

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

TECENDO REDES DE SABERESFAZERES NO ENSINO DE CIÊNCIAS:  
RELATOS DE PRÁTICAS CURRICULARES EMANCIPATÓRIAS

Orientanda: Anna Paula Ramos Pereira Anselmo  
Orientadora: Profª Drª Maria Luiza Sussekind

RIO DE JANEIRO  
2011

**Anna Paula Ramos Pereira Anselmo**

**TECENDO REDES DE SABERESFAZERES NO ENSINO DE  
CIÊNCIAS: RELATOS DE PRÁTICAS CURRICULARES  
EMANCIPATÓRIAS**

Monografia apresentada como exigência final da  
disciplina Monografia II do Curso de Pedagogia da  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO  
DE JANEIRO  
Orientadora: Profª Drª Maria Luiza Sússekind

**Rio de Janeiro**

**2011**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

TECENDO REDES DE SABERESFAZERES NO ENSINO DE CIÊNCIAS: RELATOS DE  
PRÁTICAS CURRICULARES EMANCIPATÓRIAS

Anna Paula Ramos Pereira Anselmo

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

*Muiza Sussekind*

---

Profª Drª Maria Luiza Sussekind

Orientadora – UNIRIO

*Carmem Sanches Sampaio*

Profª Drª Carmem Sanches Sampaio – UNIRIO

Rio de Janeiro

2011

**Dedico este trabalho aos meus pais, que com muito trabalho e garra, fizeram os meus sonhos serem possíveis. Mostraram-me os caminhos a serem seguidos e acreditaram no meu potencial. E também ao meu irmão, por me ensinar tantas coisas boas.**

## AGRADECIMENTOS

À Maria Luiza Sússekind, *professora orientadora e conselheira* que foi muito mais do que isso. Por acreditar que eu pudesse rascunhar o trabalho de um ano de pesquisa em apenas quatro meses. Obrigada por acreditar em mim!

Aos meus pais, Aceli e Anselmo, por fazerem o possível e o impossível para que eu chegasse até aqui. Por apoiarem minhas decisões mesmo nos momentos mais difíceis e que mesmo com ideias tão diferentes das minhas nunca deixaram de me escutar.

Ao meu irmão, André, pelos momentos de descontração e nossas muitas conversas neste período. Obrigada pelo apoio, carinho e incentivo.

Ao Instituto Nossa Senhora da Piedade, por permitir que eu me fizesse professora quando eu não sabia qual caminho seguir. Às professoras Acácia e Carla, por dividirem suas experiências comigo e me ensinarem tantas coisas. Às minhas turmas de 2007 e 2008 que me proporcionaram as experiências mais intensas e incríveis em sala de aula.

À Carla Mendes e Marcos Viana, por me mostrarem outro caminho para a educação e Cristiane Apolinário e Andressa Pimentel, por dividirem comigo manhãs e tardes de alegrias e aprendizados.

Aos *amigos pesquisadores PIBIDs* Alan Pimenta, Aline Lima, Aline Barros, Andressa Pires, Angélica Barbosa, Carolina Santos, Carolina Silva, Camila Mendes, Deborah Luna, Isis Couto, José Ricardo Carvalho, Leo Moreira e Victor Junger, por tecerem junto comigo diversos *saberes-fazer*s. Sem vocês eu não conseguiria fazer este trabalho. Obrigada pelas discussões e aprendizados.

À Angélica Barbosa, Camila Mendes, Carolina Santos, Debora Gherman e Deborah Luna, que viveram tantas coisas comigo em tão pouco tempo e compartilharam tantos *saberes-fazer*s. Obrigada pelas palavras de incentivo e apoio para monografia e para a vida.

Ao Colégio Estadual Júlia Kubitscheck, coordenadores e professores, por me receberem com carinho e por darem apoio a este trabalho. Às normalistas, sempre gentis e receptivas, por cederem suas vozes à minha pesquisa.

Ao Espaço Ciência Viva e seus monitores, que me deram a oportunidade de experimentar as ciências de forma prazerosa e divertida. Obrigada por me receberem.

À Carmem Sanches Sampaio, que aceitou gentilmente fazer parte deste trabalho. É uma honra, muitíssimo obrigada!

Às amigas Alice, Camila, Juliana, Maysa e Mariana, que sempre estiveram ao meu lado e compreenderam as minhas ausências. Obrigada por fazerem parte da minha vida!

Ao PIBID/CAPES, por financiar e possibilitar nossa pesquisa em educação.

À UNIRIO pela oportunidade de estudar e me fazer professora. À turma 2008.1, por compartilhar saberes, experiências e tudo o que aprendi.

## **RESUMO**

Este trabalho (com)partilha minhas observações, participações e experiências (LARROSA, 2002) como pesquisadora e professora em formação nos diversos *espaçotempos* da UNIRIO e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Observei e relato como nos currículos praticados (OLIVEIRA, 2003), sob a perspectiva dos currículos tecidos em redes e os estudos do cotidiano (CERTEAU, 2009), compreendo e defendo a existência de práticas de diálogo e emancipação narradas em um encontro do FALE (27/11/2010), no cotidiano do Colégio Estadual Julia Kubitscheck e em seus múltiplos espaços de formação/autoformação no *ensinoaprendizado* de ciências.

Palavras-chave: currículo, estudos do cotidiano, redes e práticas emancipatórias.

## ABSTRACT

This work shares my observations, interests and experiences (LARROSA, 2002) as a researcher and teacher training in different *spacetimes* at UNIRIO and Institutional Bursary for New Teachers - PIBID. I watched and reported as practiced in curriculum (OLIVEIRA, 2003), from the perspective of curriculum tissues in networks and everyday life studies (CERTEAU, 2009), I understand and argue that the practice of dialogue and empowerment told at a FALE meeting (27/11/2010), the everyday life at Colégio Estadual Julia Kubitschek and its many areas of training and self-education in science *teachinglearning*.

Keywords: curriculum, everyday life studies, networks and emancipatory practices.

## Sumário

Introdução: Primeiros fios da tessitura de formação .....	9
Capítulo 1 – Pesquisando com redes de saberesfazeres, conhecimentos e subjetividades .....	15
Capítulo 2 – Mergulhando nos currículos praticados do CEJK-ECV .....	21
2.1 – Minhocas e redes: práticas curriculares que emancipam das cegueiras e das hierarquias .....	22
2.2 – <i>Saberesfazeres</i> docentes: <i>ensinaraprender</i> no lugar de ... ..	26
Capítulo 3 – Outros fios da tessitura das redes de <i>saberesfazeres</i> de minha formação: o FALE e as práticas curriculares emancipatórias .....	33
Capítulo 4 – Palimpsestos de currículos e avaliação no CEJK.....	40
4.1 - Seguindo as pistas da dependência.....	42
4.2 - Desobediências cotidianas e o sistema digestório: <i>ensinandoaprendendo</i> com os alunos da dependência.....	46
Conclusão .....	54
Referências .....	55

## Introdução: Primeiros fios da tessitura de formação

Lembro-me de quando entrei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio<sup>1</sup>, um dia específico está marcado em minha memória. Na terceira semana de aula cheguei em casa reclamando bastante sobre a Universidade ou sobre meus colegas de turma<sup>2</sup> (pensando faz mais sentido que eu estivesse reclamando das pessoas mesmo...). Meu pai rapidamente cortou minhas reclamações e me disse que eu ainda iria mudar muito por conta da minha estada na universidade. Não é que ele estava certo? Mas acho que nem ele, nem eu esperávamos que eu mudasse tanto (o pensamento, as atitudes, o acreditar nas coisas, na educação). Nilda Alves (2000) apresenta uma ideia que me agrada muito e explica minha formação na pedagogia quando diz que *à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca*. (p.5) Assim como Nilda Alves não acredito nas verdades absolutas e eternas. Acredito não haver problema algum em desacreditar em minhas verdades e passar a defender outras tantas.

Após algumas experiências (LARROSA, 2002) na educação<sup>3</sup> me senti insatisfeita com alguns aprendizados. Contudo surgiram pessoas que me ajudaram a buscar outras verdades. Carla Mendes, supervisora de estágio na ANAC foi uma delas. Nunca imaginei que poderia pensar sobre a educação básica com pessoas que trabalhavam com pedagogia empresarial, contudo, o cotidiano foi desobediente (CERTEAU, 2009) e nossas conversas, muitas vezes, iam além do que eu esperava. Carla, com sua experiência de quase vinte anos em sala de aula e alguns destes como diretora em uma escola municipal de Niterói, me fascinava com a idéia da educação básica “possível”, no sentido que ela dava conta do esperado, apoiava suas professoras e lutava pelas necessidades de seus alunos e da escola. Ela sempre relatou da forma mais bonita possível que sua escola não era perfeita, mas que ela e todos os professores faziam o possível para a educação naquele *espaçotempo* dar certo.

---

<sup>1</sup> Março de 2008.

<sup>2</sup> Muitos destes viraram grandes amigos ao longo deste período na universidade.

<sup>3</sup> Como auxiliar de turma do maternal e jardim I (educação infantil) no Instituto Nossa Senhora da Piedade e estagiária na área de cursos da Superintendência de Capacitação de Pessoas na Agência Nacional de Aviação Civil – ANAC.

No mesmo período que tecia discussões com minha supervisora de estágio, cursava a disciplina Didática Questões Contemporâneas<sup>4</sup>, da qual Maria Luiza Sússekind era professora. Ela me instigou, a partir da disciplina, a problematizar e acreditar em outras possibilidades de aprendizado, que não a reprodução e/ou repetição de conteúdos, criando certa instabilidade de algumas verdades que eu tinha. Desta instabilidade, surgiu o exercício investigativo:

A esse movimento, a essa busca podemos chamar de pesquisa. Pesquisar é procurar, e só procura quem se acha insatisfeito, inquieto, curioso, quem se sente desafiado pelo mundo, quem não se conforma com as explicações que lhes são dadas. (AZEVEDO, 2008:67)

E por acreditar que existiam outras explicações e outras possibilidades de fazer a educação básica, procurei Maria Luiza Sússekind coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no subprojeto Ensino Médio, financiado pela CAPES, e quis fazer parte para então poder pesquisar *nosdoscum* os cotidianos escolares e buscar outras respostas e verdades para defender.

Ao entrar no PIBID, em maio de 2010, tive – e ainda tenho – a oportunidade de (com)partilhar *saberesfazeres*, conhecimentos, informações que me auxiliaram e me fizeram acreditar, de fato, em uma educação possível. Aprendi, entre tantas coisas, a importância de *enxergarouvirsentir* o cotidiano escolar e descobri *professorespesquisadores* que já escreviam e fundamentavam o pouco que eu esboçava pensar sobre a educação.

Em nossas reuniões semanais são discutidas nossas práticas de estudantes e futuros professores, os autores que lemos e fundamentam a relação *prácticateoriaprática* e os relatos dos acontecimentos em nossos locais de pesquisa. As reuniões nos possibilitam um *espaçotempo* de aproximação entre Universidade e cotidiano escolar, de modo a observarmos as diferentes práticas pedagógicas no Colégio Estadual Júlia Kubitschek - CEJK, compartilhar ideias, fazer relações entre as práticas dos 12 bolsistas e pensar sempre em novas estratégias para atuação no campo de pesquisa.

O que buscamos no CEJK é a investigação indiciária (GINZBURG, 1989) da formação e autoformação docente. Em nossa pesquisa entendemos o cotidiano escolar como rico em

---

<sup>4</sup> Disciplina obrigatória do currículo do curso de Pedagogia na UNIRIO, cursada em 2009.2.

diversidades e *saberes-fazeres*. Neste sentido acredito ser necessário como propõe Nilda Alves (2008)

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos conhecimentos comuns, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (p.19)

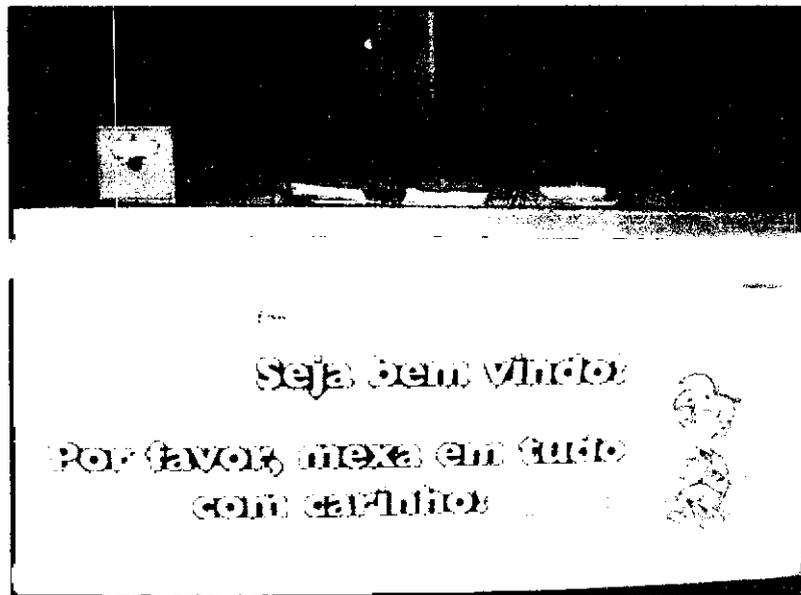
Procurei fazer o essa autora propõe no Colégio Estadual Julia Kubitscheck – CEJK, que é um colégio da rede pública de ensino que tem por objetivo a formação de professores habilitados para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Também é chamado carinhosamente de Júlia por seus alunos, professores e funcionários. Ele está situado próximo à Central e recebe alunos de diversos locais do Rio de Janeiro. Por ser considerado um colégio com ensino de excelência e alto IDEB<sup>5</sup> recebe tanto alunos que desejam seguir a carreira docente quanto alunos que não têm este interesse.

Por ser um colégio que visa à formação docente, é exigida das normalistas a carga horária de *prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas* (BRASIL, 1996), conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na prática de ensino, caracterizada também como estágio supervisionado, no Estado do Rio de Janeiro são exigidas 960 horas (REORIENTAÇÃO CURRICULAR, 2006), divididas entre os quatro anos letivos de formação docente. Durante o ano de 2010 minha principal atuação no PIBID foi observando os processos de formação e autoformação docente das normalistas do Júlia em Estágio Supervisionado no Espaço Ciência Viva - ECV.

Também chamado de Museu por seus colaboradores, o ECV distancia-se da organização de um museu tradicional. Enquanto não se pode mexer ou até mesmo brincar nestes espaços tradicionais o Ciência Viva aplica a condição contrária em um informativo na entrada do Espaço, como mostra a fotografia a seguir.

---

<sup>5</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.



A imagem diz **Por favor, mexa em tudo: mas com carinho!** É desta maneira que os visitantes são co

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1984), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). , atuando principalmente nos seguintes temas: antropologia educacional, metodologia educacional, família e escola, didática, gestão e orientação educacional. nvidados a participar dos diversos módulos e oficinas com descontração.

A proposta do ECV é tornar a ciência mais próxima do cotidiano dos cidadãos a partir da experimentação. Durante a semana o Espaço recebe instituições escolares, de crianças da educação infantil a adolescentes, alunos do ensino médio. No último sábado de cada mês recebe, gratuitamente, a comunidade com temas diversos do ensino de ciências, como sangue, alimentação e meio ambiente.

