

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

RELATOS DE FORMAÇÃO: MINHAS TESSITURAS NAS REDES DE
CONHECIMENTO UNIRIO-CEJK

Orientanda: Débora Gherman
Orientadora: Profª Drª Maria Luiza Sussekind
RIO DE JANEIRO
2011

Débora Gherman

**RELATOS DE FORMAÇÃO: MINHAS TESSITURAS NAS REDES DE
CONHECIMENTO UNIRIO-CEJK**

Monografia apresentada como exigência final da disciplina
Monografia II do Curso de Pedagogia da
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO
Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Luiza Sússekind Rio de
Janeiro 2011

Rio de Janeiro

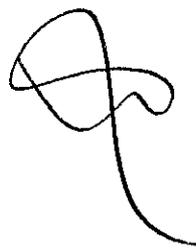
2011

Impressões de leitura

Ousadia e maturidade na apreensão dos conceitos presentes no estudo

Trab. coerente com referencial teórico significativo p/ a análise profeta.

Destaca-se a originalidade e os contos de contato que envolvem as questões de formação docente e a experiência no cotidiano do CÉJK. Deixa tb as contribuições em levantamentos bibliográficos consistentes p/ novas leituras



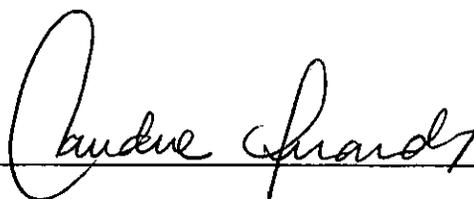
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

RELATOS DE FORMAÇÃO: MINHAS TESSITURAS NAS REDES DE
CONHECIMENTO UNIRIO-CEJK

Débora Gherman Aprovada em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Luiza Sussekind Orientadora – UNIRIO



Profª Drª Claudia Miranda

Rio de Janeiro

2011

DEDICATÓRIA

Á minha mãe por acreditar em mim, se orgulhar e me incentivar sempre, até nos momentos mais difíceis, além de fazer de tudo para que essa graduação fosse realizada da melhor maneira possível. Ao meu irmão, por me ajudar sempre, fazendo todas minhas vontades e desejos. E aos meus amigos que estiveram sempre me incentivando e me ajudando a crescer em todos os sentidos. Obrigada pelo carinho de todos vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a minha orientadora, coordenadora e professora Maria Luiza Sussekind, por ser muito mais do que tudo isso e por me ensinar um mundo de coisas.

À Alan Pimenta, Aline Lima, Angélica Barbosa, Anna Anselmo, Carolina Santos, Carolina Silva, Camila Mendes, Deborah Luna, Isis Couto, José Ricardo Carvalho, Leo Moreira e Victor Junger por sermos muito mais que um grupo de pesquisadores, mas sim companheiros que compartilharam comigo momentos inesquecíveis, por dividir momentos de angústia e felicidade, por me ensinarem cotidianamente as mais diversas coisas da vida.

À professora Claudia Miranda, por acreditar em nosso grupo e se integrar a ele, nos deixando confortáveis em um momento difícil.

Às normalistas, e a todos do Colégio Estadual Julia Kubitschek por abrirem suas portas com toda compreensão e carinho para que minha pesquisa fosse realizada, por ajudarem quando foi preciso e por fazer da minha pesquisa a mais prazerosa possível.

Àos amigos Igor Helal e Tiago Ribeiro por serem exatamente como são, pelas conversas acadêmicas de madrugada no facebook, pelos abraços calorosos e incentivadores.

À Angélica Barbosa, Anna Paula Anselmo e Deborah Luna de novo, pois foram mais do que essenciais não só na minha formação, mas em todos os momentos vividos na graduação, compartilhando conversas, saberes, pasteis e risadas.

À Ana Luiza Mello, Beatriz Roels, Camilla Kern e Paola Azevedo e por se interessarem tanto por este trabalho, me ouvirem por horas falando dele e ainda me ajudar a pensar e organizar as minhas ideias.

À todos os meus amigos que entenderam muitas vezes a ausência em eventos por conta deste trabalho, e mesmo assim me apoiaram

À toda minha família, por me incentivar, ajudar e apoiar em todos os momentos dessa graduação.

Ao meu namorado André, que sempre esteve junto e comemorando todas as vitórias comigo.

À todos que colaboraram de alguma maneira em conversas, discussões e conselhos de alguma maneira na minha formação.

À todos os meus professores, por serem exemplos que eu escolhi seguir ou não.

←
Obrigada

Ao PIBID/CAPES pelo projeto de valorização das práticas escolares, por possibilitar entrar na escola e vê-la em seu pleno funcionamento.

À UNIRIO por me formar professora.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma investigação sobre práticas curriculares emancipatórias dentro dos espaços de aprendizagens escolar (Colégio Estadual Julia Kubitschek) e não-escolar (Espaço Ciência Viva). Tece reflexões acerca de tais práticas e como elas contribuem para formação de professores. Através da pesquisa *nosdoscom* os cotidianos das escolas relato como foi minha experiência de observação dentro destes espaços de aprendizagem, e como contribuí também nesta rede de conhecimentos tecidas pelos sujeitos praticantes destes espaços privilegiados de *saberesfazeres*. Explico através da minha formação como professora e das situações vividas na escola, como a busca por relações mais simétricas entre professores e alunos desinvisibilizam processos de emancipação social. Apresentarei neste trabalho relatos do que *experienciei* (Larrosa) na escola seguindo as *pistas* (Ginzburg) da desobediência do cotidiano (Certeau). A pesquisa *nosdoscom* os cotidianos foi meu guia não afirmando o que eu deveria seguir, mas indicando possibilidades de novos olhares na escola.

