito de *bricolagens* (CERTEAU, 2009), em que diferentes *usos* (CERTEAU, 2009) são colocados em prática, em prol do conhecimento autônomo.

Em lugar de prescrições, lá o currículo pode ser negociado (FERRAÇO, 2008). Os treinamentos são oferecidos de acordo com a demanda apresentada pelas normalistas, o que pode ser entendido como uma prática democrática e *emancipatória*. Isso deixa as normalistas muito mais interessadas naquilo que estão aprendendo. Assim o currículo torna-se capaz de contemplar as novas características e necessidades do tipo de estudante que emerge com a pós-modernidade, trazendo novas demandas para a escola.

A nova juventude traz consigo ricas e complexas necessidades e capacidades. Por exemplo, tem a oportunidade e capacidade de estar em muitos lugares e *não-lugares* (AUGÉ, 1994) e em diferentes contextos ao mesmo tempo sem nem mesmo sair do lugar. Tem a capacidade de prestar atenção em inúmeras coisas ao mesmo tempo sem ignorar nenhuma delas. Tem a oportunidade e a capacidade de acessar diferentes conhecimentos em diversos lugares e aprendê-los autonomamente, chegando à escola, então, com tantos saberes já construídos que até surpreende os professores. Com isso, há também a formação de um novo tipo de subjetividade e identidade, onde a mídia e a *internet* são instrumentos de grande influência. A formação humana em seus mais diferentes aspectos, na pós-modernidade, ocorre de forma muito mais descentralizada, bastante pulverizada pelas diferentes instâncias sociais.

É necessário, então, que a escola considere toda essa "*complexidade cultural*" (FERRAÇO, 2008, p.108) que vem tomando conta da juventude pós-moderna que habita o contexto escolar. Como se vê em Ferrazzo, é preciso

entender a educação e a escola para além do paradigma da ciência moderna, incorporando toda essa complexidade cultural mais ampla no cenário dos processos de produção e articulação da diversidade de saberes e práticas (2008, p. 109).

A escola mais do que nunca precisa construir uma nova compreensão da relação estabelecida entre os sujeitos *praticantes do cotidiano escolar* (CERTEAU, 2009), o que acredito que o ECV tem conseguido realizar de maneira muito significativa.

O fato de que as normalistas oferecerão as mesmas oficinas para outros alunos em outro momento as deixa mais empenhadas em aprender. Este fator funciona como um

estímulo, elas querem aprender para depois poder mediar a aprendizagem de outros, como se se sentissem responsáveis por aquilo.

Diferente do que ocorre na escola, em que os alunos frequentemente “aprendem” apenas para fazer a prova e depois esquecem, no ECV a aprendizagem assume um papel mais concreto e duradouro, as alunas desejam ter realmente o domínio sobre determinado tema para que posteriormente possam realizar as oficinas junto aos visitantes. Assim, não se ouve a pergunta tão freqüente nas escolas: “Para que tenho que aprender isso?”. Mesmo que o assunto seja de disciplinas pelas quais elas não possuam grande apreço. É como se já enxergassem um motivo, uma motivação para aprenderem aquilo.

E esta motivação está exatamente no cerne da profissão para a qual essas alunas são formadas. Quero dizer, as alunas são motivadas a aprender, pois, posteriormente, assumirão a função de “ensinar”. Neste sentido, entendo que o ECV reúne e contempla de forma bastante significativa uma dupla função na formação destas normalistas: ao mesmo tempo consegue estimulá-las a aprender e a ensinar, conjugando perfeitamente ambas as ações num todo único e indissociável.

3.2. Pormenores não-negligenciados no Espaço Ciência Viva: a Física praticando com um orelhão e o arco-íris em busca de emancipação

Eu vou contar sobre a riqueza das práticas que tive a oportunidade de observar e participar, sobre algumas experiências vividas no Espaço Ciência Viva, para refletir acerca do currículo praticado neste local. Desta forma, o currículo enfatizado aqui não se define por um documento curricular oficial apresentado, mas sim o currículo que se efetiva nas relações cotidianas. O modo singular das práticas que ocorrem neste espaço, com suas complexidades e riquezas, será, portanto, o foco das próximas páginas.

Com o cuidado de seguir os *pormenores negligenciáveis* (GINZBURG, 1989) e as pistas deixadas, diferentes aspectos têm visibilidade, assim, conversas informais em *não-lugares* (AUGÉ, 1994) também fazem parte dos acontecimentos importantes e ricos.

Entendo que as práticas cotidianas focadas se assemelham com o dançar na corda que Certeau aponta no trecho a seguir:

Dançar sobre a corda é de momento em momento manter um equilíbrio, recriando-o a cada passo graças a novas intervenções; significa conservar uma relação nunca de todo adquirida e que por uma incessante invenção se renova com a aparência de “conservá-la”. A arte de fazer fica assim admiravelmente definida, ainda mais que efetivamente o próprio praticante faz parte do equilíbrio que ele modifica sem compromê-lo. (2009, p. 136)

O cotidiano escolar, assim como o *dançar na corda*, está a todo o momento buscando um novo equilíbrio, utilizando-se para isso de uma “*inventividade incessante*” (CERTEAU, 2009, p. 136) e independentemente da aplicação de regras ou modelos.

São considerados, então, os aspectos *conteudinais*, procedimentais e *atitudinais* que compõem a multiplicidade das redes de relações e de conhecimentos que estão presentes no cotidiano e no currículo praticado do ECV. Até porque, as ações que acontecem no cotidiano transcendem os limites de qualquer documento escrito, e estão “*para além daquilo que está escrito e legitimado como ‘metodologia’ do ensino*” (OLIVEIRA, 2003, p. 124).

No treinamento de física já mencionado anteriormente, as normalistas tiveram contato com espelhos côncavos e convexos. Este treinamento tinha a intenção de contemplar o funcionamento de um *orelhão* que há no museu, que é diferente dos *orelhões* convencionais.

O *orelhão* é composto por duas grandes superfícies côncavas, uma de frente para outra, dispostas com certa distância, em que se pode falar de uma determinada posição, próximo a uma das superfícies, que a pessoa que se encontra próximo a outra superfície pode escutar o que é falado, e vice-versa.

Logo que o monitor de física se aproximou com um espelho côncavo de tamanho grande e bastante pesado nas mãos as normalistas começaram a perguntar se era verdade o que todos dizem sobre a possibilidade de colocar fogo em objetos a partir daquele tipo de espelho. O monitor disse, imediatamente, que poderíamos aproveitar o dia ensolarado que estava fazendo para comprovarmos. Assim, todos fomos para a parte externa do museu, próximo à horta e jardim, na parte cimentada, e tentamos descobrir a verdade sobre o espelho.

Alguns trouxeram cadeiras do interior do museu para se sentar, outros se sentaram no chão e puseram-se a trabalhar para que algo acontecesse com o espelho. Aqueles que estavam sentados nas cadeiras davam palpites. Nenhum tipo de comentário era feito com relação à disposição espacial ou participação dos alunos no episódio, cada um se envolvia com a situação da forma que desejasse. Percebe-se que esta prática recusa “*o estatuto da ordem que se impõe como natural*” (CERTAU, 2009, p. 72), o que importa é o conforto e comodidade, não aquela arrumação específica de uma sala de aula.

Ao posicionarmos de diferentes maneiras o espelho e o papel toalha que havia sido trazido do banheiro do museu, percebemos a bola de luz mais forte que se formava no papel quando os posicionávamos de determinada maneira. Seguindo as dicas do monitor fomos aproximando mais o espelho do papel e posicionando o espelho melhor com relação ao sol.

Isso feito, observamos que o papel, de fato, pegou fogo. Enquanto isso acontecia todos vibravam e faziam observações sobre o ocorrido. Imediatamente alguns correram para pegar folhas de árvores que estavam caídas pelo chão para repetir e confirmar o que observavam. Portavam-se de maneira que remete à imagem que temos dos cientistas: necessitavam que o fato acontecesse mais de uma vez para que fosse admitido como verdade.

Durante a repetição do processo experimentado, o monitor aproveitava para dar detalhes. Falava que o feixe redondo de luz forte que se formava era chamado de foco, e era onde ocorria a maior incidência de raios solares, ou seja, de luz e calor, e por isso a superfície pega fogo.

A partir desta explicação surgiu uma pergunta (que foi mencionada em capítulo anterior) sobre o reflexo produzido pelo relógio, que forma um foco de luz parecido com o observado, no entanto, mais fraco. Perguntaram se, então, era por isso que diziam que faz mal colocar no olho das pessoas. O monitor disse que possivelmente sim, por poder concentrar luz e calor excessivos para os olhos, embora não tivesse conhecimentos sobre este assunto.

Este fato ajuda a perceber a *indissociabilidade* entre saberes prévios dos alunos e as novas aprendizagens a partir das constates relações que o aluno faz no momento em que está tendo contato com o novo e refletindo sobre ele.

Interessante também a postura tomada pelo monitor, que não se sentiu ameaçado por não saber determinado assunto, assumindo que o desconhecia, colocando-se, assim, numa relação bastante igualitária para com as normalistas.

Não foram valorizados no discurso neste episódio “*áreas de não saber*”, ao contrário, aquilo que a aluna trouxe foi aceito e legitimado. Isto afasta a hierarquização, o *epistemicídio*, gera simetria e também deixa os alunos mais à vontade para continuarem interagindo e participando. Agindo assim, afastam-se as cegueiras de conhecimento, não se criam áreas de invisibilidade, mas se trabalha com a autoconfiança, valorizando o que cada um traz.

É possível perceber também neste contexto o “*conhecimento como condição de existência na relação entre indivíduos e não propriedade individual, valorizando as trocas e multiplicações de saberes e fazeres na polifonia e multisituação dos relatos*”

(SÜSSEKIND, 2011. p. 03). O conhecimento é construído à medida que cada um traz sua contribuição, interagindo e estabelecendo relações. Os conhecimentos surgem a partir da relação de diálogo entre as normalistas – umas palpitando, outras testando diferentes formas de chegarem a um algum efeito no papel. Interessante é também a possibilidade que o monitor oferece diante das perguntas e dos fazeres curiosos das normalistas. Ele não responde às perguntas prontamente, ele as instiga a descobrirem, se colocando também na posição daquele que deseja descobrir.

A experiência e o *capital cultural* (BORDIEU, 2003) dos alunos são evocados como legítimos nas relações estabelecidas, e isto não depende de documentos guiadores para acontecer, não é necessário que haja uma corrente pedagógica a ser seguida e declarada. É apenas minha percepção do hibridismo, da complexidade e da multiplicidade do ECV.

No ECV cada experiência trazida pelo aluno, cada saber prévio, cada particularidade, independente de sua cultura, se tornam as armas para se caçar novos conhecimentos e aprofundar outros. Não há quem fique excluído e não possa aprender por não se enquadrar em alguma metodologia pedagógica. Lá quem traz a metodologia através da qual irá aprender é o próprio aprendiz. Também não há a ideia de que somente aqueles que possuem o código típico da cultura dominante conseguem de fato tomar posse dos bens simbólicos oferecidos pela escola. Todos se fazem aprendizes a todo o momento, até mesmo os monitores.

Por fim, depois de testarmos por várias vezes as hipóteses da produção do fogo e conversarmos bastante no exterior do museu, o monitor nos convidou a entrarmos novamente. Fomos, então, para uma sala do museu que possui quadro branco e uma mesa comprida e cadeiras. Todos sentamos nas cadeiras e continuamos a manusear o espelho.

O monitor entrou na sala com um *pilot* na mão e se dirigiu ao quadro, neste momento as normalistas falaram que não queriam que ele fizesse aquilo, que não gostavam de aprender física no quadro, estava muito bom aprender daquela forma, não queriam estragar aquele dia que estava sendo tão legal.

O monitor dirigiu-se às normalistas pedindo um pouco de calma e dizendo que ele precisava explicar algumas coisas que poderiam ser mais facilmente entendidas se fossem escritas no quadro.

Todos se convenceram a ouvir o que ele tinha a dizer. Então ele desenhou um espelho côncavo no quadro e foi demonstrando algumas fórmulas, como elas funcionavam e nos mostrando todo o raciocínio que havia por trás delas.

Enquanto isso, todos olhavam para o espelho que circulava pela sala e visualizavam o que o monitor exemplificava no quadro, como se testassem o que ele dizia com os próprios olhos. Dentre as explicações, o monitor fez a relação com o *orelhão* do museu, dizendo que o mesmo raciocínio foi utilizado, no entanto, ao invés de usar os raios solares – ondas luminosas –, o *orelhão* utiliza o som – ondas sonoras.