Esse novo *espaçotempo* permite às alunas do Júlia aprimorar seu fazer docente e, inevitavelmente, aos monitores, responsáveis pelos módulos, e coordenadores. Em minhas observações já pude notar através da prática das meninas suas astúcias e táticas (CERTEAU, 2009) na prática docente. Elas conseguem se relacionar com as crianças pequenas e adolescentes, mesmo que com certo receio ou insegurança, mudando a linguagem quando necessário para que todos compreendam as explicações e conteúdos.

No Espaço Ciência Viva, além de coordenadores, atuam estudantes de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX, financiado pela própria universidade. O Espaço recebe muitos bolsistas, chamados de monitores pelo ECV, dos cursos de biologia, física, nutrição e comunicação. Também é comum a presença de mestrandos que tem o ECV como campo de pesquisa.

Aprendi com Ferração (2007) a importância de assumir *os sujeitos cotidianos são só como sujeitos de pesquisa, mas, também, como nossos autores-autoras, reconhecidos em seus discursos.* (p.78) Neste sentido, utilizarei ao longo deste trabalho as normalistas, os professores e coordenadores do Júlia, colaboradores do Espaço Ciência Viva. Neste sentido, as conversas aqui tecidas buscam sempre envolver *aqueles que vivem, convivem, inventam, usam, praticam, habitam, ocupam, estão, nesses cotidianos.* (Ibidem: 78) Assim como Ferração e tantos outros autores defendo a necessidade de citar estes autores com a mesma intensidade que trago autores conhecidos ao texto.

Então, se assumimos que as citações são também o modo mais credível de fazer crer, ou seja, se citar é dar credibilidade, então, a partir de agora estaremos nos valendo das citações de fragmentos das redes de saberes-fazeres também no sentido de levar o leitor a acreditar na importância dessas redes para o entendimento da complexidade da educação, e por efeito, na importância dos sujeitos que as tecem, tomados por nós como autores. (FERRAÇO, 2006: 159)

Para dar conta desta proposta busquei, sempre que possível, observar as práticas no *miudinho* (Idem, 2007) da escola, entendendo que desta maneira é possível enxergar os currículos praticados (OLIVEIRA, 2003) e a complexidade das relações cotidianas entre os sujeitos e como estas podem modificar, subverter e brincar os currículos. Desta maneira,

É preciso, pois, que eu incorpore a ideia que ao narrar uma história, eu a faço e sou um *narrador praticante* ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, *a arte de contar histórias*, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar* (ALVES, 2008:33)

Pesquisando *nosdoscum* os cotidianos surge quem eu chamo de personagem principal: o homem ordinário, alvo de estudo de Certeau (2009), é o sujeito comum que pratica o cotidiano dia-a-dia. Certeau e Giard citados por Ferração (2007) explicam que *a cultura ordinária oculta uma diversidade fundamental de situações, interesses e contextos, sob a repetição aparente dos*

*objetos de que se serve.* (p.84) Neste sentido entendo que o cotidiano, que pode inicialmente nos sugerir práticas repetitivas e idênticas, revela práticas de conhecimentos singulares.

Neste sentido, acredito ser necessário, como aprendi nas leituras de Inês Barbosa de Oliveira buscar na pesquisa monográfica

Superar as cegueiras desenvolvidas, incorporando aos possíveis modos de perceber o mundo convicções, saberes, fazeres, “sentires” diversos daqueles que formam a cada momento, as redes de subjetividades que somos. Numa perspectiva mais política, a ideia do desenvolvimento da *cegueira epistemológica* tornou possível desenvolver uma flexão em torno do modo como essa “cegueira” prejudica a compreensão do caráter emancipatório das práticas encontradas e compartilhadas nos diversos cotidianos escolares(...).  
(OLIVEIRA, 2007:67)

Tento lutar contra essas cegueiras epistemológicas das quais Oliveira trata para conseguir enxergar, nos diversos *espaçotempos* que pesquisei, as múltiplas práticas emancipatórias presentes no cotidiano que geralmente são invisibilizadas por um olhar cartesiano e hegemônico. Neste sentido, busco ir contra o chamado mundo rígido de certezas (LINHARES e GARCIA apud FERRAÇO, 2007) e conversar sobre as múltiplas possibilidades de tecer currículos em redes, multivocais, multidisciplinares, compartilhados e (re)inventados pelos sujeitos praticantes (CERTEAU, 2009) do cotidiano.

## Capítulo 1 – Pesquisando com redes de saberesfazeres, conhecimentos e subjetividades

A metáfora das redes (ALVES, 2002, AZEVEDO, 2008, FERRAÇO, 2002, MANHÃES, 1999) é uma noção importante da minha pesquisa monográfica. Este é um dos conceitos que (com)partilhamos, desde maio de 2010, em nossa pesquisa com formação de professores, práticas curriculares e estudos do cotidiano (CERTEAU, 2009). Acredito que esta ideia seja a que melhor fundamenta os conhecimentos produzidos em minha pesquisa, pois permite compreender a criação de conhecimentos na escola e fora dela.

As redes são definidas como tal, pois, como aponta Manhães (2008) são tecidas em todas as direções, permitindo *seu crescimento para os lados e para a frente*. (p.86) E são, desta maneira, tecidas pelos sujeitos dentro e fora do cotidiano escolar. Entendo que

A rede como metáfora, com seus fios, seus nós e seus espaços esgarçados, nos permite historicizar a nós mesmos, a nossos pensamentos e a nossos atos, se entendemos que nada surge do nada, que tudo, de alguma forma está ligado a tudo, ai incluídos os imprevistos, os acasos, os lapsos, as fraquezas. (AZEVEDO, 2008:70)

Sob o olhar de Joanir de Azevedo, busco observar e compreender o movimento das redes alinhavadas, individual e coletivamente, e permeadas pelo o que acontece aos sujeitos praticantes (CERTEAU, 2009) dos cotidianos. Neste sentido, cada um de nós é uma rede e somos, ao mesmo tempo, o *nó* que se alinhava em muitas outras redes. Redes estas de todos os *espaçostempos* que participamos.

Como falei anteriormente, as redes não são tecidas apenas dentro da escola ou das salas de aula. Elas estão em constante tessitura, dentro e fora do ambiente escolar, a partir do que os sujeitos *vivemsemvemouvem*. Observo nos *nós*, nas redes tecidas no cotidiano escolar, múltiplos *saberesfazeres*, multivocais e polifônicos/polissêmicos e acredito que

O mundo, os textos, as práticas sociais e educativas são sempre polifônicas/polissemicas, ou seja, podem ser compreendidas de muitas maneiras, dependendo das referências, das ideias, das crenças, e dos objetivos que tenhamos. Com base nas noções de polifonia/polissemia, entendemos que todo conhecimento e as verdades que com eles se podem produzir tem por característica a provisoriadade/transitoriadade/pluralidade e são as referidas noções que ajudam a tecer argumentos em defesa dessa convicção. (OLIVEIRA; GARCIA, 2010:38)

Estas noções de provisoriedade/transitoriedade/pluralidade dão o sentido às redes, já que estas são tecidas a todo o momento. Os *achares*, os *saberesfazeres* e os conhecimentos não são os mesmos durante a vida todo. Eles podem produzir sentidos diferentes dos que existiam em um dia ou em apenas uma hora. Tudo depende das experiências (LARROSA, 2002) que vivenciamos, sejam elas na escola, na família, no trabalho ou com amigos. Neste sentido, tecemos e alinhavamos as redes de *saberesfazeres* que como o nome diz, alinhava o saber ao fazer que os sujeitos tecem ao longo de suas vivências, entendendo que estes dois termos não fazem sentido individualmente (ALVES, 2001), de acordo com *sentimosvivemosouvimospensamos*.

Oliveira (2003) traz o conceito desenvolvido por Boaventura de Souza Santos de *rede de subjetividades*, que é alinhavado à rede de conhecimentos que teço nesta pesquisa.

A identidade dos sujeitos não é um todo monolítico e definido a partir de uma sentença única, mas decorre de processos formativos nos quais se enredam múltiplos fios, fatores e formas múltiplas de inserção social, formando o que o autor chama de redes de subjetividades que cada um de nós é. (p.33)

A ideia de redes de subjetividades (SANTOS, 2004) não é, portanto, acabada e imutável. Muito pelo contrário, Boaventura sugere que as redes de subjetividades acompanham o movimento das redes de *saberesfazeres* e conhecimentos no sentido que seus fios são tecidos e alinhavados no devir de nossos processos formativos.

Na articulação entre essas múltiplas pertencas e influências tecemos nossas identidades, enraizando-as nas grandes inserções em nossas culturas de origem e nossas mais amplas condições de existência, situadas nas grandes linhas de pequena escala. Por outro, para além desses enraizamentos, tecemos nossas identidades também através das opções, das pequenas escolhas do cotidiano, assumindo os valores e critérios definidos no campo macro da estrutura social e dos papéis que nos são atribuídos na organização formal e estruturada do espaço social, possível apenas na pequena escala das grandes referências. (OLIVEIRA, 2003:64)

Em um trabalho apresentado em novembro de 2009, eu e Camila Mendes<sup>6</sup> tecemos a ideia que as redes dos sujeitos praticantes (CERTEAU, 2009) do cotidiano são tecidas a partir das

experimentações, individuais e coletivas, compartilhadas e potencializadas, [que configuram a] permanente construção das redes de saberes e subjetividades (SANTOS, 2004) desenvolvidas a partir de conteúdos formais e informais da

---

<sup>6</sup> Bolsista PIBID.

formação de professores, ambos elementos dos currículos praticados (OLIVEIRA, 2003). Observar, narrar e discutir experiências é uma possibilidade, entre muitas, em que investimos para compreender os processos de formação e autoformação, profissional e pessoal, das normalistas do Júlia, e, por desdobramento, os nossos. (ANSELMO; MENDES, 2010:1-2)

Recorro à metáfora das redes por acreditar que os conhecimentos são tecidos de maneira aleatória, imprevisível e irregular. A ideia de redes de conhecimentos não abre mão da noção de que o conhecimento pode ser construído<sup>7</sup>, mas possibilita lógicas outras de entendimento do conhecimento. Nilda Alves (2002) aponta para este entendimento no sentido que

Esta [a rede] substitui a ideia de que o conhecimento se “constrói” daquela maneira ordenada, linear e hierarquizada, por um único e obrigatório caminho, pela ideia de que, ao contrário, não há ordem nessa criação – ou que ela só pode ser percebida e representada pelo pensamento *a posteriori* da própria criação. (p.115)

Ao longo desta pesquisa passei a acreditar na tessitura de conhecimentos em redes, pois esta permite apontar para diversas formas de criação dos conhecimentos que não assumem um caráter linear.

No campo curricular, é que se criou e se passou a desenvolver um modelo e uma realidade nos quais a “construção” do conhecimento se dá de forma linear e hierarquizado, como uma antecedência claramente estabelecida de disciplinas teóricas (*formadoras* do campo científico específico) sobre as disciplinas práticas, sempre subordinadas, quer quanto ao lugar posterior ocupado, quer pelo tempo menor geralmente dedicado ao seu desenvolvimento. (Ibidem:113)

Busco neste trabalho aliar a prática à teoria, no sentido que não acredito na hierarquização entre estes saberes (e entre muitos outros) e que somente com a *prácticateoriaprática* participamos do cotidiano escolar.

Neste sentido, entendo que o ambiente escolar é repleto de redes de *saberesfazeres*, conhecimentos e subjetividades e, que a escola como local de criação e enredamento de conhecimentos pode manter a partir dos conhecimentos e *saberesfazeres* a regulação ou a emancipação entre os sujeitos.

E por entender que o cotidiano tem um caráter não linear e imprevisível e desobediente (CERTEAU, 2009), acredito que a noção de “construção do conhecimento” seja utilizada na

---

<sup>7</sup> Na qual acreditei por muito tempo.

pesquisa *nosdoscum* os cotidianos. Sobre esta ideia, Joanir explica que a ciência moderna e o paradigma do pensamento moderno

Tal paradigma [do pensamento moderno] quer fazer crer que o todo é igual à soma das partes, que o pensamento é linear, contínuo, que tudo pode e deve ser planejado, que há uma determinação que nos leva a fazer coisas de uma única maneira e uma de cada vez, que uns indivíduos são mais capazes que outros e que, portanto, é legítimo que tenham mais poder do que outros. (AZEVEDO, 2008:71)

A ideia da rede abre espaço também para pensar e problematizar a linearidade da realidade e as verdades absolutas

Pensar em rede é o apelo que parecem nos fazer diferentes pensadores de diferentes campos do saber para que possamos organizar uma aproximação não mais linear da realidade, uma aproximação não dogmática da qual se diga “essa é a realidade”, mas da qual se possa dizer “assim a realidade me parece”, reestabelecendo a unidade sujeito/objeto, na medida em que é o sujeito que nomeia o objeto e, ao nomeá-lo, empresta-lhe um significado e não outro qualquer, restabelecendo a compreensão da relação dialética todo/parte. (Ibidem:74-5)

Desta maneira, a rede como metáfora permite a existência de muitas verdades e significados e não verdades únicas com significados limitados. As redes de *saberes/fazeres*, conhecimentos e subjetividades (SANTOS, 2004) são trançadas de maneira diferentes por cada sujeito que *observaparticipa* o cotidiano, permitindo, desta forma, a coexistência entre diferentes realidades.

Ferraço (2002) explica que as redes *em sua essência de processo e não de produto. não são apenas expressões de conhecimentos pessoais, subjetivos. Por serem compartilhamentos de significados e representações, elas são multipluridimensionais, pessoais e referenciais.* (p.143) E que, neste sentido

A ideia de rede nos permite pensar a escola para além de seu contexto pedagógico imediato. A escola articula-se com outros grupos, contextos e instituições, através das redes de relações pessoais, formais e informais que ligam seus membros. (Ibidem:145)

Desta maneira, entendo esta metáfora como fundamental para meu entendimento dos currículos praticados (OLIVEIRA, 2003) no cotidiano escolar. Assim como Ferraço (2007) acredito que as redes não estão no cotidiano, elas são o cotidiano. A noção de redes me ajuda a entender as

As múltiplas e complexas relações que os indivíduos tecem ao longo de suas vidas e que se expressam relações interpessoais, relações culturais, relações de produção, relações com a sociedade que os institui e da qual são ao mesmo tempo instituintes, relações de poder que atravessam todas essas e outras relações. (AZEVEDO, 2008:70)

Neste sentido, surgem no cotidiano escolar as redes de saberes-fazeres, conhecimentos e subjetividades dos sujeitos praticantes (CERTEAU, 2009) que são tecidos, enredados e alinhavados às práticas curriculares. Desta maneira as redes são importantes para o processo de *ensinoaprendizagem*, uma vez que dão sentido à criação dos conhecimentos. Desta maneira,

É na discussão coletiva, enquanto exercício democrático, no qual a dúvida e a surpresa predominam sobre o triunfalismo discursivo, que se dá a tessitura do conhecimento em redes. É a partir da existência de múltiplas e complexas relações de indivíduos que vivem práticas diferenciadas e criam conhecimentos (teóricos e práticos) diversos que se pode pensar esta noção e a sua relação com o espaço/tempo escolar e educacional mais amplo. (MANHÃES, 1999:81)

Acredito que *assumindo como pontos de partida e chegada as redes de saberes-fazeres tecidas e partilhadas por esses sujeitos no cotidiano de suas vidas* (FERRAÇO, 2006:152) seja possível alinhar os conhecimentos às práticas curriculares cotidianas nos múltiplos *espaçostempos* de formação e autoformação e produzir tantos outros *saberes-fazeres*.