Palavras-chave: cotidiano, currículo, práticas emancipatórias e formação/auto-formação

ABSTRACT

This work presents a research about emancipatory curriculum practices inside the environment of learning schools (Colégio Estadual Julia Kubitschek) and non-school (Espaço Ciência Viva). Weaves reflexions around such practices and as they contribute for the formation of teachers. Through the research *inofwith* the everyday life of the schools, I report how was my very own experience of observation inside these learning environments and how I've also contributed inside this network of knowledges, weaved by the practitioners of these privileged environments of *knowingdoing*. I explain through my very own graduation as a teacher and through the circumstances lived on the school, how the search for more symmetrical relationships between teachers and students "univisibles" processes of social emancipation. I will present on this assignment reports of what I've *experienced* (LARROSA) at the school, following the *clues* (GINZBURG) of disobedience of the everyday life (CERTEAU). The research *inofwith* the everyday was my guide not saying what I should follow, but guiding me through the possibilities of new points of view at the school.

Post-Scriptum: everyday life; curriculum; emancipatory practices and self construction

Sumário

Sumário	
Introdução	10
Capítulo 1 - Puxando os fios de uma rede sem fim.....	12
1.1 - Se embolando nas redes de conhecimento	14
Capítulo 2 – A pesquisa <i>nosdacom</i> os cotidianos escolares sob meu olhar.	17
2.1 - Os cotidianos e práticas observados por mim.	23
2.2 - Colégio Estadual Julia Kubitschek, Julinha e Espaço Ciência Viva: uma ecologia de aprendizagens.	24
Capítulo 3 – Onde estão as práticas emancipatórias?	35
3.1 - Relatos de práticas observadas.	40
3.1.1 - Brigando por bonecas: praticando emancipação na sala de aula.	40
3.1.2 - Caso Silêncio: o espaço do quadro-negro como controle e poder.	43
3.1.3 - Caso Bia: a conversa como prática emancipatória	47
3.1.4 - Oficina de Regras: autonomia, solidariedade e emancipação como prática curricular.	50
3.1.5 – Os murais como práticas emancipatórias de formação/auto-formação.	57
3.1.6 - Na Universidade: a ambivalência das práticas.	61
Para não concluir	65
Referências	66

Introdução

Eu sou um eu, me construindo a cada dia, cotidianamente por todas as coisas que vivo, aprendo, observo, sinto e vejo. Até algumas coisas que passam despercebidas por mim me ensinam, pois acredito em um conhecimento construído em redes, ou seja, o que vivo todos os dias, aprendo e observo se agrega a minha rede que compõe quem eu sou, então é impossível estar vivo sem aprender cotidianamente com a vida.

OK!

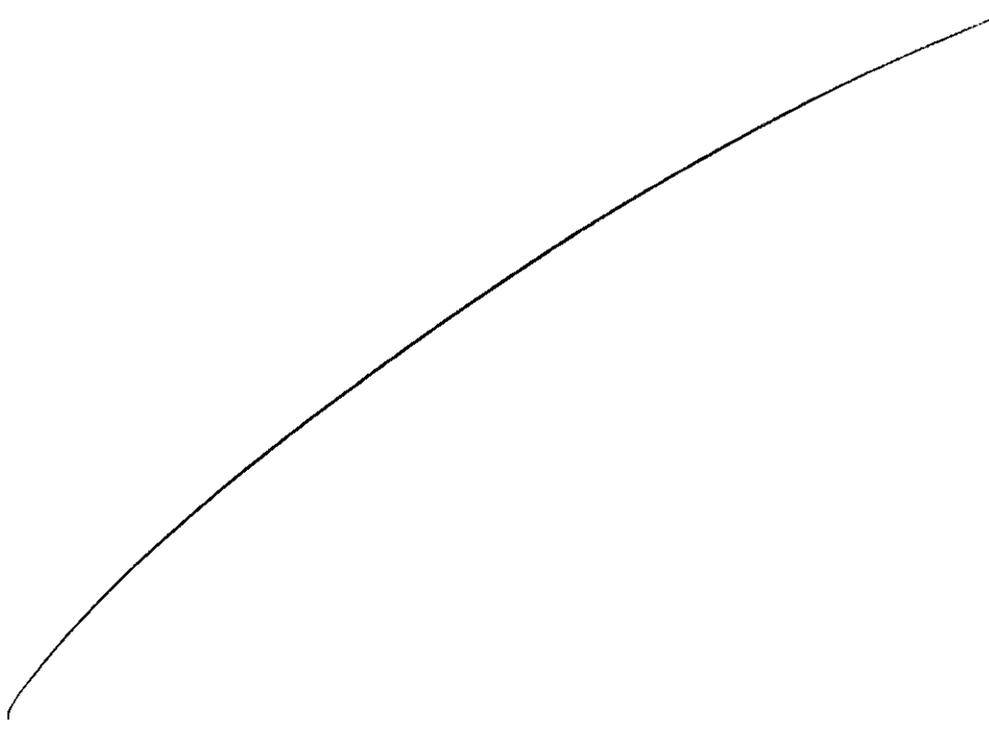
Me construo a cada dia, querendo ou não de todas as experiências que experimento e experiencio. Elas me constroem e podem ficar sob um canto quase esquecido da minha mente, mas que sempre irão me compor. Nada é tudo bom ou tudo ruim, nenhuma rede é composta só de “retalhos” belos. Os ruins me ensinam também, me fazem repensar e aprender. Na verdade é com eles que mais aprendo. Aprendo vivendo em tudo que *vejosintovivo*¹.