Assim, quando o som é projetado a certa distância de frente para uma das superfícies côncavas, ele é conduzido até um ponto, o foco, onde, no caso, deve estar posicionada a outra pessoa pra que possa escutar o que é falado do outro lado.

O assunto não parou por aí, fluiu, perpassando por formação de imagens, tipos de espelhos e suas reflexões, lentes e refração. Fomos para uma espécie de pátio, ao fundo do museu, que é descoberto, onde aproveitamos novamente a luz solar para fazer experiências com as lentes.

Colocamos fogo novamente em folhas, só que desta vez utilizando as lentes, e pudemos perceber as especificidades que diferenciam lentes e espelhos, pois, utilizando o espelho, a folha precisava estar a sua frente para pegar fogo. Já utilizando a lente, a folha precisa estar atrás dela, pois esta não reflete os raios como o espelho, mas os refrata.

Alguém mencionou que gostaria de ter um espelho côncavo, o monitor disse que é algo um pouco caro de se comprar, mas que qualquer pessoa poderia construir um, ele mesmo já havia construído um utilizando como superfície uma antena de *Sky* (TV por satélite) sem utilidade, forrada com alumínio.

Quando ele disse isso todos pensaram sobre a superfície deste tipo de antena e, em tom de surpresa, mencionaram que então não era por acaso que as antenas tinham formatos côncavos, era para que o sinal – ondas eletromagnéticas – fosse enviado para um ponto, que também seria uma espécie de foco.

Assim, foi discutido como os sinais são recebidos pela televisão já que se propagam em linha reta e a Terra é redonda. A Terra foi desenhada no quadro, possíveis antenas também, para que todos pudessem visualizar o que era falado, mas ninguém tinha uma sugestão.

O monitor nos falou então sobre os satélites, eles são responsáveis por refletir os sinais emitidos e possibilitar que eles voltem para a direção da Terra e sejam recebidos, chegando então às televisões. O assunto continuou e foi dito que este é o motivo do atraso gerado na transmissão, pois leva certo tempo para que todo este processo aconteça.

A partir daí falou-se também da interferência que a chuva e os ventos podem causar, tornando o processo ainda mais demorado ou até impossibilitando que o sinal seja recebido nas casas das pessoas.

Surgiu então a discussão sobre a questão de que se a Terra gira, em algum momento o sinal emitido na Terra pode não estar alinhado com o satélite, impossibilitando o seu envio de volta à Terra. Desta forma, o monitor nos falou sobre o cálculo que é feito quando se envia um satélite para órbita, que deve ser condizente com a velocidade de rotação da Terra e a posição que ele deve permanecer para estar alinhado com o local da emissão do sinal.

Também discutimos sobre a condição do vácuo como garantia de que a velocidade do satélite será constante, não se diferenciando da velocidade em que se move a Terra. Depois disso, as normalistas perguntaram sobre uma possível operação para conserto de satélite em que a pessoa perdesse o contato e não tivesse como voltar o que poderia ocorrer.

O monitor disse que se os equipamentos de proteção se mantiverem em funcionamento, a pessoa ficaria em movimento, vagando pelo espaço. Ao contrário, se sofrerem danos, o corpo da pessoa vagaria por pouco tempo, até que se deformaria por completo, pois a pressão exterior difere muito da interior, fazendo com que o corpo possa até explodir, talvez não restando nada.

Como se observa, as alunas se dispõem a todo o momento a dialogar e participar da construção de conhecimentos. Relacionamos este fato não só com a interação a que se dispõem as normalistas, mas, mais do que isso, à oportunidade que este monitor propicia para que elas escolham esta postura. O treinamento foi bastante rico, nós, as normalistas e o próprio monitor aprendemos muito.

Os assuntos das ciências se tornam tão interessantes para as alunas que, até mesmo os assuntos que não estão incluídos em seus treinamentos, como, por exemplo, a formação das cores e do arco-íris, trabalhados na sala escura somente por graduandos em física, despertam o interesse das normalistas.

As normalistas, não raras vezes, se misturam aos alunos da escola visitante, voluntariamente, para participar desta oficina e aprender mais sobre aquilo. Elas, assim como nós, percebem que embora a oficina seja supostamente a mesma, sempre há coisas e conhecimentos diferentes acontecendo. É possível perceber diferenças nos *“modos de usar as coisas ou as palavras segundo as ocasiões”* (CERTEAU, 2009, p. 77).

Certa vez, por exemplo, após conversar sobre o arco-íris, ao nos dirigirmos para um segundo ambiente da sala escura com uma turma de ensino fundamental, participamos da oficina que trabalha com a formação da cor branca e das diferentes cores.

Esta oficina utiliza lâmpadas coloridas que são acesas e apagadas para demonstrar a formação da luz branca e da escuridão com o auxílio de discos de vinil transparente e preto. Nesse dia, após toda a demonstração, o monitor responsável perguntou se alguém sabia a cor da maioria dos sabões em pó.

Sem hesitar, as crianças responderam que era azul, o monitor perguntou se alguém sabia o motivo disso. Como ninguém respondeu, ele demonstrou com o disco que a junção da cor azul com a amarela chegava muito próximo da cor branca. Assim, ele disse que, como as roupas brancas tendem a ficar amareladas com o tempo, o contato com a cor azul pode ajudar a mantê-las brancas por mais tempo.

Neste momento, um clima de surpresa predominou naquela sala. Era possível perceber não só na expressão facial das crianças, como também na das professoras. Elas comentavam entre si que não sabiam daquilo, mas era muito interessante. Comentaram também que poderiam tentar levar para a escola alguma experiência do tipo daquela que estavam vivenciando. As crianças estavam muito interessadas, na escola não seria diferente, todos iriam gostar.

Esta não foi a primeira vez que professores mencionaram o interesse em levar ideias com as quais tiveram contato no museu para suas escolas ou turmas. Em outro dia, em uma visita de escola particular, pude acompanhar um grupo só de professores nas oficinas.

Esta visita contava com muitos adultos responsáveis, por volta de sete, o que geralmente não ocorre, sendo mais comum que haja somente dois, uma professora e uma auxiliar. Durante a visita, as crianças se dispersaram pelo museu, entrando em contato com aquilo que mais lhes chamava atenção, e os adultos caminharam em grupo, olhando atentamente os instrumentos e tentando desvendá-lo, assim como as crianças.

Dirigi-me, então, para o grupo de adultos, e os acompanhei durante alguns manuseios de instrumentos, como a ponte, o tornado e o dominó. Na primeira, uma professora mencionou ter gostado muito e que tentaria levar para a escola aquela experiência, na qual são colocados pequenos pedaços de madeira, um a um, em cima de duas colunas alinhadas com certa distância uma da outra, de forma que conforme se colocam as peças de madeiras uma

ponte vai se formando. Ela disse que seria fácil, só necessitava de pedaços de madeira de mesmo tamanho. Os demais adultos que a acompanhavam concordaram.

Na experiência do tornado, ela mencionou ter certeza que era possível levar para a escola, só precisava de garrafas *pet* com líquido colorido. Ela disse que a experiência era bastante adequada para trabalhar a materialidade do ar, coisa que as crianças geralmente têm dificuldade de entender somente com explicações verbais. O tornado tem como instrumento duas garrafas *pet* encaixadas uma na outra pelo gargalo, de forma que o líquido possa transitar livremente de uma para outra. Mas, o que acontece é que, ao vedar toda e qualquer possível entrada de ar, mesmo ao virar a garrafa, o líquido não desce, é preciso fazer movimentos circulares, de forma que o ar e o líquido presente no interior da garrafa possam trocar de lugar, dando a sensação de que um tornado está acontecendo.

Seguindo as pistas das falas da professora, percebe-se que o que está envolvido aqui não é a dificuldade ou facilidade de se construir determinado material na escola, mas sim o que pode ou não fazer parte do currículo escolar, o que pode ou não ser discutido na escola sem causar situações embaraçosas ou perguntas que na verdade a escola quer evitar que entre em seu *espaçotempo*. Quando ela me diz que tem certeza que aquilo pode entrar na escola eu entendo que ela esteja me dizendo que não estará colocando nenhuma professora numa situação de risco, em que assuntos ou temas polêmicos possam vir à tona. O assunto não está envolvido nas questões de "*proibição de dizer*" (CERTEAU, 2009, p. 72) certas coisas em ambiente escolar. Tanto que nenhum objeto relacionado à educação sexual presente no museu foi avaliado como fácil de se levar para a escola.

Depois, nos dirigimos para o jogo de dominó, que se utiliza da cadeia alimentar. Ao invés de conectar imagens iguais, precisamos conectar os bichos que se ligam diretamente em uma cadeia alimentar, por exemplo, conectar o boi ao mato, o homem ao boi e assim por diante.

A professora também ficou bastante empolgada com o jogo, e ficamos jogando por alguns instantes e comentando as possíveis discussões que poderiam ser feitas com os alunos a partir daquele jogo.

Foi então que, pela primeira vez, me dei conta de que até mesmo a cultura poderia ser trabalhada a partir do jogo, pois ao aparecer um rato, por exemplo, uma criança ocidental colocaria uma cobra, enquanto uma oriental poderia colocar o homem, já que nestas culturas é comum que humanos utilizem ratos em sua alimentação. Neste contexto, é possível trabalhar,

então, em busca de “*mudanças profundas na estruturação dos conhecimentos*” (SANTOS, 2004, p. 781), o primeiro passo é romper com a razão metonímica “*que se reivindica como a única forma de racionalidade*” (SANTOS, 2004, p. 780) e partir para a polifonia de sentidos que pode se fazer presente em um simples jogo como esse. Nenhuma das crianças está errada, são apenas duas perspectivas diferentes de uma mesma realidade, o que abala a pretensão de universalidade do conhecimento científico.

Este fato evidencia, também, como esse trabalho de imersão nas redes que constituem o cotidiano e as relações deste *espaçotempo* de interação e construção de conhecimentos possibilita crescer. A cada dia é possível reconhecer as modificações permitidas pelas experiências que são vivenciadas.

3.3. Nutrindo-se e plantando: desinvisibilizando diferenças e ecologias

Os treinamentos de nutrição, vinculados à construção da horta e da composteira, seus possíveis usos (CERTEAU, 2009) com os alunos e relações com alimentação saudável também são bastante queridos. Ao final de cada treinamento as normalistas já têm novas sugestões de temas a serem tratados. E, mesmo que não haja ligação direta com a horta, são aceitos. O foco do assunto, alimentação saudável, é mantido, mas nem sempre fica restrito às questões que se relacionam com a horta, ao contrário, ultrapassam esses limites.

Durante o treinamento, ninguém hesita em se manifestar e trazer experiências próprias bem como em se comprometer a tentar desenvolver uma alimentação mais saudável, mesmo que ninguém tenha mencionado que isto seja feito.

Certa vez, por exemplo, o assunto partiu dos minerais importantes para nosso organismo, que são adquiridos a partir do consumo de verduras e, por fim, chegou aos malefícios que refrigerantes podem trazer.

Foi dito, por exemplo, que a *Coca-cola* faz com que minerais de grande importância para o organismo, como o cálcio, sejam eliminados pela urina, podendo até mesmo causar osteoporose se consumida em grande quantidade.

Todos ficaram bastante chocados com as informações a respeito dos refrigerantes como um todo. Mencionaram até que se empenhariam na tarefa de reduzir o consumo deste tipo de bebida.

Neste mesmo assunto, alguém mencionou que talvez seja mais saudável consumir bebidas alcoólicas do que refrigerantes. Todos concordaram que talvez fosse mesmo, embora ninguém tivesse um conhecimento profundo sobre o assunto.

A nutricionista mencionou que havia acabado de comprar um livro que falava exatamente sobre este assunto, só não o havia lido ainda. Mas lembrava-se de ter aberto em uma página que falava sobre os motivos que levam as pessoas a ficarem bêbadas, dizendo que as moléculas de álcool se parecem com a da glicose, sendo confundidas pelo organismo e absorvidas em seu lugar.

Todos nós ficamos bastante interessados no assunto, queríamos muito saber mais. No entanto, como já foi dito, a nutricionista, assumindo seus *ainda-não-saberes*, disse que ainda não havia estudado o assunto. Desta forma, ficou combinado que em uma próxima oportunidade o assunto seria trabalhado. Interessante a posição tomada pela monitora, que evidencia o fato de que ela também precisa estudar para conhecer as coisas, ela não é superior às normalistas, mas está na mesma posição delas, aprendendo a cada nova situação.

Como se pode ver, o assunto álcool não está diretamente vinculado com a horta, entretanto, está dentro do foco da alimentação saudável e, principalmente, faz parte do interesse dos alunos. O que é muito importante para preservar e até estimular a vontade de aprender presente no ser humano. Aqui se vê o conhecimento sendo trabalhado como potencializador de novas curiosidades, instigando assim novas aprendizagens, ecologicamente.