Tecendo-se em redes de saberes e de fazeres que não podem ser explicadas através de relações lineares e de causalidade, sendo, portanto, imprevisíveis, as aprendizagens que servem de base aos conteúdos e às formas através das quais nossas ações cotidianas são desenvolvidas têm também como característica a imprevisibilidade e a permanente mutação, sob a influência de fatores mais ou menos aleatórios. (OLIVEIRA, 2003:52)

Entendo que não é fácil *tecer o pensamento em rede, que exige múltiplos caminhos e inexistência de hierarquia, em um mundo de pensamento linear, compartimentado, disciplinarizado e hierarquizado* (ALVES, 2008:21), e que por vezes retomei/retomo a ideia do paradigma hegemônico de hierarquização de conhecimentos e saberes, contudo entendo a importância de buscar desinvisibilizar as redes tecidas pelos sujeitos praticantes (CERTEAU, 2009) do cotidiano.

Neste sentido, a metáfora das redes na tessitura de *saberes-fazeres*, conhecimentos e subjetividades (SANTOS, 2004) garante aos sujeitos praticantes (CERTEAU, 2009) do cotidiano e dos currículos espaço e autoria na tessitura dos *saberes-fazeres* e conhecimentos que são, por

vezes, invisibilizados pelas verdades absolutas, como discutirei a prática das experiências (LARROSA, 2002) no Colégio Estadual Julia Kubitscheck, no Espaço Ciência Viva e no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita.

## Capítulo 2 – Mergulhando nos currículos praticados do CEJK-ECV<sup>8</sup>

Durante minha pesquisa procurei mergulhar no cotidiano (OLIVEIRA, 2003) dos espaços pesquisados na tentativa de entender os currículos praticados (Ibidem). Para isto, acredito ser necessário pesquisar e buscar compreender a complexidade das relações cotidianas entre os sujeitos praticantes (CERTEAU, 2009) dos currículos nos diversos *espaçostempos* de formação e autoformação do Júlia.

Neste sentido, penso assim como Ferraço (2007) que *pensar os currículos de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas.* (p.75) Ou seja, busco *verouvir* sentir o cotidiano escolar, indo além do currículo oficial dos *espaçostempos* de formação das normalistas.

Inês Barbosa de Oliveira (2003) nos dá a noção de que os currículos praticados não são sempre os mesmos, pois, as relações entre as pessoas não são iguais. As redes de *saberes-fazer*s, conhecimentos e subjetividades (SANTOS, 2004) interferem no *ensino-aprendizado* e nos currículos praticados (OLIVEIRA, 2003) em cada *espaçotempo* do cotidiano escolar.

Desta maneira, acredito ser necessário *verouvir* sentir o cotidiano e estar atenta aos seus movimentos para conseguir descrever os currículos em redes, multivocais, multidisciplinares, compartilhados e (re)inventados por alunos, professores, coordenadores e funcionários. O homem ordinário, alvo de estudo de Certeau (2009), me faz pensar sobre os sujeitos praticantes do currículo no Júlia e em seus múltiplos *espaçostempos* de formação/autoformação.

Ferraço (2007) coloca a *noção de que é somente a partir do momento que são lidos, discutidos, ensinados e enredados pelos sujeitos que passam a ter algum significado.* (p.32) Neste sentido, os currículos ganham “vida” a partir das redes tecidas e enredadas por praticantes (CERTEAU, 2003) do cotidiano. Desta maneira,

(...) consideramos como sujeitos potenciais dos processos de formação continuada e do currículo praticado todos aqueles que direta ou indiretamente, estão envolvidos na tessitura e partilha dessas redes. Ou seja, sujeitos que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas, praticam o cotidiano escolar e contribuem para a invenção, a cada dia, da escola pública. (FERRAÇO, 2005:39-40)

---

<sup>8</sup> Este capítulo contém excertos do trabalho apresentado com Camila Mendes na XV Semana de Educação da UERJ.

Esta noção dos sujeitos praticantes do cotidiano deixando suas marcas é identificada nas ações dos sujeitos nos currículos. Bricolagens, burlas e táticas dão autoria aos sujeitos e permitem sua participação.

## **2.1 – Minhocas e redes: práticas curriculares que emancipam das cegueiras e das hierarquias**

Em quase um ano de pesquisa observei os currículos praticados (OLIVEIRA, 2003) no Espaço Ciência Viva e como eles foram selecionados e principalmente, as redes tecidas pelos colaboradores do Espaço, normalistas e seus visitantes. Por vezes me incluo também nestas redes, visto que se tornou impossível não *aprenderensinar* os currículos no do ECV.

Ao procurar o currículo oficial do Espaço fui informada que não havia um documento com as diretrizes curriculares e conteúdos esperados para tomar a ciência mais próxima do cotidiano dos homens ordinários (CERTEAU, 2009). A discussão curricular no Espaço Ciência Viva é feita com os coordenadores e monitores e, em alguns momentos, com as normalistas e nós, *estudantespesquisadores* do PIBID. Estas discussões incluem o que se quer ensinar, ao qual público e por que se deve utilizar este currículo com os visitantes do Espaço.

Entendo o Espaço Ciência Viva como *espaçotempo* que permite às normalistas aprimorarem seu fazer docente através do estágio curricular obrigatório, sendo uma das opções de extensão curricular do Julia Kubitscheck.

Neste sentido, *a ideia de rede nos permite pensar a escola para além de seu contexto pedagógico imediato. A escola articula-se com outros grupos, contextos e instituições, através das redes de relações pessoais, formais e informais que ligam seus membros.* (FERRAÇO, 2002:145). No ECV as normalistas têm a oportunidade de *ensinaraprender* conteúdos diversos das ciências físicas e naturais, que geralmente não são abordados no currículo da formação de professores. O ECV contribui para a tessitura de conhecimentos formais e não formais da formação de professores que têm a oportunidade de lidar com as múltiplas relações de *ensinoaprendizagem*.

A noção de currículos praticados, proposta e discutida por Oliveira (2003) fundamenta o que observei nos diversos processos de *ensinoaprendizagem* no ECV e no CEJK. Entender os currículos praticados nos espaços do CEJK implica entender os seus vários sentidos. Penso que

esta opção possibilita entender o currículo sendo mais que a matriz curricular, suas orientações e ementas. De acordo com Oliveira (2003) os currículos praticados sofrem influência das diretrizes curriculares, dos interesses e necessidades de professores e alunos. Nele são formadas e tecidas, a partir de todos seus praticantes (CERTEAU, 2009), as múltiplas redes de *saberes-fazeres*, conhecimentos e subjetividades em que nos inserimos.

Sobre a discussão dos currículos praticados, Oliveira (2003) coloca que:

Entendemos a impossibilidade de se avaliarem as práticas curriculares através de mecanismos que essencializam os fazeres, colocando-os em lados opostos, sem considerar as “misturas” que fazemos entre normas, circunstâncias, características dos grupos e outras. Por isso dizemos que o “preto e o branco” não são as cores que nos permitem captar a complexidade e a riqueza desses processos. Nos nossos cotidianos, criamos misturas de cores as mais diversas, de acordo com as possibilidades que cada situação nos oferece. Além disso, há misturas de saberes trazidos por alunos e professores com aqueles formalmente definidos como “conteúdo curricular”, modificando uns e outros e criando, portanto, novos saberes, como novas tonalidades. (p.104-5)

Desta maneira, o conceito trazido por Oliveira não pressupõe a dicotomia entre currículos oficiais e praticados. Ambos habitam o cotidiano escolar de forma complexa e complementar. As negociações entre professores e alunos, burlas e subversões nos processos de *ensinoaprendizagem* permitem a coexistência entre eles. Graça Reis mostra o valor do *ensinaraprender* dos praticantes (CERTEAU, 2009) dos currículos.

Este *ensinaraprender* que acontece por dentro dos muros escolares é aquele que ultrapassa as propostas curriculares e viabiliza as práticas educativas emancipatórias, que vão além dos conteúdos formais, incorporando outros saberes, conversas, negociações. (REIS, 2010:105)

Neste sentido, entendo que preciso assumir, como diz Ferraço (2008), o cotidiano escolar como (múltiplos) *espaçotempo(s)* de produção de conhecimentos e saberes, táticas, representações e significados. Para isso, é necessário, enxergar o cotidiano escolar, seus protagonistas e acontecimentos, mas também é preciso ouvi-lo e senti-lo e, principalmente, deixar de lado algumas certezas que geram pré-conceitos sobre a escola.

As certezas são, desse ponto de vista, inimigas da aprendizagem, e podem ser interpretadas como “certezas dos ignorantes” – ditado comum no Brasil – e que indica um modo como o senso comum expressa esse saber a respeito dos limites da aprendizagem para aqueles que crêem já saber. (OLIVEIRA, 2003:72)

Estas certezas causam o que Oliveira (2007) chama de cegueiras epistemológicas. Como discuti anteriormente, estas cegueiras criam zonas de invisibilidades que nos impedem de enxergar o que é feito de bom nos currículos praticados (Idem, 2003). Tentei deixar de lado tais certezas para conseguir observar, nas situações cotidianas, as ações dos sujeitos praticantes (CERTEAU, 2009) que permitem o diálogo, a emancipação e a simetria entre os mais diferentes *saberes-fazer*s.

Neste sentido, entendo que as relações de poder, constituídas entre os sujeitos praticantes *nos* dos cotidianos, podem produzir relações de hierarquização ou de assimetria entre seus sujeitos. Os fios dos currículos praticados (OLIVEIRA, 2003) são tecidos e enredados a partir destas relações, que podem produzir a emancipação e a regulação.

A pesquisa no Ciência Viva nos permitiu<sup>9</sup>, em determinado ponto, “botar a mão na massa”. Em princípio, atuávamos apenas quando faltavam monitores ou normalistas para que os visitantes não ficassem sem apoio e pudessem tirar eventuais dúvidas.

Contudo, enxergo em uma situação a mudança, o movimento que nossa participação estava fazendo, ao sermos convidadas<sup>10</sup> pela monitora Tatiane<sup>11</sup> a assumir uma parte da oficina que seria feita no jardim do Ciência Viva. A partir de várias visitas constatamos que algumas oficinas pareciam funcionar melhor com um pequeno número de visitantes, que é o caso da sementeira<sup>12</sup>. Para a oficina Tati solicitou que nós ficássemos com um pequeno grupo de crianças de 4 a 6 anos enquanto ela fazia a sementeira com o outro grupo. Nós deveríamos conversar com as crianças sobre a minhoca, discutir sobre suas características e a sua importância para a terra. Ou seja, “Tudo o que vocês sabem sobre a minhoca”, indicou a monitora. Notando minha aflição, Tati me acalmou dizendo:

Você sabe que a minhoca tem o corpo formado por anéis com boca e ânus em extremidades opostas, que a respiração dela é diferente da nossa, ocorre na pele. E que ela é importante para a fertilização e recuperação dos solos. Enquanto você conversa pode pegar a minhoca na mão, perguntar se as crianças também querem pegar a minhoca. [Tatiane, Monitora de Biologia do ECV]

<sup>9</sup> Quatro bolsistas atuam no ECV: eu, Angélica Barbosa, Debora Gherman e Deborah Luna.

<sup>10</sup> Eu e Deborah Luna, e mais tarde, Beatriz, normalista do cejk

<sup>11</sup> Monitora do Espaço Ciência Viva, estudante do curso de Biologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

<sup>12</sup> É o local onde as sementes são colocadas para germinar. Normalmente o ECV utiliza caixas de ovos para a produção da sementeira. Posteriormente as plantas são replantadas nos canteiros do jardim.

Segui as indicações de Tatiane nas quatro oficinas que fizemos já que o grupo que estava nos visitando era pequeno. Fiquei surpresa por conseguir dar conta da oficina da minhoca e (con)versar sobre um assunto fora do meu cotidiano com as crianças. Ao mesmo tempo, tive o receio de não conseguir manter estas crianças entretidas apenas com uma minhoca.

Além disso, a situação de pegar aquele animal em minhas mãos era absolutamente nova. Tive nojo, mas criei coragem para colocá-la em minhas mãos. Algumas crianças esboçavam a mesma reação que eu tive a primeira vista. Algumas soltavam até gritinhos ao ver a minhoca rastejando em cima da mesa que foi posta no jardim. Contudo, a curiosidade parecia ser incontrolável para algumas que queriam pegar a minhoca com as próprias mãos<sup>13</sup>. Por vezes tive que ir ao canteiro e procurar outra minhoca, pois elas se partiam ao meio pelos apertões das crianças. Deborah Luna, aflita, me pedia que não deixasse o animal com elas, para que ele não sofresse. Eu insistia com as crianças que não era bom que apertássemos o animal, mesmo sem saber se ele sentia dor ou não.

A situação da minhoca me fez perceber a produção das relações de poder no cotidiano. Antes desta oficina e do convite, enxergávamos uma relação hierárquica de saberes que nos fazia sentir inferiores à monitora, graduanda em biologia. Ao fazer o convite e (com)partilhar *saberes/fazeres*, Tati subverteu gazeteiramente a relação que eu acreditava existir, entendendo que naquele momento eu era qualificada para *aprenderensinar* aqueles saberes, produzindo uma relação de alteridade entre os sujeitos praticantes (CERTEAU, 2009) do currículo.

Entendo que esta construção do outro como alteridade é emancipatória, pois não há uma redução ou desqualificação do outro e de seus saberes. Construimos juntas uma relação de assimetria, uma vez que ela - graduanda do curso de biologia - deveria *saber mais* do que eu - estudante de pedagogia, que estudei ciências apenas no ensino médio. Desta maneira, foi desconstruída a relação hierárquica entre os saberes e sujeitos praticantes (Ibidem), no sentido que se reconheceu o outro como legítimo outro (MATURANA, 1998).

Este é um dos vários acontecimentos que modificaram as relações que eu imaginava existir no Ciência Viva. Oliveira (2003) explica que

---

<sup>13</sup> Utilizamos um pote de plástico transparente com terra e uma pá de jardinagem para não deixar que a minhoca fugisse.

Inúmeras são as invenções cotidianas que modificam, não só as propostas curriculares, mas também as próprias relações professor-aluno. Redesenham as prescrições através do enredamento de valores, saberes e possibilidades de intervenção, experiências e criação, potencializando aprendizagens múltiplas e articuladas que vão muito além do previsto e suposto oficialmente. (p.69-70)

Nesta oficina, subvertemos o que era esperado no currículo oficial. A imprevisibilidade do cotidiano e das relações mostraram que era possível promover a emancipação e relação assimétrica entre os sujeitos praticantes. (CERTEAU, 2009)

Neste sentido, enxerguei a oportunidade e a possibilidade da construção da alteridade entre os sujeitos nos currículos praticados (OLIVEIRA, 2003) e pude perceber que

Os papéis ou funções que cada sujeito desempenha no cotidiano escolar não podem ser definidos apenas institucionalmente, de acordo com normas e valores prevalentes na sociedade. A visão estrutural-funcionalista que define esses papéis é superada a partir das interações, atribuições pontuais de tarefas, configurações e tessituras das redes locais. (FERRAÇO, 2002:145)

É importante ressaltar que chegamos ao CEJK e também ao ECV pedindo licença (FERRAÇO, 2003), tentando afastar o olhar que produz zonas de invisibilidades e preconceitos, como explica Oliveira (2003) *para aprendermos e apreendermos a multiplicidade de elementos constitutivos das realidades que fazem parte de nossos campos de pesquisa, é preciso que a eles cheguemos de modo aberto e, tanto quanto possível, despidos de preconceitos.* (p.72) Acreditamos que esta posição político-epistemo-metodológica possibilite a nossa inserção e participação nas atividades cotidianas do Ciência Viva. Neste sentido, podemos observar as redes de conhecimentos que são tecidas nos currículos, que envolvem a complexidade e a riqueza dos *saberesfazeres* que podem ser vistos, de modo geral, no miudinho (FERRAÇO, 2007) do cotidiano.