A ideia de conhecimentos tecidos em redes se dá porque “tecendo redes, permite seu crescimento para todos os lados e para a frente” (MANHÃES, 1999, p.56 apud Alves 2008, p.22) e até agora acredito que é como melhor se enquadra a forma de construção de conhecimentos e de seres-humanos, pois não caminhamos apenas para frente, ou não enxergamos só o que está a frente, nosso passado nos compõe e é muitas vezes fundamental para definir quem somos, ou direcionar o nosso olhar. Cada ser vivo é um único ser, mas composto por diferentes saberes e identidades, diversas personalidades e sentimentos que são definidos pelo momento, pela ocasião. E pretendo discutir tudo isso mais a frente, ao longo deste trabalho.

¹ O princípio de juntabilidade (SGARBI apud SUSSEKIND, 2007.p.134) é usado nesse trabalho como uma maneira de se expressar que deixa clara a indissociação sob meu olhar entre algumas palavras que juntas representam muito mais do que separadas.

Essa monografia é uma tentativa de narrar as redes que vem sendo tecidas e que venho tecendo em mim/comigo principalmente desde março de 2010, quando entrei para o PIBID² (Programas Institucional de bolsa de iniciação à docência) e conheci novas idéias e autores e eles começaram a ser discutidos e investigados sob meu olhar. Porém não posso ignorar as redes que já faziam parte de mim, pois com certeza elas interferem em meu modo de ver e perceber e são tão importante quanto todas as outras, pois fazem parte de mim e do meu olhar.

al



² Financiado pela Capes

Thiwo L. H. H.!

Capítulo 1 - Puxando os fios de uma rede sem fim

Minha rede como *professoraaluna* começou em minha idade escolar, aproximadamente aos dois anos, quando senti e vivi a escola pela primeira vez. Acredito que a primeira sensação da escola é um dos momentos mais incríveis da nossa vida escolar, mesmo que a maioria de nós não se lembre, porque no primeiro contato resignificamos a escola da nossa maneira e a cada dia ela cria novos sentidos e significados para o nosso mundo particular.

Um pouco mais a frente, aproximadamente com doze anos de idade, frequentemente questionava tudo que se passava na escola com intenção meramente de criar uma situação de caos, pois eu gostava de ver as pessoas que sempre tinham certeza de tudo, me falando que não sabiam me responder minhas dúvidas cotidianas.

Certo dia, ao parar mais uma vez na coordenação, eu perguntei por que tinha que estudar certo conteúdo de gramática, quando na verdade não lembraria daquilo no ano seguinte e não me serviria para minha vida cotidiana, e a coordenadora pedagógica me respondeu: “Também não sei, são as regras. Um dia estude pedagogia se quiser, descubra e me conte.”

Aquele momento nunca foi levado a sério por minha parte, e obviamente foi esquecido na memória por muitos anos, até um dia em uma aula do curso de graduação que ouvindo relatos de colegas de sala eu me lembrei desse fato e pensei “será que inconscientemente vim parar aqui para resolver algumas questões mal resolvidas?” Acho que nunca saberei ao certo porque ou como, sei que comecei a estudar a pedagogia que por sua vez foi cada vez mais me contagiando com as suas diversas maneiras de fazer (CERTEAU 2009).

Ainda me sentia confusa e intrigada com muitas coisas durante o meu curso de graduação. Dúvidas e inquietudes me passavam pela cabeça e não encontrava com quem discutir ou para quem perguntar. Porém em maio de 2010 as coisas começaram a mudar.

Soube que havia um novo grupo de pesquisa se formando pela universidade, mas não me chamou a atenção a primeira vista. Após ser convencida por colegas da graduação, resolvi conversar com a pessoa responsável pelo projeto e foi aí então que me interessei, mesmo não sabendo ainda direito o que fazia lá e sobre o que pesquisariamos e discutiríamos mais a frente.

Com o grupo de pesquisa, minha rede começou a ser tecida de outras maneiras e por outros caminhos, conjuntamente com todos os participantes do grupo, no início eram ainda conhecimentos soltos que estavam se encaixando em mim, se juntando na imensa rede construída que estava tomando forma.³

Aos poucos foram se encaixando em minha rede, onde passaram a interferir no meu modo de *versentirdiscutir*. Conhecimentos passaram a me compor de uma nova maneira. Os meus conhecimentos então foram se juntando com os conhecimentos dos meus colegas de grupo que passaram a compor uma rede nossa, e hoje há tudo isso misturado em mim, em minha rede infinita composta por tantos nós e remendos. Pois acredito em uma ideia de que o conhecimento é tecido em redes, onde se agregam e se juntam a nós e com nós.⁴

Sei que ao escrever tentando descrever esses sentimentos e redes irei me angustiar, pois para mim escrever é procurar significados para transpor o que sinto em meras palavras, e me sinto tão insignificante reduzindo momentos e sentimentos à meras letras que para alguns serão insignificantes.

Compartilharei então minhas redes reduzidas a palavras. Palavras que juntas tentarão expressar *momentossentimentosconhecimentos* vividos em meus *espaçostempos* de aprendizagem nesse período em que a pesquisa é realizada em sua maioria no Colégio Estadual Julia Kubitschek (e seu colégio de aplicação que é chamado de Juíinha), No Espaço Ciência Viva, na Unirio e nos *não-lugares* que os compõe. (AUGÉ, 1997)

³ Muitas idéias e conhecimentos expressos neste trabalho foram tecidos coletivamente com o grupo, por isso se torna impossível dar nome aos autores de cada ideia.

⁴ Uso aqui o significado da palavra "nós" com duplo sentido, de . Pronome pessoal sujeito correspondente à primeira pessoa do plural e de um laço apertado que faz ligações entre coisas.