Em outra ocasião, o assunto foi tomando outros caminhos e começamos a discutir sobre o desejo das mulheres grávidas. A nutricionista participava da conversa, assim como nós, relatando suas opiniões e sugestões, pois não possuía conhecimentos acadêmicos com relação a este assunto.

Este fato revela como simples conversas informais, aparentemente sem ligação com os conhecimentos trabalhados, podem ser uma grande oportunidade de aprendizagem. Vejo aqui a relevância de se considerar nesta pesquisa também os *não-lugares* (AUGÉ, 1994) que compõem o cotidiano, pois se, neste episódio, não fossem levados em conta, ter-se-ia desprezado um acontecimento de grande riqueza. Um diálogo bastante horizontal entre

aqueles envolvidos no processo de *ensinoaprendizagem*, onde ninguém ensina a ninguém, na verdade, mas todos especulam sobre o tudo.

Através de interações como essas se pode ir em “*busca de tudo aquilo que foi ativamente invisibilizado pela lógica hegemônica das sociedades ocidentais e contemporâneas e seus modos de conceber e pesquisar a realidade social*” (OLIVEIRA, 2010, p. 15). Pode-se, através de conhecimentos prévios, de conhecimentos empíricos ou de especulações sobre a realidade, aprender e construir conhecimentos sobre ela sem preocupação com as estruturas científicas do saber e do aprender.

Durante esses treinamentos de nutrição, os alunos também eram incentivados a pesquisar em livros, revistas ou *internet*, sobre a horta e a alimentação em busca de novas ideias. Foi assim que surgiu a ideia de construir uma horta vertical, como alternativa para escolas que não possuem espaço ao ar livre e desejam usar a horta nos espaços escolares.

Assim, fizemos a horta vertical no próprio museu, para podermos entendê-la melhor. Cortamos garrafas *pet* de modo que elas ficassem como canos abertos. Ali colocamos terra e tiramos a tampa. O espaço aberto da tampa seria o local de escapamento do excesso de água. Plantamos algumas sementes e colocamos perto da horta do museu.

Na escola sem espaço ao ar livre, a garrafa seria pendurada em algum local arejado, próximo à janela, de modo que pegasse sol, constituindo, então, a horta vertical. Algum tipo de aparador deveria ser improvisado, então, para que a água que escorresse não molhasse todo o local. No museu não há essa necessidade, visto que há espaço para a horta. A experiência foi feita para que pudéssemos entender melhor o funcionamento da horta vertical e também para que pudesse ser demonstrada para os visitantes. Ficou combinado que quando as sementes brotassem e começassem a crescer, as plantas seriam transferidas para a horta do museu.

Interessante o fato de as normalistas “testarem” a horta vertical para somente depois usá-la como uma oportunidade a ser oferecida para escolas. Elas de fato constroem o conhecimento, *experienciam* o seu fazer para depois contar aos visitantes como foi e os incentivar a também construírem uma. Elas não estão falando de algo abstrato, do qual somente leram ou ouviram falar, mas de algo concreto que fez parte de suas *experiências* (LARROSA, 2002).

Pensando um pouco em todos esses treinamentos relatados e seguindo as pistas que eles trazem, é possível entendê-los, talvez, como uma forma bastante desorganizada de

aprender, em que muitos assuntos e conhecimentos permeiam aquilo que inicialmente deu origem ao tema discutido. Poder-se-ia dizer que isso dificultaria a aprendizagem dos estudantes, no entanto, por outro lado, entendo que essa forma de *aprenderensinar* acaba por se aproximar mais do aluno, pois à medida que as curiosidades surgem e são alimentadas ele se sente instigado a cada vez mais questionar-se e buscar por aprender. Isso geralmente não acontece na escola, quando o professor, buscando seguir fielmente o currículo escrito, acaba por adiar as curiosidades dos alunos, deixando de incentivá-los a duvidar e interrogar. Entendo, então, que esta forma um tanto “caótica” (GALLO, 2004) de conhecer consegue melhor dar conta de hibridizar as diferentes disciplinas escolares num todo complexo que se distancia da exagerada fragmentação e hierarquização do saber no ambiente escolar convencional.

É possível assemelhar a forma como se dá a relação com os saberes no Espaço Ciência Viva com o que Silvio Gallo aponta, referindo-se à metáfora do “*conhecimento como rizoma*”:

são múltiplas as linhas de fuga e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros campos de saberes (2004, p. 32).

E nesta perspectiva que o ECV trabalha, permite que os hipertextos acionados pelas pessoas envolvidas no processo de *ensinoaprendizagem* façam tantas conexões quanto possível, mesmo que ultrapassem os supostos limites disciplinares, possibilitando múltiplas formas de perceber e conhecer. Pensando desta maneira, percebo que os saberes tornam-se, então, transversais, ou seja, “*atravessam diferentes campos de conhecimento, sem identificar-se necessariamente com apenas um deles*” (GALLO, 2004, p.32). O conhecimento flui sem preocupações em delimitar um campo específico ao qual ele deveria pertencer. Acredito e percebo a cada novo dia que, trabalhando desta forma, a educação tem muito a ganhar.

Como traz Silvio Gallo,

assumir a transversalidade é transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios em nosso cérebro, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida que desenvolvemos sua equação fractal. (2004, p. 33)

As conexões que podem ser feitas são inimagináveis e surpreendentes. Cada qual traz dentro de si suas histórias e vivências que lhes permitem fazer associações inúmeras, permitindo crescer cada vez mais. Eis aqui o benefício de o trabalho do grupo de pesquisa ser realizado cotidianamente: a cada novo fazer, pode-se vislumbrar novas e novas possibilidades

de saber. Com cada novo grupo ou pessoa deparamo-nos com novas conexões que até surpreendem. E se por um momento ela não faz sentido, após uma breve reflexão já é possível visualizar alguma relação não imaginada antes.

Aceitar a educação dessa forma possibilita, por um lado, que cada aluno tenha um acesso particular ao conhecimento, sanando suas dúvidas e curiosidades da forma como surgem, o que talvez atenda muito mais as necessidades do aluno pós-moderno de que falei anteriormente. Por outro lado, necessita que se deixe de lado a idealização de que o processo educacional deve dar conta de um “todo” pré-estabelecido, único para todos, conforme se defende no PIBID, seguindo Boaventura, Certeau, Gallo, Oliveira, Ferrazo, Alves, Garcia e outros.

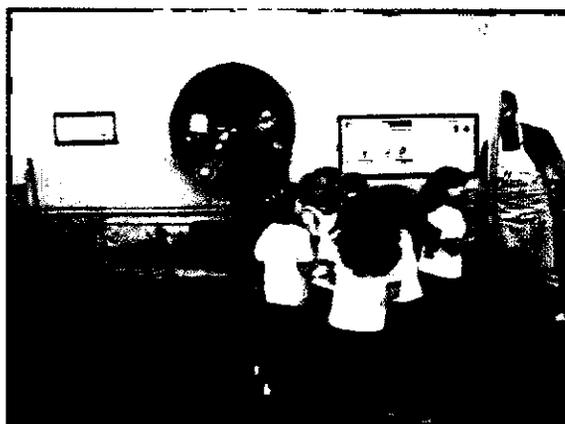


Ilustração 2: O orelhão



Ilustração 3: Visitantes construindo a horta vertical

4. FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO: A TESSITURA DOS FIOS QUE COMPÕEM AS REDES

Neste capítulo serão discutidos alguns aspectos que contribuem para a formação dos sujeitos pesquisados – as normalistas – e, principalmente para minha própria *autoformação*, pois, “*não posso deixar de me colocar como um aprendiz da formação, considerando o percurso que se fez/se faz no coletivo*” (MANHÃES, 2008, p. 79). Também não posso deixar de considerar que o “*sujeito aprende a partir da sua própria história*” (Souza, 2006, p. 90), sendo assim, também estou participando de todo este processo de construção de uma identidade.

Acredito que a formação da identidade dos sujeitos e até mesmo da identidade docente não está restrita aos aspectos escolares, assim não há como abranger a totalidade dos aspectos que contribuem para esta formação. O objetivo deste capítulo é, então, discutir apenas alguns aspectos envolvidos nesse processo contínuo, constante e interminável.

Difícil tarefa é, portanto, escolher o que irá constar aqui, pois se a formação é um processo constante em nossa vida, então é impossível delimitá-la. As redes que tecem a formação são como os *conhecimentos como rizoma*, mencionados anteriormente, possuem múltiplas possibilidades, por vezes até não imagináveis, transitam por inúmeros campos de saberes e vão ganhando sentido sem pedir licença. Optei, então, por focar as situações que estão nas redes que cercam mais de perto o grupo de pesquisa, apesar de saber que nelas não se concentram a totalidade dos aspectos formadores dos sujeitos, suas subjetividades e seus conhecimentos.

Considerando que o conhecimento é em rede a todo o momento e em todos os instantes, torna-se quase impossível colocar em papel aquilo que compõe a formação dos sujeitos, pois a todo o momento novas redes são construídas e tecidas. O processo de conhecimento está envolvido “*numa dinâmica transitória de possibilidades diversas, em permanente estado de aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens*” (FERRAÇO, 2008, p. 114). Como foi dito, a formação é um processo, nunca acaba, se desenvolve e acontece ao longo da vida, mesmo que não se tenha esta pretensão. Quando se começa a aprender determinada coisa não se para mais, pois todas as experiências vividas contribuem de alguma forma para o conhecimento, de maneira que se fazem relações com ele a todo o

momento e não se para de aprender cada vez mais e em mais situações, “*fiões de texturas e espessuras diferenciadas*” (AZEVEDO, 2008, p. 68) começam a fazer parte de nossas redes.

4.1. O PIBID: conversas, *writtings*, congressos e processos de construção de nós mesmos

O PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –, como já foi mencionado, é o programa de pesquisa do qual faço parte e que trabalha com a formação de professores em nível médio. Em nosso grupo temos como objetivo aproximar escola e universidade, desenvolvendo uma relação de cumplicidade e apoio, onde ambas as instituições possam crescer e se desenvolver em parceria.

Para que isso ocorra, empenhamo-nos em legitimar as práticas emancipatórias com as quais temos a oportunidade de nos deparar na escola, na tentativa de que professores e alunos se sintam estimulados e valorizados.

Buscamos, também, entender como ocorre a formação do professor como tal e, a partir dos relatos e das observações/práticas realizadas, tentamos entender nossa autoformação, bem como refletir sobre a própria prática que realizamos.

Nossa pesquisa não utiliza entrevistas, mas conversas,

assumimos a conversa ordinária (o bate papo) como prática transformadora das situações da palavra acreditando, como Habermas, no poder potencial da conversação dialógica de transformar tanto os participantes, quanto o que está sendo discutido. Com isso, investimos na arte de conversar, de trocar opiniões, de contar casos, como forma de identificação de aspectos das redes de significados ali compartilhadas (FERRAÇO. 2004, p. 129).

Conversamos em reuniões semanais que se revelam uma grande oportunidade para que todos se encontrem, discutam os referenciais teóricos que se entrelaçam com o trabalho de pesquisa e compartilhem as experiências vivenciadas no campo onde realizam a investigação.

Como são muitas as dimensões que o CEJK possibilita para que o aluno se forme professor e para que seja possível entender como se dá essa formação, o grupo se divide para que cada um possa ter acesso a uma dessas dimensões, possibilitando um contato mais amplo e verdadeiro com o cotidiano dos alunos, o que nos permite entender melhor como se dá a

formação do professor. Durante as reuniões, para termos contato com as outras dimensões do colégio e com aquilo que todo o grupo está vivenciando, há a oportunidade de narrar e/ou relatar aquilo que *experienciamos*, como uma “*arte de contar casos*” (CERTEAU, 2009).

Essa prática nos permite, a todo momento, fazer movimentos de pensar e repensar aquilo que estudamos e aquilo que praticamos/vivenciamos. A partir deste movimento e da experiência com o outro é possível lembrar, refletir e *ressignificar* experiências anteriores. Ou seja, esses relatos e narrativas já se constituem um momento de formação para todos nós.

As trocas no grupo são sempre em forma de conversa, assim, “*a conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular ‘lugares-comuns’ e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los ‘habitáveis’*” (CERTEAU, 2009, p. 49). Buscamos, com isso, refletir e interpretar as situações trazidas por cada um, para habitar e entender melhor o cotidiano do Colégio.