## **2.2 – Saberesfazeres docentes: ensinaraprender no lugar de ...**

Como discuti no primeiro capítulo, os sujeitos que praticam (CERTEAU, 2009) o cotidiano e os currículos se constituem em redes de *saberesfazeres*, conhecimentos e subjetividades (SANTOS, 2004). Deste modo, os fios destas redes participam da tessitura dos currículos da formação de professores.

Busquei a Reorientação Curricular do Curso Normal (2006) para entender o que era esperado das normalistas em sua formação como professoras.

O saber do professor inclui, necessariamente, saber o que vai ensinar, com profundidade necessária para compreender e aceitar outras formas de pensar, outras estratégias de resolução, saber detectar pontos nodais na aprendizagem dos alunos e saber ajudá-los a superar as dificuldades. Além disso, o saber docente inclui o saber como ensinar, e com quais objetivos. (REORIENTAÇÃO CURRICULAR, 2006:99)

Na primeira leitura que fiz, refleti sobre este saber que é esperado das normalistas ao ocuparem o lugar de professoras. Este saber que dá ao professor o lugar do tem conhecimentos superiores e a necessidade de se “ter todos os saberes” para entrar em sala de aula. Nesta perspectiva, enxergo que o saber – que habilita professores – é hierarquizante e indica uma relação de que na sala de aula em que o professor tem o saber. Neste sentido, ele deve ensinar para que seus alunos aprendam os conteúdos do currículo oficial. Esta ideia habita o pensamento hegemônico e impede que se enxergue as relações de *ensinoaprendizado* na escola. Oliveira (2008b) coloca uma questão importante, quando diz que *traçando um paralelo com o estudo que Certeau faz a respeito das práticas de espaço, podemos dizer que a vida cotidiana das escolas é espaçotempo de práticas invisíveis ao olhar totalizante.* (p.59)

Neste sentido, acredito que existem multiplicidades de relações, o que torna complexa a prática do professor “ensinar”. A formação de professores me mostrou que é possível a relação *ensinaraprender* entre professores e alunos, na qual todos participam efetivamente do currículo, deixam suas marcas (FERRAÇO, 2007) e *ensinamaprendem* em conjunto, com os mais diversos saberes. Observei no CEJK e no ECV os usos (CERTEAU, 2009) que são feitos dos currículos, que permitem burlar e subverter o currículo oficial e dão espaço às bricolagens na formação de professores. Na situação de estágio supervisionado no ECV percebi que as normalistas fazem muito mais do que apenas aprender para se tornarem professoras. Neste *espaçotempo* elas já são professoras.

O cotidiano desobediente me faz acreditar na imprevisibilidade dos acontecimentos no cotidiano e, desta maneira, o professor não tem como saber necessariamente o que irá ensinar. Pode ser que um inseto apareça em sua aula, sem que seja “convidado” e passe a fazer parte dos currículos praticados<sup>14</sup> (OLIVEIRA, 2003).

---

<sup>14</sup> Este acontecimento será relatado e discutido no próximo capítulo.

Além do aprender para a carreira docente, que é o que propõe a Reorientação Curricular, as normalistas nos processos de *ensinoaprendizagem*, nos diversos *espaçostempos* de formação/autoformação do CEJK, têm a oportunidade de desenvolver conhecimentos que as auxiliam na vida estudantil. Percebi isto, pois o grupo que eu e Deborah Luna acompanhamos<sup>15</sup> estava no último ano do curso normal, e a maioria das normalistas prestaria vestibular. Muitas delas comentavam que não tinham a preferência pela área de educação e que gostariam de seguir outras carreiras a partir da universidade.

Neste sentido, o currículo oficial para o curso normal, isso me chama mais atenção para os currículos praticados, uma vez que o que era estabelecido – estudar para ser professor – transformou-se em estudar para se habilitar em qualquer outra profissão. As pistas seguidas indiciariamente (GINZBURG, 1989) nos relatos das normalistas mostram a não-identificação com a ocupação de professor presentes no cotidiano e nas práticas escolares.

Mesmo ao mostrarem a não-identificação à identidade de professor, observo as práticas inconformistas das normalistas do Júlia e seus usos e táticas (CERTEAU, 2009) em uma das oficinas que desenvolvem, com o objetivo de tecerem conhecimentos possibilitando o *ensinoaprendizado*.

Na oficina de Higienização Correta das Mãos, proposta e desenvolvida por três normalistas do CEJK, pude perceber o inconformismo na medida em que elas mudam as práticas. Na atividade proposta aos visitantes – crianças entre quatro e seis anos – as estagiárias vendavam os olhos dos participantes e pintavam as palmas de suas mãos com tinta vermelha, pedindo a seguir que eles lavassem suas mãos como as lavam normalmente, no dia a dia. Após este processo de higienização as vendas eram retiradas para discutir como as mãos foram lavadas. Em geral a maioria das crianças estava com resquícios da tinta nas mãos. A partir daí as normalistas conversaram com as crianças sobre como realizar uma higienização adequada das mãos, lavando a palma das mãos, entre os dedos, o dedão.

Ao finalizarem a primeira oficina de higienização correta das mãos, uma normalista que participava da atividade percebeu que não haviam alcançado o objetivo proposto, pois as crianças

---

<sup>15</sup> No ano de 2009. Beatriz, Débora, Fernanda, Guilherme, Isabelle, Jessica, Lídia, Mayara, Thais, Thaís e Thalita.

ficaram dispersas e não prestaram atenção ao final da atividade. Com o segundo grupo participante naquele dia a mesma estagiária propôs, ao final da oficina, que as crianças fizessem um processo imaginário de lavagem das mãos, ao finalizar a primeira etapa da atividade, dialogando com as crianças sobre a higienização das mãos.

No dia seguinte à realização desta oficina, Isabelle, uma das normalistas, conversando sobre a visita escolar que recebemos, relatou que a segunda maneira de terminar a oficina pareceu dar certo. Segundo ela, a conversa com as crianças imaginando como seria a lavagem adequada das mãos ajudou o *ensinoaprendizado* entre os praticantes (CERTEAU, 2009) do currículo. Neste relato pude compreender

como as professoras agem cotidianamente na busca de levar os seus alunos à aprendizagem que elementos criam a partir de suas redes de saberes, de práticas e subjetividades, como criam os seus fazeres e desenvolvem suas práticas em função do que são, para além de “mal-formadas” e repetitivas. (OLIVEIRA, 2003:77)

A partir desta prática, da troca e reflexão feita pelas normalistas e das discussões no grupo de pesquisa PIBID, trago dois conceitos que são vistos em sala de aula e podem atuar nos currículos, alterando-os e subvertendo-os. Certeau (2009) apresenta nos estudos do cotidiano as estratégias e as táticas, que são trajetórias frequentes no cotidiano escolar. Ele chama de estratégia

(...)o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. (p.93)

Neste sentido, a estratégia tem um lugar, possui o próprio, e quem o detém tem o poder na relação entre os sujeitos praticantes (CERTEAU, 2009) do cotidiano. Sobre as palavras de Certeau, Sussekind (2010) nos mostra que *localizando espaços de não-poder e considerando a micropolítica como campo das estratégias, abre um imenso e rico campo investigativo: o das táticas cotidianas*. (p.154) Eis que surge, em meio ao poder, a tática, que é caracterizada pela ausência do próprio.

A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. (...) Ela opera golpe a golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base

para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. (CERTEAU, 2009:94-5)

As táticas, portanto, não se conservam e não tem planejamento prévio, já que para tê-lo é preciso um próprio. Refletindo sobre este relato enxergo a perda do próprio, desestabilizando a estratégia das normalistas. A utilização da tática, contudo deu certo. Isabelle, que não tinha o poder naquele momento – pela dispersão das crianças – burlou a estratégia e pensou maneiras de chamar atenção das crianças, na intenção que o grupo compreendesse a importância da atividade.

Neste sentido, pude perceber que nem sempre estratégia e tática se opõem. Como no relato, elas foram complementares, utilizadas pelas normalistas na intenção de garantir o entendimento e aprendizado. Mostram também que no cotidiano escolar estratégia e tática se revezam pela ação de seus praticantes (Ibidem).

Após algum tempo percebi que estar no Ciência Viva, acompanhando parte dos processos de formação/autoformação das normalistas era impossível. Ao observar e participar deste *espaçotempo* tive a oportunidade de acompanhar também monitores e coordenadores atuando no *ensinoaprendizado* durante as visitas escolares.

Os monitores ficam responsáveis pelos módulos de biologia, física e sexualidade nas visitas escolares e durante os treinamentos<sup>16</sup>. As normalistas circulam pelos módulos nos processos de *ensinoaprendizagem* e nós pesquisadores também, só observando em alguns momentos e participando quando somos solicitadas. Durante as visitas escolares é comum que as normalistas dêem suporte aos monitores em cada módulo. Contudo, na falta de monitores, as meninas têm a responsabilidade de assumi-los. Não existe uma relação obrigatória entre módulos de física e monitores estudantes deste curso, ou em qualquer outra disciplina. Ou seja, os monitores e as normalistas podem auxiliar em cada visita nos módulos com se identificam. Neste sentido, observo uma descaracterização das disciplinas como compartimentalizadas, Oliveira (2008a) explica que

No paradigma emergente o conhecimento constitui-se não mais em torno de disciplinas, mas em torno de temas, ou seja, a fragmentação pós-moderna é uma fragmentação temática, e não mais disciplinar, entendendo-se os temas como galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Desse

<sup>16</sup> Ocorrem quando não há visitas e possibilita que todos os módulos sejam discutidos antes e depois das práticas docentes.

modo, entender-se-á que o conhecimento avança à medida que seu objeto se amplia, pela diferenciação e pelo alastramento de suas raízes em busca de novas e mais variadas interfaces. (p. 29)

Pude perceber este movimento, de transição das disciplinas para os temas, no Espaço Ciência Viva e como estes tem importância na formação estudantil e docente. Não acredito ser possível compartimentalizar os conhecimentos, os *saberes-fazer*s. Tecer conhecimentos em redes, como discuti no primeiro capítulo, permite notar as relações que são tecidas entre conhecimentos, *saberes-fazer*s e as subjetividades (SANTOS, 2004), que dão sentido ao que é experimentado (LARROSA, 2002) no *ensino-aprendizado*.

Contudo, é possível observar a não identificação destes monitores com alguns módulos. Fábio, monitor de física, relatou durante um treinamento que fez com as normalistas sobre a formação da imagem<sup>17</sup> que não gostava de explicar aquele conteúdo. Tomando de Certeau (2009) a noção de relatos como percurso, observo em sua prática como professor – que pode ser considerado neste momento – o monitor sem perceber fez emergir outros conhecimentos da física, com os quais se identifica e no sentido da experiência (LARROSA, 2002) tem mais importância para ele. É válido destacar que nós e as meninas entendemos sua explicação.

Penso esta situação da não identificação com o conteúdo como significativa pra sua formação enquanto professor, monitor e as tantas outras características que assume ao estar à frente da responsabilidade de explicar o conteúdo. Observo, neste acontecimento, o gosto e o dever na atuação e formação docente. Fica claro que apesar de nem sempre podermos fazer o que dá gosto outros saberes são acionados, auxiliando a formação e autoformação docente.

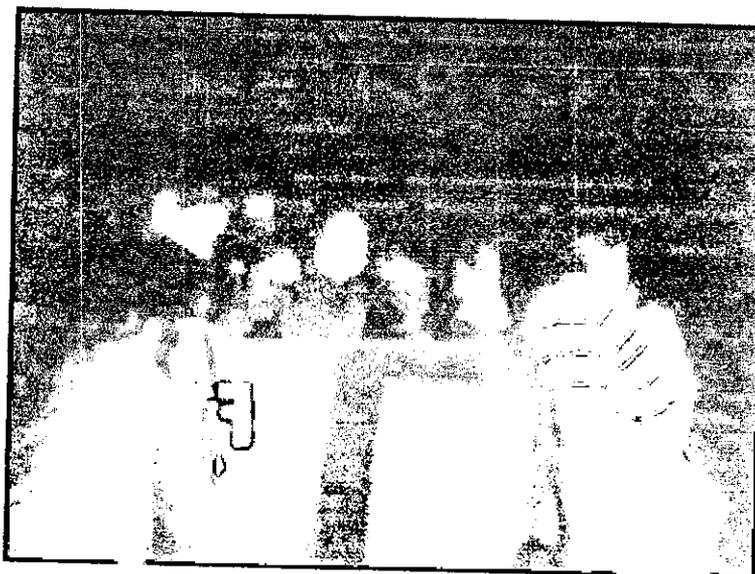
Seguindo as pistas (GINZBURG, 1989) do relato do monitor, observo a necessidade de sentir-se apto a trabalhar o conhecimento com seus alunos, mas ao mesmo tempo, percebo, para ele, a importância de trabalhar seu conteúdo. Entendendo os relatos como percursos (CERTEAU, 2009), encaro-os como nômades, no sentido que atravessam os lugares e perpassam as subjetividades. São percursos de espaços, de sentidos. Entendo que os relatos podem mostrar as

---

<sup>17</sup> O módulo propicia a conversa sobre um sistema óptico projetado para se obter uma imagem de um objeto. Esta imagem pode ser classificada de duas formas: imagem real e imagem virtual. Numa imagem real o raio luminoso passa efetivamente pelo ponto imagem; na imagem virtual a luz forma a imagem do objeto invertida. O sistema óptico explica a formação de imagem da visão humana e de câmaras fotográficas.

dever na atuação e formação docente. Fica claro que apesar de nem sempre podermos fazer o que dá gosto outros saberes são acionados, auxiliando a formação e autoformação docente.

Seguindo as pistas (GINZBURG, 1989) do relato do monitor, observo a necessidade de sentir-se apto a trabalhar o conhecimento com seus alunos, mas ao mesmo tempo, percebo, para ele, a importância de trabalhar seu conteúdo. Entendendo os relatos como percursos (CERTEAU, 2009), encaro-os como nômades, no sentido que atravessam os lugares e perpassam as subjetividades. São percursos de espaços, de sentidos. Entendo que os relatos podem mostrar as intenções das pessoas, podem fazer outros movimentos e acionar outras situações e lugares da e na formação do sujeito docente.