1.1 - Se embolando nas redes de conhecimento

Vejo os conhecimentos como tecidos em redes, pois eles se interam e se compõe, uns com os outros. Através de conversas e discussões, meus conhecimentos e experiências ao serem debatidos e trocados com outras pessoas, passam a ser conhecimentos e experiências delas também. Por mais que tais pessoas não tenham vivido o que eu vivi e experienciei, ao compartilhar com elas, se integram as redes de conhecimentos delas, e vice-versa.

Acredito em um ditado popular que ouvi quando pequena que dizia que ninguém vive tempo suficiente para cometer todos os erros do mundo, então é bom, aprendermos com os erros dos outros, para não precisarmos errar tantas vezes em nossas vidas. Pelo que compreendo, esse ditado me diz que os conhecimentos são em redes de uma forma indireta e nas entrelinhas, porque por mais que eu não tenha vivido e experienciado aquela situação, eu posso aprender através de troca com alguém que experienciou, e não preciso viver aquilo para saber como é.

Tais relatos ajudam a formar pessoas, e na formação de professores não é diferente. Os relatos compartilhados por professores em encontros, livros ou em reuniões muitas vezes informais na sala dos professores ou nos corredores da escola, fazem com que professores aprendam uns com os outros, tenham ideias, modifiquem situações para adaptá-las as suas salas de aula e muito mais. Através de relatos de trocas de experiência entre esses professores, eles aprendem e discutem suas práticas que os tornam *professorespesquisadores* que buscam continuamente e cada vez mais serem professores emancipatórios.

Com os alunos essas trocas de experiências e vivências também acontecem o tempo todo nas escolas, em diversos momentos. Muitas vezes ainda são criticadas nas salas de aula como a famosa “conversa paralela”. Em outros momentos passam despercebidas,

como por exemplo quando um aluno comenta com o colega ao lado: “ah, isso que ela tá dizendo sobre os elefantes eu já sei, porque quando fui no zoológico o guia turístico contou a todos que estavam visitando” e o outro colega compartilha um saber já vivido por ele também ou até acrescenta algo nessa observação. Segundo Alves (1998)

A multiplicidade e a complexidade de relações, no caso da escola, entre cotidiano, conhecimento e currículo vai nos exigir, de início, a incorporação das noções de redes de conhecimentos e de tessitura do conhecimento em rede, na compreensão de que estamos, permanentemente imersos em redes de contatos diversos, diferentes e variados nas quais criamos conhecimentos e que, neste cotidiano, tecemos nossos conhecimentos com os conhecimentos de outros seres humanos, permitindo, assim, a produção de outros conhecimentos em redes. Desta maneira, não só não podemos identificar todas as origens de nossos tantos conhecimentos, como eles só podem começar a ser explicados se nos dedicarmos a perceber as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredados. (ALVES, 1998)

É preciso lembrar que as crianças vivem e aprendem muito fora das salas de aula e esses saberes não são reconhecidos e valorizados. Essas trocas que acontecem entre colegas sobre o que o professor está falando, que eles acrescentam coisas que já sabem e compartilham com os colegas em voz baixa é troca de saberes, acontecem diariamente e são muitas vezes invisibilizadas e passam despercebidas. Para Sussekind (2007) essas trocas são fundamentais e, “os estudos *nosdoscom* os cotidianos permitem dar relevo às capacidades que os estudantes possuem de aprender sozinhos e com os colegas mais experientes, produzindo conhecimentos e elaborando sua compreensão a respeito dos conteúdos em questão.” (SUSSEKIND 2007, p.27)

A ideia de conhecimentos construídos em redes surgiu como uma metáfora, no século XX, para explicar a forma como o conhecimento era criado. Através das redes é possível estabelecer

múltiplos percursos para ir de cada ponto a cada ponto (e até mesmo um número ilimitado de percursos). A rede implica e permite uma

racionalidade aguçada, mais 'complexa'. A noção de complexidade, ou melhor de complexificação, [tem a ver com] a idéia segundo a qual o pensamento vai do complexo (analisado por redução) ao mais complexo (captado por re-produção), tal como a própria prática social. (...) Pode-se supor que, hoje, uma série de procedimentos analíticos envolvendo o espaço e suas 'implicações' técnicas vão se deslocar da árvore para a rede, inclusive a análise do espaço mental e social, do conhecimento, da linguagem, dos processos sociais, da realidade urbana. É de notar que se trata de espaços não completamente ordenados, ou seja, de estruturas semi-rigorosas ('lattices'), não estruturas rigorosas como crêm, ou parecem crer, os estruturalistas. (LEFEBVRE, 1983, p.35-36 apud ALVES 2001).

Muitos autores ultimamente discutem a questão dos conhecimentos construídos em redes. As redes são processos construídos em cada um de nós cotidianamente, tecidos por nós mesmos que se iniciam em nós quando nascemos com nossas primeiras experiências e aprendizagens. Segundo Ferrazo (2000)

Arriscando mais, diríamos que só é possível entender um sistema tal qual o de redes de significados, representações e conhecimentos, se entendermos a dinâmica de sua formação. Ou seja, identificar aspectos das redes significa entender como são tecidas, e entender como são tecidas significa identificar seus aspectos. Logo, as redes só existem enquanto são tecidas. Não são resultados, não são produtos, não existem enquanto elementos particulares, quantificáveis. Elas se esgotam, se desfazem, durante o próprio processo de sua produção. Mas, como esse processo é continuamente desencadeado, as redes, (...), nunca se esgotam enquanto produções (FERRAÇO 2000, p. 30 apud ALVES 2001)

Acredito então dessa maneira que as redes não se esgotam. Durante a nossa vida toda, elas crescem e se modificam conforme nossa vivência *nocom* o mundo e nunca acaba, pois mesmo quando deixamos de existir, fios de nossas redes continuam por aí, presente em lembranças e ideias deixadas espalhadas pelo mundo. Alguns deixam partes de suas redes vividas registradas em livros, outros apenas marcadas nas lembranças e vidas de outras pessoas.