A prática da conversa no grupo permite a cada um sentir-se co-participante no processo de construção de conhecimentos, pois cada um participa e traz sua contribuição para o diálogo. Desta forma, ao invés de relações hierárquicas, trabalhamos com a co-presença, a cooperação, tentando viver um *pensamento pós-abissal* (SANTOS, 2004).

Uma das práticas que acompanha a conversa é a escrita livre, ou *writing*. A técnica de *writing*, de Schneider, aplicada pela orientadora, é frequentemente utilizada nos encontros do grupo de pesquisa. A partir da *escritura* e da leitura das experiências vividas ou de alguns temas propostos com base em imagens, frases, músicas ou até de ambos ao mesmo tempo, é possível refletir sobre as práticas com as quais temos contato e sobre nossa própria prática.

As reuniões são *espaçotempos* bastante importante para a *autoformação* de todos os participantes do grupo de pesquisa. Ao realizarmos movimentos de pensar e escrever, trabalhando a rememoração e a reflexão sobre o que por nós foi *experienciado*, podemos atentar para “*os pormenores mais negligenciáveis*” (GINZBURG, 1989), que seriam imperceptíveis em um primeiro momento, ou até mesmo tidos como “*detalhes secundários, particularidades insignificantes*” (GINZBURG, 1989). Ou seja, esta prática, dentre tantas outras contribuições, permite desenvolver um olhar mais atento. E, ainda, permite que o sujeito retome os “*itinerários construídos no percurso de sua vida/formação ao longo de sua existência*” (SOUZA, 2006, p.87), atribuindo-lhes novos significados.

Além disso, a partir das *escrevinhações* (SÜSSEKIND, 2011) é possível que todo o grupo tenha um contato mais aprofundado com o trabalho que cada um realiza no CEJK, pois

as narrativas trazem consigo as experiências vivenciadas, puxando por vezes relatos e narrativas orais que são trazidas para a discussão em grupo após as leituras do que foi escrito.

Levando em consideração que cada um assume uma tarefa diferenciada, possuindo assim um ambiente que lhe é mais familiar no CEJK, este contato com as variadas especificidades do cotidiano de outros *lugares e não-lugares* (AUGÉ, 1994) permite que tenhamos uma noção ampliada das possibilidades de desenvolvimento que o Colégio oferece. Ter contato com essas diversas possibilidades nos permite estar mais entrelaçados com as redes do Colégio, assim, por exemplo, na dependência, sabendo que algum aluno participa do ECV, posso fazer relações que lhe permitam acessar fios das redes e construir/aprofundar conhecimentos, pois desta forma os fios, “*ainda que seja um só, são atados a outros, formando novos nós, nova trama*” (AZEVEDO, 2008, p. 68), o que realça as singularidades e valoriza ecologicamente os saberes de cada um e do grupo.

Os benefícios desta prática não param por aí. Por se tratar de uma escrita despreocupada, sem preocupações com formalidades acadêmicas e que o autor não receberá crítica nem correção, salvo posteriores sugestões de desenvolvimento, os pesquisadores praticantes desta escrita se sentem bastante a vontade para colocar no papel aquilo que pensam e sentem. Esta despreocupação parece facilitar que expressemos aquilo que *experienciamos* e as interpretações que fazemos.

Até mesmo os estilos de escritas surpreendem a cada encontro, podemos perceber o poeta que cada um traz dentro de si, mesmo que muitas vezes escondido. Os textos são lindos, deixam de lado o caráter acadêmico e impressionam com novas formas de expressão e com estéticas diferenciadas, o que também facilita que todos mergulhem no texto dos outros, já que são leituras leves e de grande apreciação, com assuntos do interesse de todos.

Assim, nosso grupo foi construindo, com o auxílio de nossa orientadora, uma relação de bastante confiança e respeito ao outro em suas diferenças. Com o passar do tempo percebemos que o outro, apesar de ser como eu, é também diferente de mim, possui suas especificidades e suas características que precisam ser levadas em conta.

Neste contexto, identifico a própria prática com que a orientadora conduziu o grupo como uma *prática ecológica* (SANTOS, 2004) e *emancipatória* (OLIVEIRA e ALVES, 2008). Através das relações que se estabelecem e das situações vividas, ela nos ajudou a perceber a alteridade do outro em lugar de reduzi-la a uma *mesmidade* do eu. Entendo que

esta diferença que constitui o grupo é também a riqueza que o faz crescer a cada dia. “*Da diferença nós gostamos porque toda unanimidade é burra*” (SGARBI e OLIVEIRA, 2002).

A própria prática do *writting* permite perceber a diferença do outro e respeitá-la. E, mais do que isso, permite enxergá-la como algo muito positivo. Através das leituras dos textos, percebemos como cada um havia pensado de uma forma e escrito coisas completamente diferentes e que, ao mesmo tempo, eram relevantes e ricas em suas diferenças.

Desta forma, as diferenças não eram hierarquizadas, não eram nem mesmo faladas, não era preciso, elas eram percebidas e vividas naquilo que enriqueciam. Entendo, então, que as práticas vividas vão de encontro ao *pensamento abissal* (SANTOS, 2004), pois lutando contra a construção/geração de *epistemicídios*, sem inferiorizar ou excluir, vai trazendo voz e legitimando os diferentes pensamentos, idéias, comportamentos e características. Assim, ninguém impõe sua idéia, ao contrário, todos compartilham as diferentes idéias através de um diálogo bastante horizontal, onde todas as vozes têm importância e relevância. Nesta perspectiva, cada qual pode demonstrar aquilo que pensa/sente para o grupo, pois tudo seria dialogado, nada seria rejeitado, essa relação simétrica permite que todos sejam considerados e valorizados.

A relação que se estabelece é, então, bastante ecológica. E viver desta forma no grupo permite também ter mais facilidade para viver assim fora dele, já que o conhecimento acontece em redes e as experiências potencializam a aprendizagem. Conhecemos e vivemos, de fato, a importância de “*educar na diversidade respeitando a identidade de cada um, aceitar e respeitar as diferenças a partir da igualdade entre os seres humanos*” (FERRE, 2001, p. 197)

Considerando que

as implicações e aprendizagens experienciais construídas na trajetória de escolarização deixam marcas e lembranças sobre as experiências formadoras e sobre a docência, por considerar as memórias da trajetória de escolarização e revelarem recordações-referências sobre as identidades e subjetividade dos sujeitos em formação (SOUSA, 2006. p. 133),

posso dizer, então, que nossas práticas nas escolas foram e são permeadas por toda essa vivência. À medida que vamos *experienciando* essas formas ecológicas de viver a diferença, de considerar a subjetividade do outro, sua maneira de ser, de agir e pensar, vamos conseguimos, também, levá-las para nossas próprias vidas e práticas enquanto professores e, além disso, somos capazes de identificar nas práticas de outros posturas semelhantes, as quais buscamos *desinvisibilizar*, legitimar e valorizar.

Percebo, então, como nossas múltiplas experiências interferem em nossas práticas docentes. Assim, à medida que vamos vivenciando novas experiências, começamos a refletir sobre nossas próprias práticas. Desta forma, aquilo que fizemos anteriormente torna-se um objeto de reflexão própria, constituindo também fontes de novas aprendizagens. Conforme pensamos em práticas anteriores, vamos buscando novas *formas astuciosas de fazer* (CERTEAU, 2009) e de torná-las também mais ecológicas e emancipatórias, capazes de valorizar o outro e sua alteridade, ao invés de tratar a diferença como anormalidade.

Penso que o grupo de pesquisa, assim como o ECV, trabalha articulando *prácticateoriaprática* (ALVES, 2008), pois entende que esta é uma relação indissociável, na qual não se é possível separar um elemento do outro, todos ocorrem simultaneamente, sendo necessário considerá-los como um inteiro em sua complexidade.

O grupo busca traduzir e compartilhar os conhecimentos com os quais temos a oportunidade de ter contato na pesquisa junto ao CEJK através de trabalhos produzidos e enviados para congressos. “*Buscamos subverter a ideia de que o conhecimento se aprende na universidade e se aplica na escola*” (SÜSSEKIND, 2011, p. 02). Por acreditarmos que o conhecimento está na escola, o trabalho não é, então, produzi-lo, mas sim *desinvizibilizá-lo*.

Acredito que essas produções também nos possibilitam pensar e avaliar nosso próprio trabalho, contribuindo, portanto, para nossa *autoformação*. Apresentando essas produções do grupo em eventos científicos ou publicando-as, elas possibilitam que o trabalho realizado por aqueles que estão inseridos nas práticas observadas seja trocado e valorizado, possibilitando-nos, assim, voltar ao Colégio e mostrar as riquezas que nele acontecem. Possibilitam também que outras pessoas, que eventualmente tenham contato com o trabalho, possam se identificar com ele, *desinvisibilizando* e legitimando suas próprias práticas. Reforçando essas atitudes silenciosas dos *homens ordinários* (CERTEAU, 2009), que se constituem de caráter *emancipatório* e fazem toda a diferença no ambiente escolar, o grupo acredita estar contribuindo para que novas práticas aconteçam nesta mesma perspectiva.

A reflexão das práticas observadas/praticadas e seu confronto com os referenciais teóricos estudados permitem (re)criar *saberesfazeres* a todo o momento, pois exatamente aí está o continuum *prácticateoriaprática*.

Assim, como nosso trabalho é cotidiano, fazer, refletir, fazer novamente de outro jeito e refletir novamente consiste sempre uma possibilidade, além de permitir sempre novas construções de novos conhecimentos sobre a formação do professor, a nossa própria prática e

as práticas observadas. Entender os efeitos que determinada atitude causa e experimentar novas “*artes de fazer*” (CERTEAU, 2009) é uma possibilidade dentro desta perspectiva.

4.2 “*Fazendo com*” no Julinha: reflexão sobre formação e *autoformação* de professores no CEJK

Além das atividades realizadas no Espaço Ciência Viva, o Colégio Estadual Júlia Kubitschek também nos permite participar dos mais variados *acontecimentos* (GERALDI, 2010) que envolvem o Colégio, a formação das normalistas e, conseqüentemente, a nossa *autoformação* também.

Como exemplo, posso citar a Semana do Normalista, uma semana de atividades alternativas, nas quais os alunos se engajam voluntariamente e têm grande felicidade em realizá-las. O grupo de alunos que realizam estágio no Espaço Ciência Viva levou para a Semana do Normalista algumas oficinas do museu para compartilhar com os colegas. Todos tinham o interesse de participar das oficinas, formou-se até uma fila na porta da sala. Todos saíam empolgados das oficinas e chamavam outros amigos para participar.

Neste episódio, as normalistas puderam levar as redes do ECV até os demais estudantes do CEJK. Todos se sentiram empolgados para aprenderem sobre as ciências. Uma das oficinas levada era sobre educação sexual e também atraiu muitos estudantes. As normalistas que atuam no ECV puderam interagir com seus colegas e construir conhecimentos através de uma relação dialógica e bastante ecológica. Colocaram em prática aquele tipo de relação que busca a simetria entre os participantes da relação *ensinoaprendizagem* com que têm contato e vivenciam no museu.

Um dos relatos que contribui para pensar minha formação trata da minha experiência no Julinha⁹. Estar no CEJK também me possibilitou a oportunidade de realizar meu estágio curricular obrigatório¹⁰ em ensino fundamental em suas dependências, mais precisamente no “Julinha”. Esta experiência contribuiu muito para minha formação, pois também pude

⁹ Julinha é a forma carinhosa como é tratado o Colégio de Aplicação do CEJK, onde as normalistas podem realizar seus estágios curriculares.

¹⁰ Supervisionado pela professora Andrea Rosana Fetzner.

observar/executar práticas enriquecedoras que contribuíram para minhas redes de *saberesfazeres*.

Lá pude me aproximar de algumas normalistas do CEJK que realizam estágio curricular obrigatório no “Julinha”, o que contribui também para minhas reflexões a respeito da pesquisa sobre a formação de professores, pois vou “*tecendo/desdobrando outras redes para discutir/dialogar*” (AZEVEDO, 2008, p. 68).

Pude perceber como o CEJK possibilita aos seus normalistas *espaçostempos* para viver de fato a docência, permitindo-os confrontar aquilo que vivem e aprendem enquanto alunos com aquilo que vivem e aprendem enquanto professores, articulando também *prácticateoriaprática* e possibilitando a reflexão de suas próprias práticas.

Neste aspecto, a possibilidade de confrontar a própria vivência enquanto aluno com as práticas pedagógicas docentes observadas e/ou praticadas permite que a todo o momento se reavalie as próprias posturas e escolhas. E o melhor de tudo é que, como se trata de um trabalho realizado cotidianamente, a cada novo dia há a oportunidade de fazer diferente, de tentar ser melhor.