Módulo de formação de imagem – Visita Escolar

A imagem acima foi feita durante a visita de seis turmas de ensino médio de um colégio federal da zona norte do Rio de Janeiro, durante a mesma oficina feita no treinamento com as normalistas. Fábio teve que atuar na oficina com alunos adolescentes, estudantes de física na escola. Contudo, não demonstrou sua insatisfação em participar daquela oficina. Ressaltando as redes, as práticas em sua complexidade, entendo que

Professoras e estudantes agem e reagem, vivem e convivem, lutam e relutam, através de suas redes de conhecimentos, crenças e valores, imersos num mundo de imagens e sons, em meio a contradições, inseguranças, desafios, frustrações,

### **Capítulo 3 – Outros fios da tessitura das redes de *saberes-fazer*es de minha formação: o FALE e as práticas curriculares emancipatórias**

Um dos nós da minha rede de conhecimentos e saberes na formação universitária é o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita, bastante conhecido pelos alunos da graduação como FALE, que faz parte do projeto Fórum Estadual de Alfabetização: discutindo, investigando e implementando políticas e práticas de leitura e escrita, coordenado pela Profª Drª Carmem Sanches Sampaio<sup>18</sup>.

O FALE reúne estudantes, professores da educação básica, professores universitários, pais e alunos, interessados em discutir e refletir sobre a prática alfabetizadora realizada, cotidianamente, nas escolas. De modo geral, professoras são convidadas a discutir, dialogando com professores do ensino superior, as práticas pedagógicas em suas salas de aula. Nestes encontros as crianças das escolas convidadas podem participam das discussões, colocando suas impressões sobre a alfabetização em si, suas dificuldades e seus gostos e desejos neste processo.

O XXV FALE foi realizado no dia 27 de novembro de 2010 e teve como tema “Lendo, escrevendo e pesquisando insetos: trabalhos com projetos na alfabetização” com participação da Profª Ana Paula Venâncio e da sua turma do Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação - CAp ISERJ, e do Prof. Dr. Celso Sanchez<sup>19</sup>, da UNIRIO.

Estive presente neste dia, especificamente, pois foi necessária<sup>20</sup> a participação de uma equipe de apoio maior. Eu e alguns colegas do PIBID fomos convocados<sup>21</sup> por nossa orientadora a participar desta equipe. Deveríamos ficar na portaria recepcionando os visitantes do FALE, coletando as assinaturas no livro de presença e indicando o caminho do auditório. Acreditando que o cotidiano é desobediente não tive dúvidas, ao sair do meu “posto de trabalho”, que deveria assistir os relatos da professora Ana Paula. As redes de Ana se entrecruzaram com as minhas em alguns momentos da minha formação docente e universitária, além, claro, de ser minha xará.

<sup>18</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Do Núcleo de Estudos e Pesquisa: Práticas Educativas e Cotidiano – Nepec – vinculado ao Departamento de Didática e Escola de Educação.

<sup>19</sup> Professor responsável pelas disciplinas de Ciências Naturais e Educação Ambiental na UNIRIO.

<sup>20</sup> Geralmente os encontros do FALE eram realizados no Auditório Paulo Freire, na UNIRIO. Contudo, com grande número de participantes foi necessário buscar um espaço maior, que acomodasse melhor as pessoas que participavam. Maria Luiza sugeriu à Carmem Sanches que estes encontros fossem realizados no Auditório da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército – ECEME, local onde seu marido é instrutor.

<sup>21</sup> Maria Luiza solicitou nossa ajuda para auxiliar nos procedimentos de entrada, em função do grande número de visitantes esperados.

Além da minha participação no FALE deste dia, minhas redes de *saberesfazeres*, conhecimentos e subjetividades (SANTOS, 2004) com Ana Paula foram tecidas com ajuda de Carmem que, em nossas aulas de Alfabetização, Leitura e Escrita<sup>22</sup>, relatava regularmente as práticas curriculares que envolviam o ensino de ciências nas aulas de Ana Paula. Por frequentar Espaço Ciência Viva durante um ano de pesquisa criei vínculo e também certo afeto pelo ensino de ciências.

Ana Paula e a turma 201<sup>23</sup> do CAp ISERJ relataram neste evento as práticas curriculares e acontecimentos (GERALDI, 2004) importantes para *ensinoaprendizagem* da leitura e escrita, a partir de conteúdos que não estão previstos no currículo oficial para uma turma dos anos iniciais, o estudo dos insetos. Interpretando os relatos de professora e alunos, pretendo discutir estas práticas e acontecimentos na perspectiva da formação do currículo em redes e como esta pode ser emancipatória.

A ideia dos currículos tecidos em redes sugere que toda história e todo *saberfazer* tem um fio inicial, que segue enredando-se a tantas outras histórias. Os primeiros fios desta história foram tecidos em 2009, com o então 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi nesta turma que surgiu a oportunidade de *ensinaraprender* leitura e escrita partindo do ensino de ciências, especificamente estudando diversos insetos.

Foi em um dia que parecia ser comum que a professora Ana Paula encontrou um inseto perto da porta de sua sala de aula, antes de começar a aula. Ela acreditou que seria válido levá-lo para a roda de conversas<sup>24</sup> e apresentá-lo às crianças. A professora, contudo, poderia ter escondido ou jogado fora o inseto quando o encontrou, pensando que atrapalharia sua aula. Neste sentido, Oliveira (2008b) aponta que

O trabalho de pesquisa nosdoscum os cotidianos pretende captar essas artes de fazer, essas operações realizadas nas escolas, por professores e alunos nos usos “astuciosos” e clandestinos que fazem dos produtos e regras que lhes são impostos, buscando, com isso, ampliar a visibilidade dessas ações cotidianas e compreendê-las em sua originalidade, bem como em suas “regras” próprias de produção e desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2008b:57)

---

<sup>22</sup> Disciplina cursada em 2009.1.

<sup>23</sup> Do ano de 2010.

<sup>24</sup> Prática presente do cotidiano de muitas escolas consiste em reunir a turma no início do turno para conversar e discutir com os alunos os conteúdos e atividades do dia. Os alunos também trazem suas novidades e sugestões.

A professora viu o inseto e optou por levá-lo para as crianças, acreditando que a novidade chamaria a atenção das crianças. A arte de fazer da Ana Paula, pensando novos fios das redes de sua sala de aula, me sugere lembrar as noções de currículos praticados, táticas e estratégia, assimetria professor-aluno nas práticas do conhecer, não hierarquia do saber... enfim emancipação social. A turma aprovou a novidade levada por Ana Paula. Todos ficaram encantados e entusiasmados. Todos queriam olhar, pegar, reconhecer aquele novo ser que apareceu sem ser convidado ou esperado. A partir deste acontecimento surgiu a oportunidade de estudar, conhecer um pouco mais sobre insetos.

Segundo o relato de Ana Paula a inclusão deste tema no currículo oficial da turma não estava planejada e não havia sido programada. Foi pensada com eles.

Foi então que juntos, alunos e professora, criaram o projeto de estudos sobre insetos. Observo nesta prática a tessitura das redes de conhecimentos na turma, desta forma,

Isto nos leva a pensar na importância de analisar como professores e alunos lidam com as situações efêmeras, circunstanciais, imprevistas e espontâneas, que ocorrem diariamente no cotidiano da escola e sala de aula e que são desencadeadoras da *ordem* que emerge do *caos*. O cotidiano escolar e os currículos em rede aí realizados são extremamente ricos em *dinâmicas imprevistas, aleatórias, complexas e multifacetadas* que caracterizam as relações *não-lineares* dessas redes. (FERRAÇO, 2002:142)

Pensado e desenvolvido com as crianças, o projeto sobre os insetos também foi relatado pelas crianças no FALE. No decorrer do ano, Ana Paula sugeriu que eles transcrevessem seus relatos sobre os acontecimentos do projeto. Cristiano, aluno da turma da professora Ana Paula foi questionado ao longo do ano (para a discussão do projeto com as crianças) sobre o primeiro contato com aquele animal. Ele relatou

Você [a professora] pegou o inseto que estava na porta da sala, aí foi ali que surgiu [o interesse por saber mais sobre os insetos]. Você mostrava pra gente. Nós não queríamos sair da sala, nem ir pro recreio. A gente ficava pegando nele, olhávamos, observávamos, trocávamos várias ideias, fazíamos muitas perguntas. (Cristiano, aluno da turma 201 do CAP ISERJ)

As crianças da turma foram estimuladas a construir hipóteses, questionar e refletir que inseto poderia ser. Indagadas por Ana Paula sobre que inseto seria aquele, que invadiu a sala e o currículo da turma, as crianças responderam que aquilo era um “inseto voador”.

Neste momento, alunos e professora assumiram o papel de pesquisadores, fazendo o registro do primeiro inseto que chegou à sala de aula. Ana Paula, mesmo sabendo de qual inseto se tratava incentivava-os a reconhecer e descobrir que inseto era aquele, observando suas características e escrevendo sobre ele. Nicole afirmou que ele tinha *Quatro asas, uma cabeçinha, olho e um rabinho*. A professora fez a pergunta sobre o inseto e não deu resposta. Enxergo nesta opção metodológica a prática emancipatória, no sentido que ela deu às crianças a oportunidade de refletir e criar suas próprias hipóteses de conhecimento. Ela esteve aberta às tessituras, individuais e coletivas, das redes de conhecimentos e subjetividades das crianças.

Com o desenvolvimento do projeto as crianças das turmas de 2009 passaram a ficar atentas a qualquer inseto. Na rua ou em casa as crianças faziam questão de levar a novidade encontrada para (com)partilhar na sala de aula. A cada roda de conversas um novo inseto era reconhecido e discutido. Fábio Peter, também aluno de Ana Paula, relatou certo dia, durante as conversas *que na casa dele tem uma piscina e um montão de libélulas de toda cor fica molhando a bundinha na água*. A professora relatou no FALE que a partir do conhecimento apresentado por seu aluno todos foram estudar o porquê isto acontece. As *criançaspesquisadoras* foram então procurar saber porque a libélula molha a “bundinha”. Fábio Peter explicou por que isto acontece: *Por que ela coloca seus ovos na água*.

Neste relato pude perceber que a professora deu voz aos *saberes/fazer*s do aluno e a partir dos conhecimentos trazidos por ele a turma buscou *ensinar/aprender* a razão da libélula *molhar a bundinha*. Acredito que a negociação curricular e a polifonia são características importantes para se definir estas práticas como emancipatória.

As crianças levaram os insetos à sala de aula durante todo o ano. Eram baratas, formigas, abelhas, libélulas, borboletas. Ana sugeriu que as crianças juntas fizessem uma lista dos insetos encontrados e levados à sala de aula, suas características, quem o levou. As próprias crianças escreviam e debatiam como escrever o nome de cada inseto. Ana Paula relatou que a interação entre as crianças era importante e que, frequentemente, gerava situações de conflito entre a escrita das palavras por crianças alfabetizadas e as crianças em processo de alfabetização. Elas se ajudavam a escrever os nomes dos insetos, e também se questionavam sobre como fazê-lo, como apontou uma criança em sala: *Se colocar um bo vai ficar borleta e é borboleta*. Práticas

pedagógicas que expressam solidariedade, a conversa e invisibilidades, deixando redes de *saberes-fazer*s na sala de aula também reforçam a intenção de defini-las como emancipatórias.

Os pais e responsáveis também participaram dos currículos praticados (OLIVEIRA, 2003) no sentido de tecerem as redes dos insetos. Mandando materiais, contando na agenda como o aluno achou o inseto, por que deveria levar à escola para que as demais crianças também observassem.

Percebo os usos (CERTEAU, 2009) feitos pela professora desta lista, que pode ser entendida como uma lista de tarefas para seguir passos na realização de procedimentos. A professora subverteu o uso inicial – lista de tarefas – para dar conta do *ensino-aprendizado* da leitura e escrita. Enxergo neste episódio relatado pela professora que a didática – lista de tarefas – e conteúdos curriculares – aprender a ler e escrever – foram tecidos em redes na sala de aula, de modo ecológico (SANTOS, 2004) e emancipatório (OLIVEIRA, 2003).

As crianças guardavam os primeiros insetos encontrados dentro de sacos plásticos, e depois de um tempo perceberam os insetos não permaneciam conservados por muito tempo. Segundo a turma os insetos estavam estragando e parecia que estar sendo devorados por algum outro animal.

Ana Paula relatou que não tinha experiência (LARROSA, 2002) com insetos, que nunca havia trabalhado com este tema ao longo de sua prática docente, mas precisava conhecer mais sobre eles para dar conta da curiosidade de sua turma. Os fios das redes tecidas pela turma alinhavaram também um professor do ensino médio do ISERJ. A professora sugeriu a seus alunos que buscassem ajuda com o professor Gilson, de biologia. O encontro com ele era difícil, pois as crianças estudavam pela manhã. Para o contato com ele, Ana sugeriu que os alunos deixassem um bilhete em sua sala de aula, para que ele visse no dia seguinte. As crianças então escreveram o pedido de ajuda no quadro negro. Desta maneira, mais uma vez, a professora fez um uso (CERTEAU, 2009) subvertendo a ideia do pedido de ajuda ao professor, fazendo com que as crianças escrevessem e protagonizassem as tessituras das redes de conhecimentos.

O professor Gilson foi indagado por Ana Paula e seus alunos porque seus insetos estavam estragando e por quem estavam sendo devorados. Juntos, os sujeitos praticantes (CERTEAU,

2009) do projeto criaram hipóteses sobre o que poderia estar acontecendo com os insetos e perceberam que conforme o saco esquentava, as bactérias se proliferavam. Pensaram também na possibilidade das formigas (outro inseto) comerem os insetos mortos. Desta maneira, percebo o professor Gilson fazendo parte da rede dos insetos, tecidas e enredadas pelos praticantes do currículo. Ana contou que ela, as crianças e Gilson aprenderam a limpar e tratar os insetos adequadamente. Isto mostra uma relação de simetria entre os sujeitos, uma vez que os conhecimentos das crianças não foram considerados pelo professor do ensino médio como menos importantes. Sobre estas relações evidenciadas nos currículos praticados, Inês Barbosa de Oliveira mostra que

Cada forma nova de se ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. Pensar em alternativas curriculares a partir dessa formação de percepção nos encaminha para um diálogo sem preconceitos com educadores que, estando nessas escolas, produzem saberes e criam currículo, cotidianamente. (OLIVEIRA apud OLIVEIRA, 2003:68-9)

Ana Paula também contou no FALÉ que o parente de uma professora contratada do ISERJ faleceu e deixou um acervo de pesquisa sobre insetos, aves, répteis. Não sabendo o que fazer com aquele material ofereceu à professora do laboratório que sabia sobre o projeto de insetos da turma do 1º ano. Ana Paula pegou emprestadas as três caixas com insetos para levar à sua sala de aula. Desta vez, todos os insetos estavam preservados.

As crianças contaram e escreveram sobre como surgiu a vontade de estudar os insetos. Durante todo o processo as crianças foram incentivadas a relatar o projeto e escrever sobre ele. Ana Paula visou mediar à escrita e leitura com o estudo dos insetos, buscando a alfabetização das crianças de maneira lúdica, dispensando o uso de cartilhas. Trazendo, a partir do tema, uma discussão que entendo como importante para o campo da formação de professores. Ana Paula entende que textos pequenos sem lógica não dão conta da necessidade e desejos da tessitura das redes de *saberes-fazeres* e subjetividades (SANTOS, 2004) das crianças e por isto não têm importância no processo de alfabetização. Neste sentido, a professora buscava atividades que tivessem importância e de fato contribuíssem para o *ensinoaprendizado*.