Capítulo 2 – A pesquisa *nosdoscom* os cotidianos escolares sob meu olhar.

→ Não é possível!!!

A pesquisa *nosdoscom* os cotidianos busca investigar tudo que acontece na escola, em seus diversos espaços e momentos, busca *versentirouvir* o que acontece na escola desde os fatos mais simples que muitos consideram como parte da rotina até os que são vistos como exceção e nunca ocorrentes. Ou seja, investigar tudo que está presente nos *espaçostempos* escolares, tudo que faz parte da escola dentro ou fora dela. Tudo que envolve a escola e a influencia ou é influenciado por ela (como a sociedade local) faz parte do cotidiano escolar. Para estudar o cotidiano escolar

consideramos como sujeitos das pesquisas com o cotidiano todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano, isto é, os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são: alunos, professoras, mães, vigias, serventes e tantos outros que “vivem” as escolas.(FERRAÇO 2007, p.05)

O cotidiano de uma escola envolve muitas pessoas e diversas relações tecidas por elas, pois nesses espaços elas se formam e se constroem como pessoas através de trocas e produções de conhecimentos que são fundamentais para a formação/auto-formação. No cotidiano escolar se produzem diversos conhecimentos e segundo Oliveira (2003)

O cotidiano é o espaço-tempo no qual e através do qual, além de forjarmos nossas identidades e tecermos nossas redes de subjetividades, em função dos múltiplos conhecimentos, valores e experiências com os quais convivemos nele, tornamo-nos produtores de conhecimentos, mesmo dos chamados conhecimentos científicos. (OLIVEIRA 2003, p. 54)

Ao pensar sobre a pesquisa *nosdoscom* os cotidianos das escolas, me lembro de um pequeno poema da Clarice Lispector chamado “Das vantagens de ser bobo”, que em seu primeiro verso diz: “O bobo, por não se ocupar com ambições, tem tempo para ver, ouvir e tocar no mundo.” E refletindo sobre isso então acredito que devemos todos ir a escola para uma pesquisa com o cotidiano dessa maneira, observar como se fossemos todos bobos.

Ao entrar na escola então para pesquisar o cotidiano por lá vivido tive que repensar primeiramente o que era cotidiano. Uma palavra simples, usada por nós com frequência que poucas vezes antes parei para repensá-la. Com Oliveira (2003) aprendi que:

cotidiano é o conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia-a-dia, tanto do que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto do que nelas é singular (as suas formas). No entanto, para avançar no debate além dessa dicotomia inicial entre os aspectos quantitativos e qualitativos do cotidiano, será preciso que nos debrucemos sobre essas atividades, suas características, os significados que elas assumem, e, sobretudo, as dimensões de nossos seres que entram em jogo quando as produzimos e os elementos que as constituem, passando-as, a partir da primeira definição, tanto quantitativa quanto qualitativamente. (OLIVEIRA 2003, p. 52)

Observar o cotidiano escolar é uma tarefa difícil, pois a escola é o lugar onde muitas coisas acontecem o tempo todo, e obviamente não conseguimos observar atentamente todos esses lugares e toda essa riqueza, pois apesar de nem sempre ter um foco a seguir, não tem como nós enquanto seres-humanos dar conta de todas as salas de aula ao mesmo tempo, e nem de muitos fatos que acontecem concomitantemente dentro da mesma sala. Muita coisa se é perdida, muito conhecimento as vezes passa despercebido, todos os dias. Pesquisar a escola e estudar o cotidiano vivido nela “exige do pesquisador que se ponha a *sentir o mundo* e não só a olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe” (ALVES 2008, p.18)

Neste processo de busca investigativa, de querer conhecer a escola e entender cada vez mais, percebi que não havia uma metodologia pronta para isso, pois para estudar a escola tem que ir pronto para perceber que não há metas a serem traçadas, ou resultados a serem obtidos, mas sim *pistas* (GINZBURG) a serem seguidas.

Minha metodologia para a esta pesquisa então, foi a *nosdoscom* os cotidianos da escola, pois seu foco é a valorização das ações cotidianas, das táticas (CERTEAU) inventadas por professores e alunos para burlarem o cotidiano e fazerem da repetição momentos únicos.

Tomamos, então, como primeiro passo o reconhecimento da força central do cotidiano, ou seja, a poética que emana da própria ambiência da

pesquisa: o acontecimento da vida dos sujeitos que o produzem. Explorar a potência do cotidiano seria impensável sob a tutela de abordagens e registros guiados por qualquer unidade metodológica rígida, pois entendo que, para esta aventura investigativa, a idéia de uma metodologia concebida e estruturada em procedimentos regulares não levaria além da ilusão de uma tradução limitadora de algo que prima pelo constante transbordamento de seus próprios limites. (VICTORIO FILHO, 2007 p.102)

Tomei a ideia de Victorio Filho (2007) para tomar consciência de que não era necessário uma metodologia rígida, e pelo contrário, para a pesquisa ser efetivamente realizada era necessário essa ausência de metodologias, pois na escola se limitar é se privar dos fatos mais importantes da pesquisa, é fechar os olhos para tudo de incrível e surpreendente que acontece naquele espaço. Ferrazo descreve essa ausência de metodologia como “*Uma metodologia do que é feito e como é feito.*” (FERRAÇO 2008, p.112)

Como pesquisadora *nosdoscom* os cotidianos e não pesquisadora sobre os cotidianos, pois não há uma separação entre eu (pesquisadora) e os cotidianos por mim observados como objeto de pesquisa, mas sim como habitante deste espaço, trago como referencial teórico para a ausência de uma metodologia fechada, Ferrazo (2003) ao afirmar que:

“De modo geral, uma metodologia de análise “a priori” nega a possibilidade do “com”, do “fazer junto”. Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer. Possível, mas não passa de previsões, como as do tempo... A identificação objetiva de “categorias” e/ou “temas” de análise dos cotidianos só é possível, só tem sentido em estudos e pesquisas “sobre” os cotidianos. Pesquisar “sobre” traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto. Pesquisar “sobre” aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”. Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro.” (FERRAÇO, 2003 p.162)

É necessário lembrar que entrar em uma escola para iniciar uma pesquisa de campo não é uma tarefa fácil, há uma grande resistência muitas vezes. No início, me sentia uma estranha em sala de aula, o que não durou muito tempo, pois quando se trata de crianças, você entra para o cotidiano delas com uma velocidade tão magnífica que parece que você sempre esteve ali, o que facilita a pesquisa, pois quando você começa a fazer parte do cotidiano delas, você consegue observar o que aconteceria se você não estivesse ali também.

Aprendi então entrando na escola que “só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande *mergulho* na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e aprendi a usar.” (ALVES 2008, p.20) É preciso fazer parte do que acontece na escola, sentir o que eles sentem, viver o que eles vivem para aí então pesquisar e entender o cotidiano daquele lugar.

Entrar em sala de aula, mesmo como estagiária/pesquisadora foi uma experiência minimamente assustadora, pois não sabia o que falar, o que as crianças me perguntariam, o que eu faria se tivesse que dar uma aula, pois como todo professor em início de carreira eu sentia que não estava pronta.

Estudar o cotidiano de uma escola é algo encantador e irredutível a palavras, pois os sentimentos vividos e tudo que se observa acaba empobrecido se reduzido a palavras. Ensinar é algo contagiante, e aprender faz parte do processo de ensinar. Uma das coisas que aprendi nessa pesquisa é que não existe ensinar sem aprender, e acho que é por isso que Alves nomeou de *aprenderensinar*, porque ninguém ensina sem aprender, e ninguém aprende sem ensinar. Estas palavras tomam-se inseparáveis e indissociáveis quando você se aproxima delas.

A pesquisa *nosdoscom* os cotidianos, me ensinou a enxergar melhor o meu próprio cotidiano, e a enxergar nele coisas jamais observadas antes, porque agora o comum se torna estranhamente comum, e tudo passa a ter uma lógica maior recheada de sentidos que antes passavam despercebidas por mim. Segundo Alves,

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comuns, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que 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 os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (ALVES 2008, p.18-19)

Entrar em uma escola para estudar o que se passa nela, viver o que lá se vive, me pareceu estranho no começo pois achei que muitos dias seriam iguais, que na escola muitas cenas se repetiam todos os dias e não teria muitas coisas interessantes para observar, e portanto seria inútil a minha presença como observadora. Foi quando descobri que era “preciso mesmo buscar outro sentido para o que é repetição, buscando entendê-la nas suas múltiplas justificativas e necessidades.” (ALVES 2008, p.29)

Apreendi dentro da escola que o cotidiano é desobediente. (CERTEAU, 2009) Onde muitos enxergam repetição eu comecei a ver desobediência camuflada na repetição, observei que nenhum dia era igual a outro, por mais que fosse na mesma escola, a mesma turma trabalhando o mesmo conteúdo.

De início parecia confuso, parecia difícil de explicar, de entender e até de identificar. A única coisa que se repetia sempre era o fato de nada se repetir. De tudo ser diferente todos os dias, da mesma aula oferecida pelo mesmo professor para todas as turmas do colégio, programada exatamente igual sair extremamente diferente com o passar do dia e com a mudança das turmas pela sala. Ao viver e observar situações como essas, descobri que “o cotidiano tem como características fundamentais a multiplicidade, a provisoriedade, o dinamismo e a imprevisibilidade.” (OLIVEIRA 2003, p. 53)

Para explicar melhor essa situação darei o exemplo de um professor, que acompanhei por alguns dias na escola. Este professor recebia seis turmas diferentes que cursavam o mesmo ano durante o dia, ou seja, se era dia de dar aula para o quarto ano, ele receberia naquele dia então seis turmas diferentes, porém todas do quarto ano. De manhã

antes da primeira turma entrar em sua sala, ele escrevia toda a matéria no quadro, que ficava ali até o final do dia para todas as turmas copiarem exatamente igual.

O planejamento era exatamente o mesmo, ele pretendia falar com as mesmas palavras todas as explicações exatamente para todas as turmas que passariam por aquela sala no decorrer do dia. A única coisa que me impressionou muito além de todo esse excesso de organização e preocupação com a igualdade entre as turmas e os conhecimentos trabalhados com elas foi que, exatamente nenhuma aula foi igual a outra.

Acredito que a explicação para isso é simples, o horário do dia, o comportamento de cada turma, os interesses, as perguntas direcionadas ao professor sobre parte da matéria que levava que uma explicação fosse mais longa do que outras, o cansaço do último tempo de aula e tantas outras coisas que aconteciam no decorrer do dia, influenciavam na sala de aula. Tudo isso afetava diretamente na aula deste professor, que por mais que o quadro fosse exatamente igual, e o planejamento também, as aulas nunca se repetiam. Segundo Certeau (2009)

Eles metaforizavam a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro. Permaneciam outros, no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente. Modificavam-no sem deixá-lo. (CERTEAU, 2009 p.89)

Depois de algumas observações como esta, comecei a achar o cotidiano mais interessante e atraente. Parece que quando você se deixa encantar por ele, você é dominado por este instinto de investigação, de querer saber sempre mais do que acontece naquele espaço, de querer compartilhar e captar as coisas ali vividas e ocorridas e a cada instante dentro daquela escola observada você encontra, ou você é encontrado por momentos incríveis e únicos, que nunca irão acontecer novamente exatamente igual.