Meu estágio foi composto de duas partes, a primeira que seria a observação e, a segunda, a realização de uma oficina com a turma acompanhada. Todas as atividades foram realizadas em dupla e a minha foi a Débora¹¹, também pesquisadora do PIBID.

Muitos acontecimentos ricos e interessantes rechearam nosso período de estágio, tantos que seria possível mais que uma monografia inteira só para eles, entretanto, somente serão lembrados aqui alguns deles para contribuir com a discussão que vem sendo realizada no presente capítulo.

¹¹ Débora Gherman, além de ser minha companheira de grupo de pesquisa, também é minha companheira de turma.

4.2.1. Durante a observação: o “*silecio*” como prática emancipatória e ecológica no Julinha¹²

Em um dia em que a professora chegou um pouco mais tarde, para dar início às atividades previstas por ela, pedimos que as crianças nos ouvissem, porém estavam muito agitadas e falando bastante. Depois de algumas tentativas, pedimos silêncio para começarmos a conversa e, então, uma aluna que estava ao nosso lado escreveu no quadro “*silesio*”. Outra aluna que estava prestando atenção ao acontecimento foi ao quadro também e disse que não era assim que se escrevia, que faltava a letra “*n*”, acrescentando-a, e formou a palavra “*silensio*”. Elas nos perguntaram se era assim que se escrevia. Enquanto isso, alguns iam se sentando em seus lugares e a maioria queria corrigir a palavra escrita no quadro. Pouco a pouco, cada um começou, então, a dar seus palpites, uns sentados em seus lugares, outros em volta do quadro. Aquela “bagunça” começou a girar em torno da palavra escrita no quadro. Um disse que faltava o acento, outro disse que era com o “*c*” em vez do “*s*” e juntos fomos escrevendo a palavra na norma culta.

A partir de então, a cada dia que entrávamos na sala, alguém, ou muitos, já haviam escrito no quadro a palavra, e nos diziam que já sabiam escrever “*silêncio*” da forma certa, sem nem esquecer ou confundir o acento.

Interessante foi que cada vez que uma de nós pedia silêncio em sala de aula para podermos falar algo, alguém já se prontificava, perguntando se podia escrever a palavra no quadro para que todos pudessem lê-la. As crianças de nossa turma apresentavam muita vontade de escrever no quadro, mostrando-se até mais empolgadas com a idéia de fazer exercícios ou escrever coisas.

Este episódio nos permitiu vivenciar uma experiência muito rica, foi possível acompanhar os alunos interagindo e, autonomamente, tecer seus próprios conhecimentos. Acredito que, neste fato, nós e a turma praticamos uma ecologia de saberes, ninguém disse que a palavra estava escrita errada, desvalorizando os conhecimentos trazidos por alguém, ao contrário, numa relação ecológica, todos foram compartilhando conhecimentos e construindo a palavra na norma culta.

¹² Nos relatos relacionados ao Julinha utilizei o “nós” porque as atividades foram realizadas em dupla.

Outro episódio interessante foi quando, certo dia, após a prova de português, os alunos que já tinham acabado a prova podiam brincar no fundo da sala, enquanto a professora tirava dúvidas de alguns alunos, ficamos sentadas no fundo da sala, tirando dúvidas dos alunos que vinham até nós, conversando e observando os alunos que brincavam.

Uma das alunas pegou a pasta da Débora, que estava sobre a mesa, e disse: *“olha, olha, eu sou estagiária agora!”* e, então, outra aluna pegou a minha pasta e ficaram brincando de dizer que eram alunas da faculdade e estagiárias do “Julinha”.

Nós duas, observando as bonecas que haviam sido deixadas no chão, entramos na brincadeira de inversão dos papéis. Peguei uma boneca e falei: *“olha, eu sou aluna do Julinha!”*. E começamos a falar com elas, exatamente como elas falam conosco: *“tia, tia, ela pegou a minha boneca! A boneca é minha, briga com ela”*.

Tentamos agir exatamente como elas agiam em sala de aula, e elas tentaram ao máximo se parecer conosco. Nesta brincadeira de inversão de papéis, elas puderam se colocar em nosso lugar e usar a imaginação para pensar em soluções para o problema da boneca. Então, elas deram a sugestão de brincarmos juntas, cada uma segurando a boneca por um tempo.

Começamos, então, a brigar para ver quem ia segurar a boneca primeiro. Não aguentando mais nos ouvir fingindo que estávamos brigando por causa das bonecas gritaram conosco: *“ninguém mais vai brincar com a boneca, as duas vão ficar sem recreio”*, frase que a professora repete bastante. E, então, fingimos estar chorando. Uma das alunas empurrou a Débora na cadeira e disse *“senta aí, vou mandar bilhete na sua agenda, não está dando, você está impossível hoje”*.

Neste momento perguntamos para ela em tom de voz sério: *“Heloísa, estagiária ou professora pode empurrar aluna na cadeira assim?”*. Ela, muito preocupada, disse que isso não podia acontecer. Dizendo que se isso acontecesse, a aluna poderia contar para sua mãe e a estagiária ou professora poderia ser punida de alguma forma, pediu para fingirmos que essa parte não tinha acontecido e pediu para continuar brincando.

Dando continuidade à brincadeira, outra aluna, já com a pasta da Débora na mão, disse: *“olha, essa é a minha pasta do vocabulário!”*. Perguntamos, então, o que era a pasta do vocabulário e ela respondeu: *“não sei, é coisa de gente grande, de quem está na faculdade”*.

Logo depois deu a hora da saída, recolhemos nosso material e, enquanto descíamos para a saída, fomos conversando sobre a brincadeira de forma natural. As alunas falaram que

gostaram de ser estagiárias por alguns momentos e que acharam legal nos ver como alunas, porém, disseram que nós brigávamos muito na brincadeira, que poderíamos ter sido mais amigas. Assim, foram percebendo que, às vezes, agiam do mesmo jeito, brigavam com amigas sem motivo, por causa das bonecas que geralmente levavam para brincar no recreio e, também, que é complicado quando todos falam alto e ao mesmo tempo, brigando por alguma coisa.

A partir desse dia, elas sempre queriam brincar de serem estagiárias e, sempre que era possível, o faziam. Percebemos que, daí em diante, quando estávamos ajudando alguém nos exercícios e uma destas alunas chamava e pedíamos para esperar um pouco, elas demonstravam mais paciência na espera e não ficavam repetindo nosso nome a todo o momento. As brigas por bonecas também tiveram certas mudanças, elas tentavam negociar entre si quem ficaria com a boneca caso só tivesse uma.

Segundo Paro, “*na idade escolar, especialmente os primeiros anos do ensino fundamental, a brincadeira e o lúdico não apenas são compatíveis com o ensino, mas também são necessários para que a aprendizagem se realize*” (2004, p. 66).

Entendo que estes contextos experimentados na sala de aula são de tanta importância quanto os conteúdos formais previstos a serem trabalhados. Eles se constituem *espaçostempos* de formação, em que alunos e professores são capazes de aprender elementos indispensáveis para a formação humana e a vida em sociedade.

Entendo que estas experiências fazem parte dos currículos praticados, pois não estavam no planejamento da professora, nem foram previamente pensadas por nós. No entanto, não se pode *invisibilizá-la*, ela ocorreu na sala de aula e permitiu observar mudanças em sua consequência. Aprendemos com isso que a experiência de colocar-se em lugar do outro, de buscar saídas e soluções para os problemas, pode facilitar a relação entre professor e aluno. Quando cada um vive por alguns instantes o lugar do outro, pode passar a entender melhor sua postura e fazer-se mais compreensível. É possível aproveitar esta situação de trocas de lugares para aprender, como se vê em Certeau,

a ocasião é ‘aproveitada’, não criada. É fornecida pela conjuntura, isto é, por circunstâncias exteriores onde um bom golpe de vista consegue reconhecer o conjunto novo e favorável que irão constituir mediante um pormenor a mais (2009, p. 150).

4.2.2. A realização da oficina: “pedindo licença”¹³ para entrar na sala de aula¹⁴

A idéia para a oficina foi construir um cartaz com as regrinhas na turma para colocar no mural da escola. Durante o período de observação percebemos que muitas vezes a professora se queixava da falta de bom comportamento da turma e pensamos que esta proposta poderia ajudar tanto a turma quanto a professora. Desta forma, elaboramos o seguinte plano de aula:

PLANO DA OFICINA
<p>Atividade: Elaboração de uma lista de regras para a turma</p> <p>Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental</p>
<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com as crianças a percepção do que é bom fazer na escola e do que pode ser prejudicial; • Trabalhar com a interação e aproximação de todos através de uma atividade descontraída; • Possibilitar momentos livres de expressão e criatividade; • Deixar a sala de aula do jeito da turma. • Elaborar regras que a turma estivesse disposta a cumprir; • Trabalhar a discussão de idéias, a postura de ouvir os colegas e respeitar sua opinião;

¹³ FERRAÇO, 2003.

¹⁴ Essa atividade também foi realizada em dupla com a Débora Gherman, portanto, continuarei utilizando “nós”.

- Preencher os murais vazios da sala.

COMO SERÁ APLICADA A ATIVIDADE:

- Conversaremos com as crianças sobre como a tia Sueli tem reclamado com a turma por conta da falta de bom comportamento, perguntar se eles concordam que têm feito coisas que não ajudam nem a turma e nem a professora;
- Em seguida daremos a idéia de lembrar o que acham que estão fazendo de ruim, escreveremos o que falarem no quadro para dar início a uma discussão sobre o que foi proposto para ver quem concorda e quem discorda;
- Aquilo que se mostrar pertinente para a turma será escrito pelas crianças em uma cartolina que ficará na sala compondo o mural. Enquanto alguns escrevem outros fazem desenhos ou recorte e colagem, construindo aquilo que desejarem ter no mural da turma. As crianças poderão escolher como irão fazer os desenhos, em grupo ou individual, cada um se organizará da forma como quiser.

MATERIAL UTILIZADO:

- 2 cartolinas;
- Lápis de cor, canetinha hidrocor, papel colorido, cola, tesoura sem ponta, adesivos;
- Folha em branco para os desenhos;
- Mural da própria sala que se encontra vazio.

Em um primeiro momento conversamos com a turma sobre a atividade proposta, apresentamos os materiais e explicamos que poderiam ser utilizados de forma livre, desde que com cuidado, e sempre compartilhando com o grupo. Todos concordaram em realizar a tarefa.

Arrumamos a sala, encostando as cadeiras na parede, de forma com que pudéssemos sentar todos em roda no chão para termos mais espaço para escrever na cartolina e também para discutirmos as idéias com todos se vendo.

Enquanto eu fiquei sentada no chão, debatendo as idéias com eles sobre quais seriam as regras, a Débora ficou em frente ao quadro branco anotando as idéias que surgiam da discussão para não esquecermos e, depois, vemos se todos concordavam e, então, passar para a cartolina.

Os alunos logo se animaram e todos queriam apresentar suas idéias e discuti-las com os amigos. As regras, então, logo foram criadas com a aceitação de todos os alunos que estavam ali presentes.

O segundo passo foi transpor as idéias que estavam no quadro para a cartolina, que seria exposta no mural da sala. Os alunos que quiseram escreveram uma idéia – ou melhor, regra – na cartolina, e os que não quiseram, enfeitavam a cartolina ou faziam o título. A oficina foi realizada de forma bem livre, de modo que ninguém era obrigado a nada, cada um fazia o que queria, como queria, mantendo certa “bagunça” na sala. Digo “bagunça” porque algumas crianças estavam espalhadas pelo chão, deitadas ou sentadas enquanto escreviam e desenhavam em papéis e cartolinas, outras estavam nas mesas que haviam sido arrastadas para o canto, algumas sozinhas, outras em grupos, e se ouvia facilmente o falatório que estava na sala.

Enquanto alguém estava escrevendo uma regra na cartolina, sempre havia outro ao lado. Os demais iam produzindo, individual ou coletivamente, desenhos, recortes e enfeites para o mural com o material levado por nós. A intenção foi possibilitar *situações de cooperação* (MAINARDES, 1999, p. 27), onde os alunos poderiam aprender conjuntamente, num clima agradável e interativo.

No começo alguns ficaram meio inseguros, perguntando coisas como “*Tia, posso fazer uma estrela para colocar no mural? O que pode ser feito para o mural?*” Tivemos que falar novamente que era livre, que o mural ia ter o jeito que eles quisessem, com as coisas que eles gostavam e que quisessem fazer.

Muitos desenhos e enfeites foram produzidos e, em seguida, o cartaz com as regras escritas ficou pronto. Todos queriam colocar adesivos e prendê-lo na parede e, então, cada um colou um adesivo onde queria e, juntos, prendemos na parede. Todos acharam lindo e ficaram comentando entre si sobre as novas regras e sobre o cartaz.