Seguindo as pistas (GINZBURG, 1989) dos relatos de Ana e seus alunos pude perceber a tessitura do currículo da conversa, com os sujeitos praticantes (CERTEAU, 2009) do cotidiano. Vieira (2004) coloca que

Para Maturana a conversa, na ação educativa, é elemento central na relação que produz o conhecimento. Para ele: “A palavra conversa vem da união de duas raízes latinas, ‘cum’, que significa ‘com’, e ‘versare’, que significa ‘dar voltas’, de maneira que conversar, em sua origem, significa ‘dar voltas com’ outro” (Maturana, 1998a, p. 80). A conversa constitui-se, assim, em um espaço relacional por excelência na ação educativa. (p.1)

Neste sentido, Ana Paula e seus alunos tecem seus saberes-fazeres, conhecimentos e subjetividades (SANTOS, 2004) ao estabelecerem o currículo da conversa e constituem uma relação simétrica entre seus saberes. Desta forma, o rompimento da hierarquia dos sujeitos – Ana Paulas, as crianças e Gilson – se configura como a emancipação entre os sujeitos praticantes (CERTEAU, 2009) do cotidiano. É emancipatório no sentido que permite estudar os interesses coletivos e individuais, dando voz às crianças. O que se aprende não está restrito ao saberes escolares tampouco ao que está no currículo oficial. O currículo da conversa neste sentido permite a negociação.

Por isso, a linguagem como relação possui uma singular importância nos processos educativos. Estes, por sua vez, deixam de ser atividades depositadoras de informações passando a constituir-se em exercício de conversa. Entendo, assim, a conversa como forma inclusiva e extensiva do diálogo. (VIEIRA, 2004:1)

A professora mostrou em seu relato que as atividades são compartilhadas entre os sujeitos do currículo, no sentido que professora e alunos negociam constantemente atividades e dialogam, fazendo usos (CERTEAU, 2009) do currículo oficial. Desta maneira,

Traçando um paralelo com o estudo que Certeau faz a respeito das práticas de espaço, podemos dizer que a vida cotidiana nas escolas é *espaçotempo* de práticas invisíveis ao olhar totalizante. Nela, os professores e alunos desenvolvem táticas e usos através de práticas que *remetem a uma forma específica de “operações” (maneiras de fazer)*. (OLIVEIRA, 2008b:59)

Participando do FALE e ouvindo os relatos de Ana Paula e seus alunos, tive a oportunidade de aprender que *no mundo da escola, se entrecruzam experiências, saberes e ideias que se tecem e se articulam para além da escola, mesmo que não desempenhem papel fundamental no viver cotidiano* (OLIVEIRA, 2003:114) e que os fios dessas experiências são tecidos cotidianamente.

## Capítulo 4 – Palimpsestos de currículos e avaliação no CEJK

A aprendizagem dos alunos no Júlia é verificada através de provas, testes, trabalhos e participação durante as aulas. Desta forma, durante o ano letivo os alunos precisam atingir vinte pontos, nestas verificações, para obter aprovação. A dependência é um sistema que impede que o aluno seja reprovado e tenha que cursar novamente todas as disciplinas pelo fato de não ter atingido a nota necessária em uma disciplina. O Júlia permite que seus alunos tenham até duas dependências. Ou seja, o aluno que não conseguir atingir estes vinte pontos no final do ano em três disciplinas, ou mais, será reprovado.

Contudo, a dependência não garante que o aluno terá aulas durante o ano seguinte. Ele precisa estudar por conta própria e tem direito a fazer quatro avaliações, uma a cada bimestre, para alcançar a nota cinco. Estas avaliações variam entre provas e trabalhos aplicados pelos professores das disciplinas.

Enxergo o sistema de dependência do CEJK como palimpsestos inscritos no cotidiano escolar, velando e revelando as práticas escolares cotidianas. Entre elas estão o Júlia ser considerado um colégio de excelência, com o alto IDEB e ter um alto índice de alunos “carregando” dependências. Assumo a necessidade de seguir as pistas do cotidiano e investigar os pormenores negligenciáveis (GINZBURG, 1989) para suspeitar sobre as diversas razões para muitos alunos estarem em dependência.

As conversas com os alunos em dependência chamam atenção para alguns dos acontecimentos que fazem parte da situação da dependência. Não foram poucas as normalistas que relataram ter abandonado a disciplina no 1º bimestre por que “a voz da professora era irritante”, “a matéria que não ia com a minha cara”, para “matar aula” no pátio e ficar na sala de outros amigos<sup>25</sup>. Nestes casos, fica visível que o aluno abre mão do ano na disciplina e faz a opção de fazer uma prova de dependência, pois acredita que vai passar de qualquer maneira. Ele larga uma disciplina e opta por estudar para as demais, que podem ser até mais difíceis, mas são as que, aparentemente, dão menos trabalho naquele momento. Enxergo a avaliação de situação e a tomada de decisão por parte das normalistas neste caso. Elas criam suas próprias escalas de

---

<sup>25</sup> O CEJK tem uma política de mudar seus alunos de turma a cada ano entre suas seis turmas, desta forma as amizades feitas no ano anterior podem ficar em turmas separadas.

valores, independente do que é esperado por seus professores e pela escola. Neste sentido, percebo nas alunas a ideia de que as aulas do ano letivo referente às disciplinas em que estão em dependência não são entendidas como importantes. Elas encaram como valor supremo as notas, no sentido em que a avaliação não é complementar aos processos de *ensinoaprendizagem*.

No Júlia existe também uma ideia de que estar em dependência é mais fácil do que estudar um ano todo para passar na disciplina. O aluno tem quatro chances, uma em cada bimestre, durante o ano da dependência para alcançar a nota cinco. Se ele não passa nas três primeiras provas ele tem ainda o 4º bimestre, no qual os professores optam muitas vezes por avaliar com um trabalho. Enquanto no ano letivo “regular” este aluno precisaria dedicar-se durante todo o ano para conseguir vinte pontos – quatro vezes a nota cinco em todas as disciplinas – para garantir sua aprovação (ir às aulas, fazer várias atividades, estudar para testes e provas...), na dependência os vinte pontos são descartados, sendo apenas um bimestre necessário para tirar a nota cinco, fazendo uma prova ou um trabalho.

Estes fatos revelam também a existência de um conhecimento curricular tácito. São saberes sobre as práticas avaliativas de dependência desta escola que estão entre os alunos. Ou seja, não existe um manual para estes conhecimentos, não são conhecimentos formalizados. São, na verdade, *saberes-fazer*s cotidianos da vida social do Júlia, especificamente, que são experienciados (LARROSA, 2002) e partilhados pelas normalistas no cotidiano escolar.

Estes conhecimentos tácitos possibilitam pensar até que ponto professores, alunos e escola acionam as notas como valores supremos. A nota exigida para aprovação na dependência e a forma como o sistema funciona, com os alunos estudando por conta própria mostram como o conteúdo se torna o menos importante. Segundo os alunos, basta decorar parte do currículo esperado para a disciplina ou fazer um trabalho para alcançar a nota. O que passa a valer neste currículo praticado é a nota, é ser aprovado. Neste sentido, fica evidente um entrave no diálogo entre currículo e avaliação. Pensa-se muito sobre o currículo, mas nem sempre as práticas avaliativas acompanham as mudanças curriculares. Estas práticas avaliativas corroboram a noção, como disse anteriormente, de que a nota é um valor maior que a aprendizagem, que independe do *ensinoaprendizado* e suas diversas possibilidades.

Estas questões me permitem perceber que, no Júlia, as práticas curriculares e relações entre os sujeitos praticantes (CERTEAU, 2009) do cotidiano são tecidos em redes. Retomo a ideia de polifonia do primeiro capítulo, no sentido que esta precisa estar presente no cotidiano escolar, uma vez que possibilita valorizar e potencializar as práticas emancipatórias. Neste sentido,

As redes cotidianas de *saberesfazeres* se estendem para além dos limites das salas de aula e, por efeito, das escolas, também os sujeitos que as tecem não se reduzem aos sujeitos que estão lá. Com isso, consideramos como sujeitos potenciais da complexidade da educação, todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos na tessitura e partilha dessas redes. (FERRAÇO, 2006:177)

As redes de *saberesfazeres* e conhecimentos são tecidas em todas as direções, permitindo que sejam tecidas também as subjetividades (SANTOS, 2004) destes indivíduos. A ideia de que os conhecimentos também são tecidos fora da escola corrobora a noção de possibilidades de conhecimento defendida por Ferração (2005). *Quais as possibilidades de conhecimento que estão ou não colocadas, que não são fixas nem únicas e que se encontram relacionadas às condições de sobrevivência, de cada um dos sujeitos cotidianos?* (p.19) Durante um ano de pesquisa no CEJK percebi que estas possibilidades de conhecimento não são, de modo geral, consideradas pelos professores em suas avaliações. Desta forma,

Se assumimos cada pessoa como tendo diferentes possibilidades de invenção e partilha de significados relacionados e diferentes histórias de vida, diferentes percursos de formação, diferentes condições sociais e econômicas, não há como atribuir ao aluno ou aluna, em particular, a responsabilidade pela não correspondência ou coincidência entre o sentido dado pelos professores, pelo livro didático ou pelo texto curricular a um determinado tema, e os sentidos inventados pelos alunos. (Ibidem:20)

Acredito que a intenção que assumimos na dependência como grupo de estudos, de valorizar estas possibilidades de significados em nossos grupos de estudo, de modo a facilitar o *ensinoaprendizagem* dos conteúdos cobrados na dependência.

#### **4.1 - Seguindo as pistas da dependência**

O trabalho dos bolsistas PIBID na dependência do Júlia surgiu a partir da inquietude da bolsista Carol Silva. Ela alertou nossa professora coordenadora, Maria Luiza Sússekind, que em

uma visita à Cida<sup>26</sup> abordou-a sobre as muitas listas de dependência em sua mesa e propôs que os bolsistas fizessem um trabalho com estes alunos. Os diversos relatos de Carol Santos<sup>27</sup>, sobre como os alunos em dependência buscavam auxílio com suas respectivas disciplinas a ela no SETEPE, também provocaram a construção deste projeto. Muitas vezes Carol sentiu-se impossibilitada de ajudar estes alunos, já que não estava preparada e não dominava alguns conteúdos do ensino médio, como matrizes, em matemática.

A partir desta questão Carol Santos e Carol Silva se empenharam nos meses de janeiro e fevereiro de 2011 a ir ao Júlia e organizar as listas com alunos em dependência para saber quais as disciplinas com maior número de alunos e definir quais disciplinas teriam o trabalho dos bolsistas. São elas biologia, conhecimentos didático pedagógicos, educação física, matemática e português. Participam deste projeto todos os bolsistas do PIBID, divididos em um trio, quatro duplas e um bolsista assume sozinho<sup>28</sup> uma disciplina. Nosso trabalho é estudar os conteúdos curriculares cobrados nas disciplinas para e atuar como tutores, a fim de facilitar a *ensinoaprendizado* destes conteúdos.

Eu, junto com Angélica e Camila<sup>29</sup>, participo da dependência de biologia. Estamos no Júlia, disponíveis para a dependência todas as segundas-feiras à tarde. Este é o período que as normalistas têm destinado para a dependência durante a semana na escola, em função de terem aula de Prática Pedagógica apenas em uma parte da tarde, e estarem turmas à uma hora ou às três horas. Desta forma, nos disponibilizamos a atendê-las em dois grupos com os mesmos horários da aula de Prática. Desta forma nenhuma normalista, que esteja participando do grupo de biologia, é prejudicada.

Nossas expectativas não estavam voltadas apenas para o conteúdo e a insegurança de trabalhar os conteúdos que estudamos há tanto tempo. Criamos muitas expectativas sobre nosso encontro com o professor. As conversas nos corredores do Júlia, os relatos das normalistas mostravam o professor Fernandes, de biologia, como uma pessoa intransigente. Já nos preparávamos para uma difícil negociação. Semanas antes do início do projeto de Tutoria na

---

<sup>26</sup> Coordenadora pedagógica do CEJK, responsável pelo Setor Técnico Pedagógico – SETEPE e supervisora dos bolsistas PIBID no projeto de dependência.

<sup>27</sup> Bolsista PIBID.

<sup>28</sup> Durante a realização do projeto um bolsista solicitou desligamento do PIBID, o que fez com que sua dupla em sala de aula ficasse sozinha.

<sup>29</sup> Bolsistas PIBID.

dependência ele disse à Carol Silva que todo o conteúdo do ano anterior seria cobrado nas provas. Mostrou-se também pouco flexível às tentativas da Cida de reduzir o conteúdo, o que facilitaria significativamente nosso *ensinoaprendizado* e também das normalistas.

Antes de iniciarmos o projeto de dependência no Júlia, Cida propôs que os bolsistas PIBID se apresentação formalmente para os professores e que apresentássemos também o projeto de dependência como grupo de estudos. Os professores gostaram da ideia, uma vez que não havia aulas planejadas para estes alunos. Nesta primeira conversa Fernandes não definiu o conteúdo da dependência (as partes mais importantes, que deveríamos dar maior destaque dentro de todo conteúdo do ano). A reunião de apresentação foi rápida, no intervalo entre o terceiro e quarto tempos. Demonstrando alguma pressa em voltar para sala de aula, Fernandes falou que os alunos que estava de dependência eram irresponsáveis, que tinham faltas frequentes e por isto não conseguiram aprovação na disciplina. Ao colocar todos os alunos em dependência como partes de um grupo, um todo, homogêneo, o professor estigmatizava um lugar de ausência de saberes, de fracasso para os alunos, invisibilizava suas diferentes formas e razões de *aprenderensinar* e, ainda, sugeria que o colégio, os professores e o sistema de avaliação não tenham “culpa” na reprovação.

No segundo encontro com Fernandes conversamos com mais tempo. Fomos até o laboratório de biologia<sup>30</sup> e aproveitamos enquanto ele aguardava o retorno dos alunos que estavam no intervalo para ouvi-lo. Nossa conversa foi um pouco mais demorada. Fernandes explicou como trabalhava os conteúdos em suas aulas, com muitas transparências com imagem dos sistemas do corpo humano, que os detalhava a partir das imagens e que suas aulas me pareciam expositivas. Relatou também que *bastava prestar atenção a tudo que ele falava para garantir uma boa nota na prova*. Seguindo e interpretando as pistas (GINZBURG, 1989) no relato do professor, enxergo na sua fala a ideia de verdades absolutas, que quase diz *o que eu digo é o certo, este é o conhecimento válido*, havendo assim a criação de zonas de abissalidades (SANTOS, 2007) nas quais conhecimentos tecidos por outros sujeitos são produzidos como inexistentes. Acontece a hierarquização e desqualificação de *saberes/fazeres* diferentes dos conhecimentos exigidos pelo professor.

---

<sup>30</sup> Local onde ocorrem todas as aulas do professor João.