2.1 - Os cotidianos e práticas observados por mim.

As práticas curriculares emancipatórias que acontecem cotidianamente foram observadas por mim em diversos momentos e em diferentes espaços. Esses espaços me foram gentilmente abertos para observação pelo Colégio Estadual Júlia Kubitschek, onde além da minha pesquisa de campo realizei estágios curriculares supervisionados modalidade ensino fundamental e ensino médio normal. Além de seu espaço complementar de aprendizagem que é o Espaço Ciência Viva, que pretendo explicar mais a frente.

Ao realizar o estágio supervisionado de ensino fundamental, acompanhei uma turma de segundo ano, onde muitas práticas emancipatórias foram observadas e algumas delas irei discutir mais a frente. Foi na realização deste estágio que decidi qual seria o tema que gostaria de escrever na minha monografia, pois muitos acontecimentos e práticas me instigaram, me deixaram instigada a escrever e poder compartilhá-los.

Quando realizei o estágio supervisionado modalidade ensino médio normal, por algumas complicações o período de tempo para observação foi menor, mas não menos proveitoso, até porque tive oportunidades de voltar as salas de aula após o período de estágio para algumas observações a mais. Tive a oportunidade de rever os murais que me deixaram intrigada e escrever sobre eles. Pude também conversar com alunos e alunas e descobrir como eles sentiam a escola e qual era a opinião deles como professores em formação.

E no Espaço Ciência Viva acompanhei as normalistas *alunas professoras* do CEJK por cerca de um ano onde tive tempo suficiente para observar com cuidado me tornando parte do cotidiano delas e do espaço, o que me ajudou a ver com mais clareza algumas experiências e pude estar presente em alguns momentos de aprendizagens inesquecíveis, que foram fundamentais para minha formação como professora.

Com o olhar focado para tais práticas era quase impossível não percebê-las também em meu espaço de aprendizagem como aluna, na própria universidade, onde alguns

professores propositalmente ou não as praticavam. Principalmente quando se está estudando para ser professor, além das matérias que aprendemos na faculdade, aprendemos o tempo todo com os nossos professores, utilizando-os como exemplos do que queremos praticar ou não, do que gostamos enquanto alunos e do que rejeitamos. Isso não compõe nosso currículo, mas julgo fundamental ser observado pelos professores em formação.

Essa observação dos professores na universidade como exemplos para serem seguidos ou não, acontece até inconscientemente, pois quando o assunto são os planos de carreira em uma roda de conversa informal entre amigos se ouve muitas vezes exemplos de conversas como “poxa, mas eu não quero ser uma professora que nem a Maria⁵” ou “quando eu for professora, vou querer fazer que nem a Joana, ser atenciosa e discutir com os alunos os textos em sala de aula, ao invés de ficar lendo um livro na frente da sala”. Percebo então que na formação de professores, seus exemplos diários de professores influenciam diretamente em como esse professor em formação vai querer ser em sala de aula.

Posso dizer então que as práticas emancipatórias observadas por mim aconteceram no cotidiano do Colégio Estadual Julia Jubitschek, no seu colégio de aplicação “Julinha”, no Espaço Ciência Viva e também no meu cotidiano que além de vivido foi observado para poder ser agregado a meus conhecimentos e descrito nesse trabalho.

2.2 - Colégio Estadual Julia Kubitschek, Julinha e Espaço Ciência Viva: uma ecologia⁶ de aprendizagens.

O Colégio Estadual Júlia Kubitschek, mais conhecido como CEJK é um curso de formação de professores na modalidade normal. Sua organização administrativa é composta de diversos setores. Tentarei explicar então quais são esses setores e como funcionam. A

⁵ Nomes dos exemplos inventados por mim para evitar exposição e conflitos dos/com os professores da universidade em que estudo.

⁶ Me refiro a ecologia usando um conceito de SANTOS (2004).

diretora geral da escola é a professora Sheila Silva Guimarães. Há também duas diretoras adjuntas, a professora Elizabeth Castanheira Cavalcante e a professora Carmem Teresinha Pontes da Costa.

Também existem setores como o Conselho Escola-Comunidade que é constituído por representantes dos servidores em exercício, dos alunos e dos pais/responsáveis. Este conselho acompanha todas as atividades desenvolvidas pelo colégio, utilizando-se de meios e recursos da comunidade e visando à ação solidária no campo educacional conforme a LDB.

Há também uma coordenação de turno, cujo coordenador participa da administração do colégio, coordenando e orientando as atividades desenvolvidas no turno sob sua responsabilidade, zelando pela integração e harmonia de todos os setores e representando a direção do colégio em sua ausência.

O Serviço Técnico-Pedagógico (SETEPE) coordena e orienta a ação pedagógica do colégio, adequando os conteúdos curriculares, métodos de ensino e avaliação da aprendizagem, sempre visando à boa formação do novo professor. Atua interagindo com alunos, professores, pais/responsáveis e demais setores, ajudando a vencer obstáculos relativos à aprendizagem e à adaptação ao trabalho escolar.

Além disso, o SETEPE é responsável pelo estágio realizado dentro da escola. Os universitários que chegam até o CEJK entram em contato com o SETEPE para se inscrever, preencher formulários, receber seu crachá e quadro de horários. Também é lá que os estagiários resolvem qualquer tipo de problemas que houverem em seu período de estágio e recebem apoio se necessário.