Cada aluno queria ficar fiscalizando para ver se o colega não ia desobedecer nenhuma das regras, oportunidade em que conversamos com eles que isso não seria *legal*, que era mais interessante cada um se preocupar consigo mesmo em não desobedecer as novas regras,

quando, então, concordaram em não ficar vigiando o amigo, mas sim preocupar-se em cumprir as regras. Por fim, todos queriam tirar fotos em frente ao cartaz, mostrando que estavam orgulhosos do trabalho realizado naquele dia.

A experiência foi bastante proveitosa, pudemos observar como as crianças gostaram de trabalhar desta forma. No início se mostraram até um pouco inseguras, sem saber muito bem o que deveriam fazer. Mas o fato era que não havia algo que deveria ser feito, eles poderiam fazer o que quisessem, não precisavam se preocupar em agradar a alguém, apenas a eles mesmos. Tentamos, com isso, estabelecer um momento de interação, descontração na construção do cartaz, que mais tarde poderia servir como forma de mediar as tensões nas relações dos alunos entre si e com a professora.

As regras criadas pelas crianças foram as seguintes:

- 1- Não pode falar quando a tia ou os amigos estiverem falando;
- 2- Não pode desobedecer a professora;
- 3- Não pode falar palavrão na sala;
- 4- Não pode jogar lixo no chão;
- 5- Não pode ficar gritando na sala;
- 6- Não é para ficar interrompendo a professora, quem quiser falar levanta o dedo;
- 7- Não pular na tia quando ela chega¹⁵.

Todos esses episódios que vivenciamos no “Julinha” contribuíram muito para nossa formação. A cada dia aprendemos a ser professores, a cada situação precisávamos procurar uma forma de solucionar problemas, improvisar, cumprir o plano de aula que a professora deixava e, ao mesmo tempo, agradar aos alunos. Muitas vezes, quando a tarefa que deveríamos realizar com a turma era algo mais fechado, que não permitia improvisar muito – por exemplo, fazer os exercícios deixados pela professora – procurávamos negociar com os alunos. Muitas vezes o empenho deles na realização dos exercícios foi uma troca por momentos livres de descontração e brincadeiras ou até por momentos em que pudessem escrever no quadro. *“A ordem efetiva das coisas é justamente aquilo que as táticas*

¹⁵ Esta regra foi criada pelos alunos porque eles estudam no turno da tarde, em que geralmente chegávamos após termos almoçado. Eles, felizes ao nos ver, pulavam em nós e nos abraçavam intensamente, o que fazia com que passássemos mal. Quase todos os dias conversávamos com eles sobre isso, dizendo como nos sentíamos, e pedíamos para nos abraçar mais levemente, sem apertar muito.

'populares' desviam para fins próprios" (CERTEAU, 2009, p. 83). Negociamos com os alunos algo que precisávamos cumprir e depois lhes deixamos fazer o que gostam. Como se vê em Oliveira *"as regras são sempre as mesmas, mas os lances múltiplos que elas comportam são escolhidos de acordo com a situação e com a avaliação que dela faz cada praticante da vida cotidiana"* (2008, p. 62). Desta forma, "dávamos" a aula como combinado com a professora, mas deixávamos os alunos escreverem no quadro como gostavam e a professora geralmente impedia.

Outras vezes, quando o que estava previsto pela professora era algo mais aberto, mesmo só sabendo no momento da aula o que seria, tentávamos fazer tudo de uma forma mais agradável e interativa. Certa vez, a professora deixou umas folhinhas para "darmos" uma aula sobre o gênero textual diálogo e os usos do travessão e dos dois pontos. Conforme falávamos sobre o gênero, dávamos exemplos de diálogo, até mesmo uma conversa paralela que se iniciou entre duas meninas sobre um lápis que estava no chão foi utilizada. Elas repetiram o que haviam falado em tom mais alto para que todos pudessem ouvir. Também escrevemos no quadro para que todos pudessem visualizar melhor onde e como usar os dois pontos e o travessão. Depois disso todos pediam para fazer um diálogo também. Todos puderam construir diálogos, escrever e ler para toda a turma.

A ideia de ler para todos na frente da turma ou de escrever no quadro parecia sempre estimular a maioria dos alunos, eles se empolgavam bastante e, assim, tentávamos usar sempre destas *táticas* para conseguir a parceria dos alunos e envolvê-los nos temas das aulas.

4.3. Ainda no CEJK: relatando outra experiência para compartilhar a formação

Com ajuda dos pesquisadores do PIBID que atuam na coordenação de turno do CEJK descobriu-se que na escola havia um grande número de alunos em dependência em algumas matérias. As principais eram: Educação Física, Matemática e Biologia.

Perguntamos e investigamos sobre os esquemas de dependência no Colégio em busca de saber se realmente era uma segunda oportunidade para o aluno aprender. Ficamos sabendo que na dependência o aluno terá a chance de fazer quatro provas e/ou trabalhos durante o ano, uma em cada bimestre, precisando tirar nota cinco em apenas uma prova, ao conseguir isso, o

aluno passa na matéria em que ficou em dependência. Os métodos de estudo ficam mais a cargo de cada professor e, em geral, o que ocorre é que eles deixam uma lista de exercícios na copiadora para que os alunos peguem uma cópia e estudem para a prova. Em geral, a prova é feita com base nessa mesma lista de exercícios.

Diante desse esquema, o grupo de pesquisa pensou que os alunos deveriam passar com facilidade na dependência. Mas, ao contrário disso, os pesquisadores que tiveram contato com a listagem das notas das provas de dependência viram que a maioria dos alunos tirava nota zero nessas provas, tendo que repeti-las diversas vezes. Seguindo os pormenores e as pistas, percebemos que o que acontecia de fato era que os alunos simplesmente deixavam as provas em branco, pois não estudavam nem se preocupavam com a matéria da dependência. Eles acreditavam que seriam muitas as chances para passar na prova e, assim, deixavam para estudar sempre no próximo bimestre. O que acontece é que estes alunos chegam ao último bimestre sem ter alcançado nota cinco na dependência e ainda preocupados com as matérias do ano que estão de fato cursando, formando, então uma bola de neve em que precisam escolher ao que dedicar mais atenção e ao que abdicar. Assim, em alguns casos os alunos acabam carregando a dependência por dois anos.

Observando tudo isso, trouxemos o tema para discussão no grupo de pesquisa e surgiu a ideia de organizar uma espécie de grupos de estudo para as dependências, tendo como principal objetivo estudar bastante a fim de passar na dependência logo no primeiro bimestre para, depois, dedicar-se apenas às matérias do ano regular.

Conversamos com a coordenadora do Colégio. Ela negociou com os professores, fizemos reuniões com todos para explicar melhor como seria o projeto e o retorno que tivemos foi que a escola havia gostado e aceitado nossa proposta. Assim, começamos a trabalhar para informar os alunos da proposta. Espalhamos cartazes pelo Colégio informando sobre uma reunião para alunos em dependência.

Na reunião, conversamos com os alunos sobre o projeto. Falamos que seria uma oportunidade para estudarmos juntos, afinal, não somos professores das disciplinas específicas de cada um, somos pedagogos em formação. O projeto se chamou, então, *Tutoria da Dependência*. Informamos que ninguém seria obrigado a participar do projeto, mas que havíamos negociado com os professores e, aqueles que participassem, mediante a apresentação de um relatório de atividades realizadas, teriam direito a um ponto bônus na prova. Desta forma, valendo nota dez a prova e os alunos efetivamente envolvidos no projeto

já tendo um ponto, precisariam obter nota quatro na prova para passar na dependência. Entretanto, o objetivo era estudar para obter nota dez na prova e ficar com nota onze na média!

Diante da aceitação dos alunos, o grupo se dividiu para atuar nas disciplinas com maior quantidade de alunos em dependência. Eu e Anna¹⁶ ficamos com a disciplina de Biologia, por conta de todo o aprendizado no museu, ficando também conosco a pesquisadora Camila¹⁷.

Ao ver-me no grupo de estudos de Biologia, percebi que minha vivência no Espaço Ciência Viva durante o ano havia proporcionado muitas aprendizagens nas diferentes áreas das ciências, dentre elas, a própria Biologia. Isto me fez sentir mais segura para me comprometer com a dependência desta disciplina. Os conhecimentos que aprendi, relembrei e aprofundei no museu foram convocados para fazer parte do grupo de estudos de Biologia da dependência do quarto ano.

Nas reuniões que fizemos para conversar sobre como seria o projeto de tutoria, encontramos muitos alunos interessados em participar do projeto. Eles diziam estar um pouco preocupados com a dependência, pois estavam no último ano do ensino médio e precisavam passar em tudo para se dedicar à nova etapa que estava por vir: a faculdade.

Diante do interesse dos alunos, procuramos novamente o professor da disciplina para informá-lo que o projeto de fato aconteceria e, então, saber os conteúdos que precisavam ser trabalhados. O professor disse que seria a matéria do ano todo que estava no livro e que os alunos deveriam saber do que se tratava, pois tudo havia sido trabalhado no ano anterior. Disse também que não queria que os alunos pensassem que o projeto seria uma maneira de facilitar a vida deles, pois queria que os alunos reconhecessem o erro que cometeram no ano anterior e se empenhassem mais.

Em contato com os alunos conseguimos o livro didático utilizado e algumas provas antigas. A maioria dizia que havia jogado o caderno e as provas fora e não tinham o livro. A matéria, de fato, ninguém sabia qual era, mencionaram que não prestavam atenção à aula porque era muito *chata*, porque o professor só falava e não sabiam de nada. Neste primeiro dia, conversamos também sobre o que os alunos apontavam como os principais motivos de terem ficado de dependência. A maioria deles disse que a aula era *chata*, o professor só falava

¹⁶ Anna Paula Anselmo é pesquisadora que também atuou no Espaço Ciência Viva.

¹⁷ Camila Mandes também é pesquisadora do PIBID.

e isso os deixou desmotivados, levando-os a “relaxar”. No final do ano, quando se deram conta, foram reprovados por poucos décimos.

Em um novo encontro com o professor, dissemos que os alunos se mostraram interessados, que conseguimos um livro e alguns materiais, mas que ainda estávamos em dúvida sobre a matéria que deveria ser trabalhada. Dessa vez o professor se mostrou mais atencioso, sentou conosco e nos pontuou toda a matéria que comporia a prova. Disse também que gostaria que os alunos aprendessem, com tudo o que estavam passando, a ser mais responsáveis, afinal estavam se formando professores. Por conta disso, queria que fôssemos rígidas com eles, mostrando que a vida não é uma brincadeira.

Diante de tudo o que o professor nos dizia e o contato nos grupos de estudo com os alunos, percebemos que havia, na verdade, certa tensão entre a turma – que se unia contra o professor – e o professor – que se mantinha em oposição à turma. Recorrendo a Certeau, posso dizer que havia, na verdade, uma disputa pelo *próprio* entre os alunos e o professor. Ambos os lados disputavam, como em um embate de forças, o poder que possuíam, tentando impô-lo ao outro lado. Os alunos se utilizavam da tática de se unirem para, em grande número, tentar desestabilizar o professor. Utilizavam

mil maneiras de jogar/defazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos, que por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas (CERTEAU, 2009, p. 74).

Como soubemos pelos alunos, o professor tinha o hábito de fechar a porta da sala na hora certa e quem chegasse cinco minutos atrasados não poderia mais entrar. Essa era, então, uma *estratégia* utilizada pelo professor. Os alunos, por sua vez, sabendo disso, criaram uma parceria: mesmo já estando dentro da escola, reuniam-se e esperavam os tais cinco minutos passarem para, juntos, chegarem à sala e serem barrados pelo professor. Essa era a *tática* que utilizavam. Assim, boa parte da turma ficava do lado de fora da sala, sem poder assistir aula e conversando com os amigos, tudo que queriam de fato. E o melhor: não era culpa dos alunos, que até tentaram assistir a aula, mas foram impedidos pelo professor. Tal tática funcionou perfeitamente durante o ano.

O problema foi que, chegando ao final do ano, os alunos que precisavam de alguns décimos para passar não ganharam esses pontos por conta do excesso de faltas que tinham. Percebo esta atitude como uma tentativa do professor, em forma de tática, de reaver para si o *próprio* que havia sido conquistado durante o ano pelas táticas dos alunos de se juntarem para serem impedidos de assistirem as aulas.