Após sua explicação, definimos os conteúdos que seriam cobrados na prova e rapidamente percebi que não seria o conteúdo do ano todo. Fernandes escolheu sozinho estes conteúdos, que seriam os sistemas digestório, respiratório, reprodutor, nervoso e endócrino. Em nossa conversa, fiz questão de colocar que como estudantes de pedagogia teríamos que aprender biologia para planejarmos atividades que auxiliassem o *ensinoaprendizado* dos conteúdos. Meu objetivo foi facilitar e reduzir os conteúdos, para o nosso estudo e o das normalistas. Pedindo licença (FERRAÇO, 2003) para atuar junto aos alunos em “sua” disciplina conseguimos estabelecer um diálogo com o professor que, conforme orientou nossa coordenadora do PIBID, merece escuta e entendimento para que se inicie qualquer parceria.

O que eu, Angélica e Camila tentamos é encarar o momento da dependência de biologia com um grupo de estudos, partindo sempre dos conhecimentos que já foram tecidos no ano anterior – nas aulas de biologia – e nas experiências (LARROSA, 2002) cotidianas das normalistas e fazer destes o caminho a ser seguido para darmos conta dos conteúdos cobrados no currículo oficial. O que não quer dizer que durante nossos encontros não troquemos ideias e informações sobre conteúdos da biologia que não fazem parte do currículo “cobrado” na avaliação fazendo usos de hiperlinks. Sentimo-nos parte da rede deste grupo de biologia, uma vez que temos algumas razões para ter escolhido participar deste grupo<sup>31</sup>. Entendo que ao participar da

Experiência curricular cotidiana, ainda que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores/professoras e alunos/alunas estão tecendo alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades práticas, dentro e fora da escola, lhe fornecem. Sendo assim, poderíamos dizer que existem muitos currículos em ação em nossas escolas. (ALVES, N. apud FERRAÇO, 2005:22)

Neste sentido entendo que nós, bolsistas e normalistas, ao participarmos do currículo da dependência tecemos nossos *saberesfazer*s partindo do que Larrosa (2002) entende por experiência, como sendo *em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.* (p.25) A colocação de Nilda Alves exemplifica o que Ferraço (2005) chama de ações e marcas deixadas pelos sujeitos praticantes do cotidiano nos currículos. Neste

---

<sup>31</sup> Eu e Angélica observamos e participamos do Estágio Supervisionado das normalistas no Espaço Ciência Viva e Camila compartilha *saberesfazer*s do irmão – aluno de Biotecnologia do – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ.

sentido, os sujeitos praticantes (CERTEAU, 2009) dos currículos modificam-no cotidianamente a partir de suas práticas.

Praticando a tutoria de biologia tivemos a oportunidade de nos formar professoras. Mudamos, também, as práticas curriculares, entendendo o que Green e Bigum (1995) chamam de a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades. Ou seja, tentamos *ensinaraprender* o currículo de biologia de maneira diferente com as normalistas, entendendo a aula como acontecimento (GERALDI, 2004) e buscando aliar os conhecimentos científicos com os saberes cotidianos.

Entendo que as tentativas de dar um sentido único aos conhecimentos e informações e a desconsideração das múltiplas possibilidades de sentidos dos currículos e dos conhecimentos pode se configurar como impedimento para entender o *ensinoaprendizado* é um processo de abissalidade que não legitima as redes de conhecimentos dos estudantes.

Qualquer pretensão de engessar sentidos ou de estabelecer trilhos de pensamentos a serem seguidos é, sumariamente e o tempo todo, violada pelos movimentos das redes cotidianas de *saberesfazeres*, que produzem danças e deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados. (FERRAÇO, 2005:17)

O que procuramos fazer no grupo de estudos de biologia é buscar nas redes de *saberesfazeres* tecidas pelas normalistas o que elas sabem sobre os conteúdos, e relacioná-los com as funções que o próprio organismo desempenha. São os saberes cotidianos, comer, mastigar a comida, e saber o resultado da digestão. Estes saberes não são unicamente científicos, são saberes que fazem parte das práticas cotidianas dos seres humanos. Neste sentido, enxergo nesta prática o conceito que Santos (2007) chama de copresença. Os conhecimentos científicos e os conhecimentos cotidianos – que geralmente produzidos como inexistentes – habitam o mesmo espaço em uma relação simétrica, em que não há a hierarquização entre os dois, sendo, na verdade, complementares.

#### **4.2 - Desobediências cotidianas e o sistema digestório: *ensinandoaprendendo* com os alunos da dependência**

O dia vinte e um de março foi nossa primeira vez em sala de aula com conteúdos a serem desenvolvidos na dependência. Eu e os demais bolsistas tínhamos um fator que não estava a nosso favor, a falta de um bolsista disponível deixou sem tutor a disciplina de português e eu,

mesmo tendo planejado a aula com Angélica e Camila fui no ônibus 107, da Urca até a Central, pensando em como poderia resolver este problema sem ter que deixar de participar da tutoria de biologia. Fui pensando em todos os argumentos usaria com todos os bolsistas para justificar o motivo de não querer participar da tutoria de português: não sei regras de sintaxe, morfologia, não planejei uma aula. Eram muitas as minhas respostas para uma possível pergunta. Nesta disciplina tenho alguma confiança apenas na interpretação de texto. Carol Silva me ligou quando eu estava passando pela Candelária, ela estava com o mesmo ressentimento que eu: planejamos a tutoria e nos comprometemos com os alunos, como deixá-los na mão agora? Juntas, ou melhor, pelo telefone, chegamos a uma conclusão. Trabalharíamos juntas naquele projeto.

Cheguei ao Júlia e convidei Aline Lima<sup>32</sup> para participar do grupo de estudos comigo naquele dia e começamos os preparativos para o grupo de estudos: impressão do material enviado pela professora na xerox no colégio ao lado do Júlia, uma vez que a reprografia dali estava fechada, conferir lista de presença e termos de compromisso, conseguir alguma sala desocupada no Júlia. Tudo isso para apenas cinco alunos. Pelo menos era o que achávamos.

Escolhemos a prova que pensamos ser a mais fácil, já que o sentimento de falta de preparação e incompletude em nossas formações nos causava medo e apreensão. Com meia hora de atraso subimos para uma sala desconhecida para mim até aquele momento, a sala da didática. A sala bem grande que de início não nos pareceu confortável. Com poucas janelas abertas, carpete no chão e nenhum ventilador, criamos certa antipatia. Antipatia esta que logo foi vencida, uma vez que nossa antipatia pelo exercício de português foi maior ainda.

Das cinco normalistas que esperávamos apenas uma apareceu, era Luize, que participou das duas primeiras reuniões com os bolsistas do PIBID para explicar a tutoria na dependência. Percebemos sua vontade de aprender e de estar ali a cada proposta que fizemos. De início nos pareceu sensato que ela lesse o texto que iniciava o exercício – uma prova que foi utilizada no primeiro bimestre de 2010 – e que juntas fizessemos as questões. Fizemos a leitura da crônica de Rubem Fonseca, que iniciava a prova, e começamos a fazer as questões. Logo vimos que realmente não fazia sentido interpretar o texto com questões de múltipla escolha. Mas, pior do que isto, eu pensava que, se as questões não faziam sentido para nós, também não deveriam fazer

---

<sup>32</sup> Bolsista PIBID.

para Luize e tampouco para os demais alunos que passaram nesta disciplina, pensei comigo mesma, imagino que Aline tenha pensado a mesma coisa.

Refletindo sobre esta situação, com ajuda de minha orientadora, pude perceber que meu pensamento correspondia ao juízo que professores entendem/sabem mais que alunos e o aluno é o lugar do não saber. É o pensamento hegemônico hierarquizante que lutamos contra em nossa pesquisa, mas que é difícil superar. Nossa perspectiva epistemológica, de fato, busca

lançar mão de uma outra perspectiva epistemológica, que supere as dicotomias hierarquizantes e reduções ordenadoras que caracterizam o pensamento moderno e que levam à desqualificação dos conhecimentos não-científicos, dos fazeres que deles derivam e dos sujeitos que deles se servem, reforçando e legitimando processos de exclusão social. (OLIVEIRA, 2003:53)

É necessário, após muitos anos de práticas e pensamentos hegemônicos na vida escolar e acadêmica, um exercício *prácticoteóricoepistemológico* de ressignificação das minhas verdades. Busco nas palavras de Inês Barbosa de Oliveira (2003) o entendimento de que *é preciso romper com alguns nós cegos das nossas redes de saberes, que regulam o que podemos perceber, e cristalizam nossas redes de conhecimentos, tornando-as ilusoriamente completas e metodologicamente inoperantes.* (p.74)

Sabidamente Aline sugeriu que Luize fizesse todas as questões e depois corrigiríamos<sup>33</sup> todas juntas. Diferente do que eu esperava, Luize terminou antes de nós toda a prova. Percebi que ela olhava para os lados, evitando nos encarar, possivelmente pensava: *Como essas duas não fizeram antes estes exercícios? Não planejaram nada?* Eu me incriminava mentalmente o tempo todo. Ao iniciar a primeira questão, Aline mais uma vez sugeriu que poderíamos ler o texto novamente, agora em voz alta. Luize o fez. Passamos a primeira questão. Não demorou muito e começaram nossas divergências. Tentávamos retomar o texto a cada dúvida. Em diversas questões o enunciado parecia estar ali apenas para prejudicar e não para indicar ao aluno o que deveria ser feito. Com muito sacrifício e longas discussões conseguíamos chegar sempre a um consenso. Cada uma fazia a exposição, defesa e justificativa de suas ideias, e as outras acatavam ou não. Depois de mais de uma hora de tutoria conseguimos terminar a folha de exercícios.

---

<sup>33</sup> Apesar de não ser o termo mais correto é o que cabe aqui, por fazer parte do paradigma da ciência moderna revelado na prova de múltipla escolha. Como não tínhamos gabarito das questões seria uma falsa correção, já que com todas nossas dúvidas na língua portuguesa e nas intenções da professora não achamos possível ter as respostas certas.

Mais uma vez me encontrei em uma crise epistemo-metodológica, no sentido que assim como a escola, busquei o consenso entre os saberes para chegar a um saber único e verdadeiro. Desconsiderei o entendimento que a diversidade entre os saberes só cabe no conflito e que, na verdade, existem múltiplas possibilidades de conhecimento (FERRAÇO, 2005). Em uma tentativa de condensar as possibilidades de respostas da prova e alcançar uma resposta única, um saber único, me percebi cometendo o que Santos (2004) chama de epistemicídio.

Ao final do primeiro grupo ficamos chateadas por apenas uma aluna ter participado, uma vez que achamos melhor a participação de um grupo maior que pode gerar debates, discussões, enfim, aprendizado em grupo. Eu e Aline fizemos um pequeno intervalo para esperar o segundo grupo para a dependência. Fomos para o pátio fazer um lanche durante nosso intervalo e encontramos com os outros bolsistas que também auxiliaram grupos de estudos naquela segunda-feira. O sinal tocou para o início da aula e algumas alunas perguntavam para os outros bolsistas se já não estava na hora da dependência, como quem diz *Vocês não vão subir não?* Ninguém abordou a mim ou Aline, mas subimos na mesma hora.

Entramos na sala e eu, já bastante chateada por não estar participando da dependência de biologia, aguardei a chegada dos nossos quatro alunos restantes da lista de presença. De porta aberta eu e Aline ficamos cinco minutos sentadas dentro da sala. Nenhum aluno apareceu. A chateação que eu sentia durou pouco tempo. Aline com suas sábias sugestões deu a ideia de irmos para a biologia e deixarmos um recado na porta aos alunos de português, que eles nos procurassem na sala 4005, onde estava o grupo de estudos de biologia. Irresponsabilidade de nossa parte? Acho que não. Parecia-me mesmo a famosa desobediência dos sujeitos praticantes do cotidiano, bastante discutidas em nossas reuniões semanais do PIBID.

Meu ânimo logo mudou na minha nova sala e nova função. Partilhei com Angélica e Camila o que havíamos planejado. De início fiquei receosa. Diante delas me sentia sem prática, sem conhecimentos, sem saber por onde começar. É claro, elas já tinham feito a mesma aula antes, pensava que por terem testado com a primeira turma saberiam fazer dar certo. Ledo engano, pelo que fiquei sabendo mais tarde.

Camila deu início a discussão perguntando o que elas se lembravam sobre os conteúdos do sistema digestório. Todas as normalistas ficaram em silêncio. Me senti preparada para

interferir e rapidamente perguntei o que elas sabiam sobre qualquer coisa do sistema digestório, o que lembrava digestão, por onde começava a digestão. Letícia e Jéssica responderam comida e eu muito entusiasmada bati palmas e parabenizei as meninas.

Prossegui com a discussão ao perguntar sobre mastigação e qual enzima tem atuação na boca e faz a quebra do amido e sobre os fenômenos químicos e físicos da digestão. Senti que realmente nós estávamos ali apenas para direcionar o grupo de estudos já que as normalistas davam muitos sinais de já saber a matéria, pois sempre completavam o que era dito. Fizemos questão de expor isso como forma de incentivo ao estudo que levaria a aprovação na dependência. A situação da dependência nos dá pistas (GINZBURG, 1989) para pensar os motivos de, mesmo sabendo os conteúdos, as normalistas estarem em dependência. Certeau (2009) nos ajuda a entender as disputas de poder em sala de aula, que causam geralmente a situação de dependência. Muitas vezes os alunos que tentam subverter a ordem imposta na sala de aula são os mesmos que se encontram em dependência.

Angélica relatou mais tarde que neste dia havia dado a pior e a melhor aula de sua vida, ambas com o mesmo conteúdo. A pior, com cinco alunas presentes, era monótona independente do que ela e Camila fizessem. Perguntaram às normalistas o que estavam achando e falaram que deveria estar muito chata mesmo. As normalistas estavam todas com a mesma expressão facial, demonstravam desinteresse. Angélica, impaciente falou para todas que a aula estava pior do que sonífero e reclamou que não havia nem conversa paralela. Durante a reflexão Angélica conta sua impressão sobre a aula: *falamos, falamos e falamos e escrevemos no quadro. Tudo o que elas não gostam que o Fernandes faça.*

Em contrapartida, a segunda aula foi definida por Angélica como animada e produtiva, ao contrário do que esperava. Ela por sua vez percebeu sua mudança de postura perante o grupo, sentia-se mais disposta isso a incentivou a relacionar o conteúdo com situações cotidianas. O interesse e relação tecidos entre tutoras e normalistas na segunda aula foram fundamentais para o aproveitamento e sensação de dever cumprido.

Sobre os relatos de Angélica, Oliveira (2003) explica que

Na realidade do dia-a-dia, nunca repetimos as mesmas coisas que fazemos, do mesmo jeito. Historicamente, aprendemos que relevante no nosso fazer é o “o quê”,

que pode ser medido, quantificado, regulamentado e controlado, e não o “como”, que varia de modo mais ou menos anárquico e caótico, não sendo de controle normativo, nem mesmo de regulamentações precisas, apesar das muitas tentativas nesse sentido que foram desenvolvidas ao longo da história(...). (p.51)

Neste sentido, a autora explica a ideia de que não há repetição nas práticas cotidianas, e que ao fazê-las, os sujeitos praticantes (CERTEAU, 2009) sofrem e tecem sempre a imprevisibilidade do cotidiano.