A forma como o professor se refere à dependência me faz entender que ele a pensa como um castigo para os alunos. Quando ele me diz que *“os alunos precisam entender que a vida não é uma brincadeira e precisam ter responsabilidade”* eu entendo que o professor esteja tentando me dizer que, na verdade, os alunos precisam saber entrar no jogo de forças e poderes que acontece na escola. Precisam saber que, por mais que as táticas tenham dado certo durante o ano, no final o professor conseguiu desestabilizar tudo por conta de sua posição superior dentro da hierarquia escolar.

Depois do segundo dia de reunião dos grupos, o primeiro, efetivamente, de estudos, encontramos, por acaso, o professor na secretaria. Ele nos perguntou como tudo estava indo e dissemos que tudo muito bem, que os alunos estavam interessados em estudar e se comprometeram a fazer uma lista de exercícios que passamos para anexar ao relatório de atividades que seria entregue ao professor ao final do bimestre. Neste momento, a coordenadora pedagógica, que já conhece a postura do professor, frente à dependência, tomou a palavra e disse: *“está vendo, professor, os alunos estão mudando, estão se interessando!”*. O professor, neste momento, disse empolgado: *“isso não se chama interesse, isso é MEDO, eles estão com medo, é isso mesmo!”*.

Ele disse também que nós estávamos conseguindo e então se propôs a conversar mais detalhadamente sobre a prova. Ele disse que não queria facilitar a vida dos alunos, mas a nossa, e já que estávamos conseguindo a nossa parte do combinado (na visão do professor, aterrorizar os alunos), ele iria fazer a prova e nos mostrar, para trabalharmos mais arduamente os conteúdos que seriam cobrados na prova. Pontuamos novamente tudo o que deveríamos trabalhar e ele reduziu a quantidade de matéria, tirando dois capítulos do livro. Ficou combinado que, quando a prova ficasse pronta, ele nos mostraria.

Vale ressaltar que, na verdade, não fizemos nenhum tipo de *tortura* com os alunos, ao contrário, tentamos construir uma relação de parceria¹⁸. Ouvimos as críticas que eles tinham ao professor e conversamos um pouco sobre a necessidade de se adaptar às circunstâncias, aplicando o que vemos em Certeau. No caso do professor de Biologia, o melhor era não bater de frente, mas contornar a situação para chegar ao objetivo: a aprovação na dependência.

Como aponta Oliveira:

aceitamos as regras e, com elas atuamos, sempre. Por outro lado, sobre elas agimos, revertendo-lhes a lógica, criando espaços para aquilo que não está

¹⁸ O objetivo era estabelecer uma relação ecológica entre os saberes científicos e os saberes cotidianos dos sujeitos envolvidos nos estudos de biologia.

previsto, buscando, com isso, o desenvolvimento de nosso trabalho de acordo com nossas crenças e expressando valores não contemplados (2008, p. 63).

Foi exatamente o que eu, Anna e Camila fizemos: aceitamos a posição do professor, só não pactuamos com seu objetivo de castigar os alunos, *subvertemos*, então, essa ideia e fizemos nosso trabalho no sentido de estudar para obter a aprovação na dependência.

Os alunos parecem ter se identificado com nossa postura. Não ficamos rodeando nem fazendo discursos de que precisavam aprender, que precisavam ser responsáveis e ter levado o ano a sério. Conversamos bastante, mostrando que não podíamos mais perder tempo e nem o foco: passar na dependência era o objetivo e era para isso que iríamos trabalhar naqueles encontros.

Na verdade nós ficamos tentando mediar e amenizar a relação e a tensão entre o professor e os alunos. Essa foi a principal tarefa da dependência nos primeiros dias. Os conteúdos, de fato, os alunos já sabiam. Estudamos apenas para mantê-los frescos na cabeça.

Não obstante, penso que se o professor tivesse tomado conhecimento dessa verdadeira relação que foi estabelecida com os alunos, ele não teria se mostrado tão flexível. A prova se tornaria, então, uma maneira de novamente punir os alunos. Nossas experiências próprias na escola e na faculdade como alunos e as conversas e as trocas no grupo de pesquisa nos ajudaram a perceber isso e a escolher a forma de lidar com toda a situação. Estávamos aprendendo a ser professores não só na sala de aula, mas em toda essa relação que envolveu os alunos, o professor e a nossa mediação, pois, como vemos em Souza, *“a formação não se limita e nem se esbarra no espaço instituído e tido como legítimo para tal”* (Souza, 2006, p. 91), *“a formação acontece no decurso da vida”* (2006, p. 91), nas situações que aparecem.

4.3.1. O segundo dia de reunião e o primeiro dia de estudos: duas aulas iguais e completamente diferentes

Para ser possível atender a todos os interessados no grupo de estudos, ficou combinado que a mesma matéria seria trabalhada em dois horários diferentes, o primeiro horário para quem precisasse ir para o estágio depois e o segundo horário para quem tinha reunião com a professora de estágio e não podia comparecer no primeiro.

O primeiro dia de estudos efetivos aconteceu da seguinte maneira. No primeiro horário compareceram cinco alunos e os temas trabalhados foram sistema digestório e sistema respiratório. Havíamos estudado bastante o tema previamente e preparado alguns exercícios baseados no livro, conforme orientação do professor. Por conta de um imprevisto na dependência de outra disciplina, Anna, uma das pesquisadoras que estaria conosco naquele momento, precisou se ausentar. O grupo de estudos se deu, então, comigo e com a pesquisadora Camila.

Primeiro tentamos fazer uma *aula-conversa*¹⁹ para retomar aquilo que os alunos já sabiam. Iniciamos perguntando o que eles poderiam falar sobre o assunto, mesmo que palavras soltas, só para iniciar a conversa. Não deu certo, ninguém falava nada, diziam que não lembravam. Começamos, então, a falar algumas palavras-chave, para que os alunos pudessem interagir conosco, o que também não deu certo. Escrevemos alguns esquemas no quadro, fizemos brincadeiras com o tema. Tudo o que fazíamos para tentar estabelecer um diálogo parecia não dar certo, os alunos não se manifestavam. Por um momento, eu e minha companheira paramos e nos olhamos, não sabíamos mais o que fazer, comentamos que aquela parecia uma aula horrível e tentamos fazer de tudo para não ficar falando muito, fato que as normalistas apontaram como negativo na aula do professor, buscando formas de interagir, mas nada parecia dar certo. Saímos da aula um tanto desanimadas, comentando o ocorrido com a nossa parceira Anna. Estávamos até preocupadas com o grupo do próximo horário, pois não sabíamos o que fazer.

Depois de um intervalo de uns dez minutos, iniciou-se o segundo horário do grupo de estudos daquele dia. Neste horário, Anna já pôde estar conosco. Eram oito alunos e certo medo parecia nos rodear. Será que conseguiríamos fazer algo de bom naquela aula ou sairíamos com sentimento de fracasso? Apesar disso, decidimos começar tudo da mesma forma e fazer as mesmas tentativas, já que não tínhamos programado outra coisa e não teríamos tempo para improvisar algo. Era arriscar ou arriscar. Assim fizemos. Primeiro perguntamos sobre o que pensavam quando falávamos o nome sistema digestório. O mesmo silêncio da primeira aula seguiu esta pergunta. Falei, então, da mesma forma como fiz na primeira aula, que poderia ser qualquer coisa, mesmo palavras soltas. Eis que da posição oposta à minha na roda em que estávamos sentadas surge uma voz que diz “cocô” e rapidamente se esconde atrás da pessoa que se encontra ao lado. Todos riram muito e eu me

¹⁹ Assim como Nilda Alves, Maria Luiza Sússekind, entre outros, assumo a conversa como prática emancipatória de conhecimento em rede.

senti bastante aliviada. Alguém falou! Conseguimos, pelo menos, um pequeno vestígio de interação com alguém. Eu disse: “*isso mesmo, cocô! Isso tem tudo a ver com digestão, muito bem*”. Todos pararam de rir e se entreolharam, olharam para mim e para as outras duas pesquisadoras e deram uma leve risadinha, pareciam não acreditar que eu acabara de concordar com o que a aluna havia dito. Depois disso tudo pareceu melhorar, os alunos se envolviam com o que falávamos, diziam o que sabiam mesmo sem ter certeza se aquilo estava correto. Não era essa a nossa preocupação, pretendíamos, acima de erros ou acertos, a participação de todos.

As alunas, assim como nós, pareciam ter vencido um medo. Elas o de dizer *cocô* e ser repreendidas, e nós o de não conseguir nenhuma manifestação. Depois disso a participação delas foi acontecendo naturalmente. Os assuntos foram sendo de fato conversados, havia diálogo, havia questionamento, havia interação. Cada um complementava com aquilo que sabia. Parecia que estávamos conseguindo nos afastar dos *epistemicídios* e nos aproximar da simetria.

Quando falamos sobre o papel do fígado na digestão, o assunto tomou outro rumo. Falamos da ingestão excessiva de álcool, as alunas começaram a puxar outros fios, falando da alteração de glicose no organismo devido ao consumo de álcool em grande quantidade sem a ingestão de alimentos, o que causa hipoglicemia. No Espaço Ciência Viva, aprendi sobre o álcool por conta do treinamento da horta e, agora, no CEJK, esse conhecimento veio fazer parte de estudos sobre sistema digestório. Pude compartilhar o que sabia e aprender ainda mais.

As alunas nos perguntaram se estávamos nos formando em Biologia, dissemos que, na verdade, em Pedagogia. Elas não acreditaram, perguntaram como é que sabíamos aquelas coisas sobre Biologia e respondemos que havíamos estudado no livro. Elas disseram que era muito difícil aprender pelo livro, as palavras eram difíceis e tudo parecia chato. Perguntaram se éramos obrigadas a estar lá, se era estágio obrigatório. Dissemos que, na verdade, foi tudo uma escolha. Decidimos participar do projeto de dependência assim como também decidimos atuar na disciplina de Biologia. Elas ficaram empolgadas. Conversamos sobre o PIBID, sobre a pesquisa que fazíamos e como aprendíamos com elas. Nessa oportunidade, uma menina falou: “*Ah, assim é bem mais legal, vocês aprendem na prática a serem professoras, né?!*”. As meninas pareciam se identificar conosco enquanto estudantes e professores em formação, mostravam-se interessadas em ouvir sobre os caminhos que estávamos percorrendo. Isso

pareceu criar uma proximidade entre todas nós. Todos pareciam estar cada vez mais à vontade e isso parecia facilitar todo o processo de estudos.

Compartilhamos saberes também sobre o sistema respiratório e, quando olhamos a hora, havia se passado quase duas horas do início dos estudos, enquanto o tempo previsto era de cinquenta minutos. Quando informamos isso às alunas, elas não acreditaram, disseram que havia passado muito rápido e que nem sentiram o tempo. O exercício que seria feito na escola foi, então, levado para casa por conta do horário.

Neste dia, percebi como é viver “certeunianamente” o cotidiano, experimentei cada palavra daquilo que já havia lido. As táticas que buscava para melhorar a primeira aula, as tentativas de atrair o outro, o não conseguir, o novo *fazer* tentando melhorar. A desobediência do cotidiano foi visível para mim quando o *fazer* da segunda aula foi igual ao da primeira mas tudo parecia dar certo dessa vez, deixando visível, também, que nada é igual, que nada acontece da mesma maneira, que o fato de uma aula ter sido boa e a outra nem tanto diferencia completamente uma aula da outra. Como aponta Oliveira, “*na realidade do dia-a-dia, nunca repetimos as mesmas coisas que fazemos do mesmo jeito*” (2003, p. 51).

Vi, ainda, o entrelaçamento dos fios das redes acontecendo sem ninguém poder controlá-las. Os conhecimentos que eu havia construído no ECV foram muito importantes para minha formação. No episódio do álcool, percebi como as redes se fazem presentes em nossas vidas mesmo que não tenhamos essa intenção. Entretanto, para muito além de apenas conteúdos, as posturas e formas de conduzir uma *conversa-aula* que tive contato no ECV foram fundamentais para que eu pudesse permitir que os estudos fossem conduzidos da forma como se deram. Não preciso me preocupar se a conversa parece se desviar do tema da aula. Se os fios são puxados, certamente é porque, de alguma forma, se entrelaçam com o tema inicial e, mesmo se para mim soam como algo sem sentido, para os demais atores que interagem na rede isso significa a construção de novos conhecimentos e o aprofundamento de outros. Da mesma maneira, também, acontece para mim, ainda que antes não faça qualquer sentido. Isso me permite estar mais à vontade e enxergar a aula como o principal exemplo de que o cotidiano é rico e desobediente.

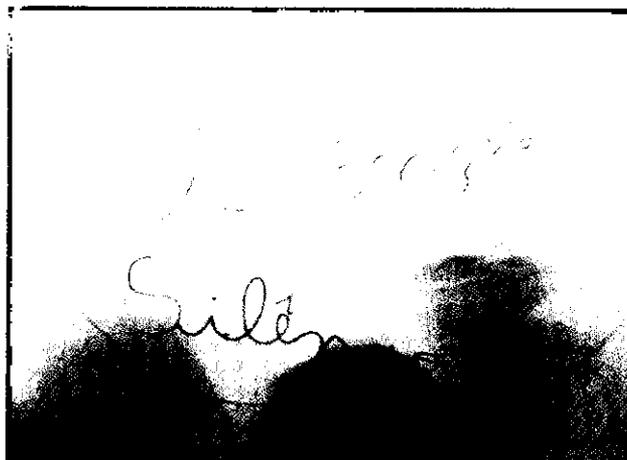


Ilustração 4: Estudante do Julinha escrevendo no quadro

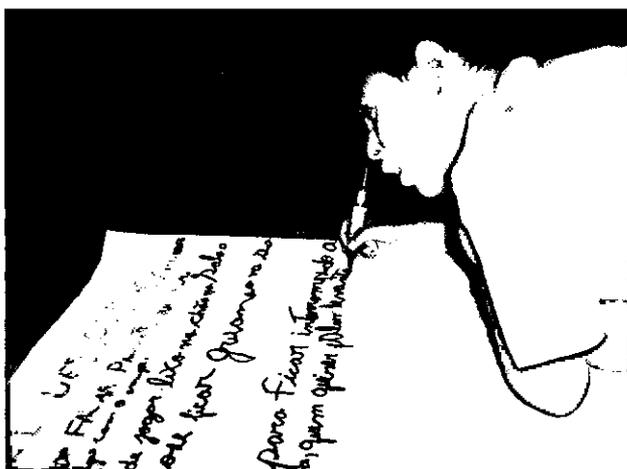


Ilustração 5: Estudante do Julinha escrevendo no cartaz de regras

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contemporaneamente, a sociedade tem convivido com um desgaste da instituição escolar. O sistema escolar vigente já não conta mais com a credibilidade que antes lhe era atribuída. As pessoas, cada vez menos, têm “crença” (CERTEAU, 2009) no discurso e na voz escolar. Utilizo aqui “crença” no sentido conferido por Certeau, “o investimento das pessoas em uma proposição, o ato de enunciá-la considerando-a verdadeira” (2009, p. 252). Ou seja, a falta de confiança que a escola vem enfrentando, acaba por *invisibilizar* ainda mais seus aspectos positivos. Desta forma, até mesmo práticas e vivências significativas e positivas são *invisibilizadas*, não sendo valorizadas.

Entendo, assim como Certeau, que “a convicção não regressa tão facilmente para os campos que desertou” (2009, p. 255). Uma vez que está com sua confiabilidade abalada, será preciso um grande movimento contra essa situação. Não necessariamente um movimento revolucionário, mas algo silencioso e *astuto* (Certeau, 2009), capaz de aos poucos chegar ao seu objetivo. É nesta trilha que o grupo de pesquisa do qual faço parte tenta caminhar. Empenhamo-nos em *desinvisibilizar* práticas emancipatórias e legitimá-las. Com isso, acreditamos que, em primeiro lugar, contribuímos com o trabalho realizado pelo professor, ajudando-o a resgatar o valor e a confiança em seu próprio trabalho. Depois, cremos que, aos poucos a escola será capaz de regatar a confiança de toda a comunidade escolar, isto é, estudantes, pais e demais envolvidos neste contexto.

Por outro lado, para que isso aconteça de fato, acredito que a escola também precisa valorizar e *desinvisibilizar* as práticas que se percebem nas novas necessidades que a pós-modernidade traz. A escola, assim como as demais instâncias sociais, precisa estar a todo o momento acompanhando os avanços da sociedade.

Nesta perspectiva, busco neste trabalho discutir algumas situações em que vejo a escola *ressignificar* seu currículo, indo em direção a uma educação menos disciplinar, menos fragmentada e hierarquizada, fugindo da excessiva *compartimentalização* dos saberes, possibilitando ao aluno ser mais autônomo, um passo bastante significativo.

Para além da nomenclatura usada – *inter-trans-multi-poli-disciplinaridade* –, o que defendo é a ideia de uma comunicação ecológica entre os diferentes saberes, entre as

diferentes disciplinas, possibilitando a troca e a cooperação entre elas, bem como a legitimação daquilo que o aluno traz em sua bagagem, buscando um

reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas (GALLO, 2004, p. 33).

Validando, portanto, o saber tido como senso comum e o saber empírico, a escola pode possibilitar que os alunos reconheçam os *saberesfazeres* que possuem e executam e permitir que estes se aprofundem e se multipliquem através de interações “caóticas” que permitam a convivência das particularidades de cada um como *microdiferenças* (FERRAÇO, 2004) da sala de aula, como foi pensado nas situações do treinamento da lagarta, do treinamento do espelho, do episódio do “silecio”, da construção das regras e outras situações discutidas ao longo deste trabalho.

Como se vê na relação estabelecida entre o CEJK e o ECV, trabalhar mais a vinculação de diferentes espaços de aprendizagem com a escola é, também, uma boa opção, Assumindo a educação dessa maneira, “*qualquer espaço social pode ser o lugar do aprendizado, do acesso aos saberes e de sua circulação e partilha*” (GALLO, 2004, p. 35).

A partir da experiência trazida do Colégio Estadual Júlia Kubitschek, do Espaço Ciência Viva e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, vejo como essas mudanças sutis permitem a valorização de práticas bastante emancipatórias nas relações de *ensinoaprendizagem*. Os envolvidos no processo têm grandes oportunidades de crescimento e desenvolvimento. Neste sentido, **a pretensão deste trabalho não é concluir, mas abrir espaços** para que práticas como as discutidas possam se fazer presentes e legítimas também em outros contextos.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. **Decifrando o pergaminho**. ALVES, N. e OLIVEIRA, I. B. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. e GARCIA, R. L. (orgs). **O Sentido da Escola**. RJ: DP&A, 2004.

AUGÉ, M. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da super-modernidade**. Campinas, Ed Papyrus, 2005.

BAETA NEVES, L. F. **A construção do discurso científico**, RJ, Edwaif, 1988.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BOURDIEU, P. A. **A economia das trocas simbólicas**. SP, Perspectiva, 2003.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. 16ª ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DA MATTA, R. **O ofício de etnólogo, ou como ter "Anthropological Blues"**. In: NUNES, E. (Org.) . **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 23-35.

FERRAÇO, C. E. **Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar**. In: Oliveira, I. B. e Alves, N. (orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&Alii, 2008.

FERRE, N. P. L. **Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta**. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e práticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-214.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Pedro e João editores: 2010

GINZBURG, C. **Mito, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira De Educação. Rio de Janeiro: n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

MAINARDES, J. **Cenários de Aprendizagem: instâncias interativas na sala de aula**. In: MARTINS, J. B. (org). **Na perspectiva de Vygotsky**. São Paulo. Quebra-Nozes, Londrina: CEFIL, 1999.

OLIVEIRA, I. B. de. **Boaventura & a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

_____. (org). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii, 2010.

_____. e ALVES, N. (orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP ET Alii, 2008.

_____. e SGARBI, P. **Da diversidade nós gostamos já que toda unanimidade é burra**. In: **Redes culturais: diversidade e educação**. DP&A, 2002.

_____. orgs **Redes culturais: diversidade e educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

PARO, V. W. **A aula como acontecimento**. Ed. Universidade de Aveiro: 2004.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Notas sobre a história jurídico-social de Pasárgada**. Disponível em: <http://geocities.ws/b3centaurus/livros/s/boavpassar.pdf>. Acessado em 17/03/2011.

_____. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: _____. (Org). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: _____. e MENEZES, M. P. (orgs) **Epistemologias do Sul**, São Paulo, Cortez, 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed., 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA, E. C. **O conhecimento de si: estágios e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro. DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SUSSEKIND, M. L. **Pesquisamos com as escolas: o estágio como entrelugar nos relatos de formação.** Projeto de Pesquisa, FAPERJ, 2010-2011.

VIEIRA, A. J. H. **Humberto Maturana e o espaço relacional da construção do conhecimento.** Fonte: Revista Humanitates. Volume I, Número 2. Universidade Católica de Brasília: 2004. Disponível em: <http://www.humanitates.ucb.br/2/maturana.htm>. Acessado em: 17/03/2011.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH
Escola de Educação – EE

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: *Angélica do Fundo Barbosa*

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: *Experienciando uma ecologia de saberesfazeres: as práticas curriculares para além do pensamento abissal nas pasárgadas do Colégio Estadual Júlia Kubistchek*

ORIENTADOR(A): Profª Drª Maria Luiza Sússekind

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Professora Doutora *Cláudia Miranda*

Nota : 10

Considerações:

O TRABALHO ESTÁ BEM SISTEMATIZADO APRESENTANDO COERÊNCIA E AMADURECIMENTO TEÓRICO. OS CONCEITOS FORAM ARTICULADOS NO SENTIDO DE DAR SIGNIFICADO E SENTIDO AO TRABALHO DE CAMPO. DESTACA-SE O CAMINHO NARRATIVO E AS ANÁLISES PONTUAIS SOBRE O FENÔMENO PERCEBIDO NO COTIDIANO DO CEJK.

A AUTORIA E AS QUESTÕES PROBLEMATIZADAS INDICAM A SERIEDADE DA PROPOSTA DEFENDIDA NESTA MONOGRAFIA.

DATA: Rio de Janeiro 26 de setembro de 2011 Assinatura:

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: Maria Luiza Süssekind

Nota: 10

Considerações:

Angélica é uma aluna doce, quieta e presente. Como bolsista foi sempre assídua e comprometida. Ao começarmos as discussões de sua monografia fui surpreendida por uma debatedora madura e criativa. Seu trabalho de campo é rico, denso e aceita os riscos. Com suas colegas, busca temas e situações que encaram com perspectivas originais e profundamente embasadas do ponto de vista teórico, além, inclusive, do que se espera no nível da graduação.

Foi um prazer e um aprendizado orientar Angélica. Muito aprendemos juntas e recomendo não só a divulgação acadêmica do trabalho como também a continuidade do mesmo e da trajetória de investigação da jovem pesquisadora.

Data: 23/09/2011

Assinatura: Maria Luiza Süssekind

RESULTADO FINAL		
Avaliador 1	Avaliador 2	Média final
10	10	10

Rio de Janeiro, 23 de Setembro de 2011

Maria Luiza Süssekind

Profª. Orientadora Drª. Maria Luiza Süssekind



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH
Escola de Educação – EE

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: *Angélica do Fundo Barbosa*

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: *Experienciando uma ecologia de saberesfazeres: as práticas curriculares para além do pensamento abissal nas pasárgadas do Colégio Estadual Júlia Kubistchek*

ORIENTADOR(A): Profª Drª Maria Luiza Sússekind

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Professora Doutora *Cláudia Miranda*

Nota : 10

Considerações:

O TRABALHO ESTÁ BEM SISTEMATIZADO APRESENTANDO COERÊNCIA E AMADURECIMENTO TEÓRICO. OS CONCEITOS FORAM ARTICULADOS NO SENTIDO DE DAR SIGNIFICADO E SENTIDO AO TRABALHO DE CAMPO. DESTACA-SE O CAMINHO NARRATIVO E AS ANÁLISES PONTUAIS SOBRE O FENÔMENO PERCEBIDO NO COTIDIANO DO CEJK.

A AUTORIA E AS QUESTÕES PROBLEMATIZADAS INDICAM A SERIEDADE DA PROPOSTA DEFENDIDA NESTA MONOGRAFIA.

DATA: _____ Assinatura:

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: Maria Luiza Süssekind

Nota: 10

Considerações:

Angélica é uma aluna doce, quieta e presente. Como bolsista foi sempre assídua e comprometida. Ao começarmos as discussões de sua monografia fui surpreendida por uma debatedora madura e criativa. Seu trabalho de campo é rico, denso e aceita os riscos. Com suas colegas, busca temas e situações que encaram com perspectivas originais e profundamente embasadas do ponto de vista teórico, além, inclusive, do que se espera no nível da graduação.

Foi um prazer e um aprendizado orientar Angélica. Muito aprendemos juntas e recomendo não só a divulgação acadêmica do trabalho como também a continuidade do mesmo e da trajetória de investigação da jovem pesquisadora.

Maria Luiza Süssekind

Data: 23/09/2011

Assinatura: _____

RESULTADO FINAL		
Avaliador 1	Avaliador 2	Média final
10	10	10

Rio de Janeiro, 23 de Setembro de 2011

Maria Luiza Süssekind

Profª. Orientadora Drª. Maria Luiza Süssekind