Camila conta que a expectativa colocada nestas aulas era grande, ela passou o final de semana estudando biologia, fazendo anotações e refletindo sobre quais seriam as possíveis dúvidas e de que forma poderia facilitar o *ensinoaprendizagem* dos conteúdos. Ela contou que estava empolgada com a dependência

Estou empolgada com toda essa situação. Principalmente, pelo fato de me tomar por alguns instantes “professora” de uma turma do ensino médio, que sempre me apavorou. E que ao entrar no grupo de pesquisa e no universo do Julia fez com que eu mudasse de opinião sobre isto [a possibilidade de ser professora]. (Camila Mendes, bolsista PIBID participante do grupo de estudos de biologia)

O relato de Camila nos dá pistas sobre a identificação com a ocupação de professor, mesmo tendo que aprender saberes tão diversos da sua formação em pedagogia. Eu, Angélica e Camila sentimos-nos como revivendo nossos momentos de estudos no ensino médio, contudo com grande responsabilidade, não só pelos nossos estudos, mas também sobre os estudos das normalistas.

Acreditar que os conhecimentos são tecidos e articulados em redes de *saberesfazeres* coletiva e cotidianamente foi determinante para que a minha prática, de Angélica e Camila mostrasse algum resultado, a primeira vista na participação das normalistas. Isto me faz entender que os currículos do CEJK também são alinhavados a partir destas redes das normalistas praticantes do cotidiano.

Essa discussão [dos currículos tecidos em redes] leva, por exemplo, a suspeitar da ideia de que existem alunos com dificuldades ou problemas de aprendizagem. Se, de fato, estamos assumindo as redes cotidianas de *saberesfazeres* como referências das discussões do currículo, a questão das dificuldades ou dos problemas em aprender não pode só ser atribuída ao sujeito de forma isolada, senão teríamos que pensar, inclusive, em dificuldades de “ensinagem” dentre tantas outras dificuldades e problemas que poderíamos supor. (FERRAÇO, 2005:18)

Neste sentido, entendo que alinhar os *saberes-fazer*s das normalistas aos conteúdos formais contribui para o *ensino-aprendizado* dos currículos oficiais. Sob esta perspectiva recordo-me de uma das reclamações feitas pelas normalistas sobre o professor que só *fala, fala e fala*. Elas fazem referência à metodologia utilizada pelo professor, a aula expositiva com muitas transparências e alguns esquemas feitos no quadro negro. A aula expositiva é um método bastante comum entre os professores do Júlia pelo que observei durante meu Estágio Supervisionado: Ensino Médio<sup>34</sup>. Percebi que por chamar pouca atenção das normalistas e não atender as necessidades dos alunos esta metodologia não facilitava o processo de *ensino-aprendizagem*. Em um writing<sup>35</sup> proposto aos alunos em dependência, um deles relatou que

A dependência é uma nova oportunidade que eu estou tendo para obter o êxito na matéria. Durante o ano passado eu fui muito distraído nas aulas e assim não conseguia aprender nada. Eu sei que a matéria não é difícil, basta eu parar para prestar atenção. (Aluno X, com dependência em matemática e português)

A fala deste normalista me fez refletir sobre os possíveis desafios que eu e todos os bolsistas teríamos em fazer uma nova prática. Estudamos em nosso grupo de pesquisa como funcionam os mecanismos de regulação e emancipação nos currículos praticados, mas isto não quer dizer que seja fácil a *prácticateoriaprática* da emancipação tendo em vista que fomos participantes de aulas expositivas nossas vidas inteiras, na escola e/ou na universidade.

Ao final de nosso primeiro dia de encontro da dependência com as normalistas fomos ao SETEPE, contar à Cida como tinha sido os grupos de estudos daquela tarde. Enquanto estávamos na sala aconteceu um novo encontro que não era esperado tão pouco planejado. Cida comentou com Fernandes, professor de biologia, que o segundo grupo estava animado e era participativo. De pronto ele respondeu que todos deveriam estar com medo de uma nova reprovação na disciplina, dizendo *Interessados? Eles querem passar. Estão morrendo de medo*, e que por isto, estavam estudando e participando.

Comentamos com Fernandes como procedemos com os conteúdos do dia: digestão e respiração. Falamos para o professor como começamos a conversa e que realmente nos parecia trabalhoso decorar tantas enzimas e suas funções. Fernandes nos explicou mais uma vez como

---

<sup>34</sup> Componente curricular obrigatório no curso de Pedagogia da Unirio. Disciplina cursada em 2009.2.

<sup>35</sup> SCHNEIDER (2003). Técnica desenvolvida semanalmente em nossas reuniões do PIBID por nossa coordenadora. Consiste em promover uma escrita livre de formalidades acadêmicas para relatar nossa pesquisa e experiências.

seria a prova, com seus pontos e comentou os conteúdos. Falou que digestão e respiração não faziam parte da prova. Neste momento sentimos certo desespero por ter trabalhado com as normalistas um conteúdo que não seria cobrado na avaliação. Eu, Angélica e Camila enfatizamos que este era o conteúdo que havia sido combinado em nosso último encontro. Fernandes disse que isso não seria problema e que poderíamos escolher quais conteúdos cairiam na prova de dependência. Pensando rápido decidimos que digestão, respiração, sistema nervoso e reprodução seriam cobrados na avaliação. Fernandes disse que pensaria em cobrar circulação, coordenação e regulação corporal apenas no outro semestre. Seu tom de voz, entretanto, foi diferente de nosso primeiro encontro. Fernandes, além de flexível conosco, favoreceu às normalistas já que o conteúdo que inicialmente seria de um ano todo passou a ser o conteúdo cobrado de um semestre.

Enxergamos nesta prática as táticas que utilizamos com o professor em busca do próprio (CERTEAU, 2009). Com nossas negociações tentamos inverter o que era solicitado pelo professor para facilitar o *ensinoaprendizado*. Entendemos, contudo, que para obter êxito nestas burlas foi necessário pedir licença (FERRAÇO, 2003) para chegar ao professor.

## Conclusão

Este trabalho é resultado de quase um ano de pesquisa *nos doscom* os cotidianos do CEJK, seus múltiplos espaços de formação e também minhas redes de conhecimentos. Contudo a noção de redes que discuti aqui me faz acreditar que não há fim para a tessitura de *saberesfazeres*, conhecimentos e subjetividades (SANTOS, 2004). Neste sentido,

A rede cujo “nós” podem ser interpretados como os significados, conexões que vamos atribuindo aos fios trançados, ou os impasses a que chegamos e que nos desafiam ao imobilismo ou à procura de novas tramas, tal como esfinges enigmáticas nos dizendo “decifra-me ou te devoro”. A rede dos espaços esgarçados que vou procurando melhor trançar ao tramar, nela, outros fios, existe ao mesmo tempo que outras redes que vão ficando soltos, pela minha impossibilidade de melhor trançá-las ou porque nem mesmo chego a perceber que assim estão inacabadas. (AZEVEDO, 2008:74)

Este trabalho é apenas mais um nó da grande rede tecida por mim, com diversos fios das redes dos meus companheiros de pesquisa, na qual procurei *decifrar* as práticas emancipatórias, diálogos e negociações, seguindo as pistas (GINZBURG, 1989) dos sujeitos praticantes (CERTEAU, 2009) dos currículos e dos cotidianos.

Neste sentido, tomo de Oliveira (2003) a noção de que para enxergarmos a emancipação entre os sujeitos precisamos

lançar mão de uma outra perspectiva epistemológica, que supere as dicotomias hierarquizantes e reduções ordenadoras que caracterizam o pensamento moderno e que levaram à desqualificação dos conhecimentos não-científicos, dos fazeres que deles derivam e dos sujeitos que deles se servem, reforçando e legitimando processos de exclusão social. (p.53)

Busquei neste trabalho combater o meu olhar hegemônico e dominante, que por vezes me impediu de *versentirouvir* as práticas curriculares multivocais e polifônicas entre os sujeitos, que permitem as relações de assimetria. Acredito que a reflexão e a discussão sobre essa perspectiva habite minha formação/autoformação docente e, assim também, puxe os fios de outras redes.

## Referências

ALVES, Nilda. Sempre existem alternativas sociais genuínas. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 9, n. 15, p. 9 – 16, jan - jun 2000.

\_\_\_\_\_. **Redes cotidianas de conhecimentos e valores nas relações com a tecnologia**. Disponível em < <http://www.lab-eduimagem.pro.br/> > Acesso em 07.03.11

\_\_\_\_\_. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N. e Garcia, R. L (Orgs.) **O sentido da escola**. 3ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.111-20

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15-38

ANSELMO, A. P. ; MENDES, C. S. **Os usos das experiências no currículo do ensino de ciências** In: Anais da XV Semana de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

Laboratório Educação e Imagem, 2010

AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p.65-78

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano: 1**, Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, N. e Garcia, R. L (Orgs.) **O sentido da escola**. 3ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.121-50

\_\_\_\_\_. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p.15-40.

\_\_\_\_\_. Os sujeitos das escolas e a complexidade de seus saberes-fazeres: fragmentos das redes tecidas em pesquisas com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. P.151-179.

\_\_\_\_\_. Pesquisa com o cotidiano. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. In: **Educação e Sociedade, Revista de Ciência da Educação**. Campinas. V.28 n.98 jan./abr. 2007 p.73-95

\_\_\_\_\_. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p.101-17

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Ed. Universidade de Aveiro. Maio, 2004. p. 9-21.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo, Cia Letras, 1989.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

LARROSA, Jorge. Notas Sobre A Experiência E O Saber De Experiência. **Revista Brasileira De Educação**. Rio de Janeiro: n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

MANHÃES, Luiz Carlos Siqueira. **Angra das redes: formação de educadores e educadoras no sul fluminense**. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação / UFF, Niterói, 1999.

\_\_\_\_\_. Rede que te quero rede: por uma pedagogia da embolada. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008. P. 79-100

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

OLIVEIRA, I. B. de. **Currículos Praticados: Entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. In: **Educação e Sociedade, Revista de Ciência da Educação**. Campinas. V.28 n.98 jan./abr. 2007 p. 47-72

\_\_\_\_\_. **Boaventura e a Educação**. Belo Horizonte, Ed Autêntica, 2008a.

\_\_\_\_\_. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008b. p.49-64

\_\_\_\_\_. ; GARCIA, A. O mundo como narrativa polissêmica: diferença, relações de poder e interdiscursividade nos estudos dos cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis: DP et Alii, 2010, p. 37-50.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. Praticando currículos no cotidiano: as práticas reescrevendo a história das escolas. In: OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis: DP et Alii, 2010. p. 99-110.

REORIENTAÇÃO CURRICULAR – LIVRO IV, CURSO NORMAL, 2ª versão, SEE, 2005, 185 pgs.

SANTOS, Boaventura S. 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.

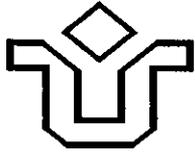
\_\_\_\_\_. **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 78, 2007. p. 3-46

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo, Editora Cortez. 2010.

SCHNEIDER, P. **Writing alone and with others**. New York: Oxford University Press, 2003.

SÜSSEKIND, M. L. Por um conhecimento *nas* escolas. In: OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível**. Petrópolis: DP et Alii, 2010. P. 145-60

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: 30/04/2011.



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: Anna Paula Ramos Pereira Anselmo – matr.

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: *Tecendo redes de saberesfazeres no ensino de ciências: relatos de práticas curriculares emancipatórias*

ORIENTADOR(A): Profª Drª Maria Luiza Sússekind

## FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

### PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Profª Drª Carmen Sanches Sampaio

Nota: 10,0 (dez)

#### Considerações:

Anna Paula elege a experiência vivida como bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) como foco da investigação realizada. Seu texto monográfico apresenta situações cotidianas (e variadas) dessa experiência investigativa que, lidas teoricamente por Anna Paula, revela-nos seu comprometimento, estudo e o desafio de interrogar modos hegemônicos de compreendê-las. As reflexões práticas/teórico/práticas realizadas são criativas, corajosas e articuladas de um modo bastante competente para um trabalho de graduação. O trabalho vivenciado na perspectiva teórico/prático da tessitura em *redes* sinaliza-nos que na formação docente é urgente e necessário o investimento em opções teóricas, sempre articuladas à prática, que tenham a alteridade e a(s) diferença(s) como princípios epistemológicos. Parabéns Anna Paula, o coletivo de bolsistas PIBID e a professora Maria Luiza Sússekind, orientadora desse trabalho.

DATA: RJ, 24/06/2011

Assinatura:

## SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: Maria Luiza Süssekind

Nota: 10,0

### Considerações:

Pouco pode o orientador dizer a mais diante de um parecer como o da Professora Carmen Sanches, acima. A aluna enfrentou com ousadia e competência os temas árdusos das práticas curriculares, da alfabetização, da formação de professores e dos estudos do cotidiano em educação tornando seu trabalho mais que um requisito parcial à formação em nível de graduação, uma realização acadêmica cuja divulgação se faz recomendável.

Acima de tudo, foi um prazer orientá-la, sempre disposta e devorar o mundo do saber com a fome do gigante Golias, tal qual os Goliardos medievais.

Rio de Janeiro, 04/07/2011

RESULTADO FINAL		
Avaliador 1	Avaliador 2	Média final
10,0	10,0	10,0

Rio de Janeiro, 04/07/2011.

*Maria Luiza Süssekind*

\_\_\_\_\_  
Prof. Orientador



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:** Anna Paula Ramos Pereira Anselmo – matr.

**TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO:** *Tecendo redes de saberesfazeres no ensino de ciências: relatos de práticas curriculares emancipatórias*

**ORIENTADOR(A):** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Luiza Sússekind

### FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

#### PRIMEIRO AVALIADOR

**Professor convidado:** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Carmen Sanches Sampaio

**Nota:** 10,0 (dez)

#### Considerações:

Anna Paula elege a experiência vivida como bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) como foco da investigação realizada. Seu texto monográfico apresenta situações cotidianas (e variadas) dessa experiência investigativa que, lidas teoricamente por Anna Paula, revela-nos seu comprometimento, estudo e o desafio de interrogar modos hegemônicos de compreendê-las. As reflexões práticas/teórico/práticas realizadas são criativas, corajosas e articuladas de um modo bastante competente para um trabalho de graduação. O trabalho vivenciado na perspectiva teórico/prático da tessitura em redes sinaliza-nos que na formação docente é urgente e necessário o investimento em opções teóricas, sempre articuladas à prática, que tenham a alteridade e a(s) diferença(s) como princípios epistemológicos. Parabéns Anna Paula, o coletivo de bolsistas PIBID e a professora Maria Luiza Sússekind, orientadora desse trabalho.

**DATA:** RJ, 24/06/2011

**Assinatura:** .

## SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: Maria Luiza Süssekind

Nota: 10,0

### Considerações:

Pouco pode o orientador dizer a mais diante de um parecer como o da Professora Carmen Sanches, acima. A aluna enfrentou com ousadia e competência os temas árdios das práticas curriculares, da alfabetização, da formação de professores e dos estudos do cotidiano em educação tomando seu trabalho mais que um requisito parcial à formação em nível de graduação, uma realização acadêmica cuja divulgação se faz recomendável.

Acima de tudo, foi um prazer orientá-la, sempre disposta e devorar o mundo do saber com a fome do gigante Golias, tal qual os Goliardos medievais.

Rio de Janeiro, 04/07/2011

RESULTADO FINAL		
Avaliador 1	Avaliador 2	Média final
10,0	10,0	10,0

Rio de Janeiro, 04/07/2011.



\_\_\_\_\_  
Prof. Orientador