A secretaria cuida de toda a documentação referente aos alunos, desde a sua entrada (matrícula), até a sua formatura (expedição de diplomas). Cuida dos casos de transferência e confecção de boletins, além de outras situações que envolvam documentação.

Há também a Associação de Apoio à Escola (AAE), sem fins lucrativos e que participa da solução dos problemas do colégio referentes à assistência aos alunos carentes de recursos financeiros e à manutenção e melhoria do patrimônio do colégio.

A escola possui também um grêmio estudantil, que é o órgão representativo dos interesses dos alunos, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais. Este, pelo que percebemos, só é freqüentado pelo ensino médio, não encontramos alunos do ensino fundamental que participassem do grêmio.

Os alunos que compõem o Grêmio são escolhidos pelo corpo discente, em eleição direta para mandato de um ano. As eleições acontecem em abril e seguem as regras estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação. A cerimônia de posse tem lugar em 26 de abril (ou dia próximo), quando se celebra o aniversário do CEJK.

O número de funcionários é de oitenta e três professores, mais dois funcionários de apoio e treze funcionários terceirizados, totalizando noventa e oito funcionários para um corpo de novecentos e setenta e oito alunos, sendo setecentos e vinte e um do Ensino Médio e duzentos e cinquenta e sete do Ensino Fundamental, que é conhecido como “Julinha”.

O “Julinha” funciona atendendo alunos dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Subordinado à Direção Geral, tem, além de seus próprios professores, Coordenação própria e Serviço de Orientação e Supervisão Pedagógica especializados para atender alunos da respectiva faixa etária. Já não é um projeto, como quando foi criado, mas uma Escola de Aplicação para os normalistas do CEJK. Seu crescimento fez com que, atualmente, encontremos alunos do “Julinha” convivendo harmoniosamente com os do ensino médio, pois as cinco salas construídas para servirem como anexo, localizadas no térreo, já não são suficientes. Assim sendo, encontramos, no terceiro e no quarto andar do prédio principal, salas de aula de alunos do “Julinha” funcionando ao lado de salas de aula dos alunos do ensino médio. Também são comuns aos dois grupos espaços como o auditório, a sala de recursos audiovisuais, a quadra de esportes, o “multimeios” etc.

Na sala dos professores, nos corredores, no pátio e nas salas de aula, observamos sempre trocas de conhecimento e de experiências, conversas informais e tudo que faz parte do cotidiano escolar acontecendo com naturalidade e de forma tranqüila. Os professores sempre dialogando uns com os outros, trocando experiências sobre as salas de aula ou sobre assuntos em geral. Também sempre cumprimentando os funcionários, e apesar de ser uma escola bem grande, dá a impressão de que todo mundo se conhece pelos corredores.

Quanto ao Espaço Ciência Viva- ECV, funciona como um espaço complementar de aprendizagem, pois as normalistas do CEJK têm uma carga horária de estágios obrigatórios a serem realizadas, e essas horas podem se realizar em diversos espaços, e o ECV é um deles.

As normalistas que cumprem suas horas de estágio no ECV não são obrigadas a cumprirem lá, pelo contrário, elas escolhem ir pra lá. No início do ano letivo, há uma conversa entre os professores de estágio e os alunos que irão realizá-lo, sendo oferecidas algumas opções de lugares aonde os estágios poderão ser realizados. Ou seja, os alunos que geralmente têm maior interesse em física, química ou biologia geralmente escolhem ir para o ECV.

Só o fato dos alunos terem uma oportunidade de realizar seu estágio fora da escola em espaços alternativos como o ECV citado acima, e poderem escolher se o querem ou não, enxergo como uma prática emancipatória, pois considera a opinião do aluno e a valoriza, pois apesar do estágio ser obrigatório ele dá espaço para o aluno escolher como o deseja cumprir, e sua melhor maneira de acordo com seus interesses e necessidades.

Alguns alunos que pensam em trabalhar com educação infantil procuram cumprir esse estágio já em algum lugar que ele vá aprender a trabalhar diretamente com o que ele quer, e de repente até conseguir um emprego quando se formar. Há alunos também que realizam esse estágio dentro do próprio CEJK no Julinha, onde trabalham com crianças no ensino fundamental. Ou seja, diversas opções e oportunidades são oferecidas de acordo com a vontade, necessidade e interesse dos alunos.

Essas oportunidades oferecidas para o cumprimento das horas de estágio é que enxergo como emancipatório, pois promove a democracia, a autonomia do aluno de escolher de acordo com suas preferências, a menor assimetria entre professores e alunos, já que estes entram em acordos e negociações entre os lugares e as tarefas realizadas dentro destes espaços aonde realizarão seus estágios.

O Espaço é o primeiro museu participativo de Ciências do Brasil. Foi fundado por um grupo de cientistas, pesquisadores e educadores interessados em tornar a Ciência mais próxima do cotidiano dos cidadãos. Logo na entrada tem uma placa que convida a todos a interagirem com a ciência: "Por favor, mexa em tudo: mas com carinho!"

Este espaço é visitado por escolas públicas e particulares da educação infantil ao ensino médio, onde atuamos⁷ na demonstração de oficinas oferecidas. Porém nem todos os dias ocorre visita de escolas, e quando não há visitas, há o que chamamos de treinamento.

O treinamento é quando aprofundamos nossos conhecimentos sobre as oficinas que já existem e criamos também novas oficinas para serem apresentadas no último sábado de cada mês, que é aberto para todos os públicos. E também discutimos novas idéias, novas maneiras de aplicação das oficinas, novas formas de realizá-las, etc.

Esses treinamentos são feitos pelos próprios colaboradores do espaço, que em sua maioria são graduandos de diversas áreas como Biologia, Física, Nutrição, Pedagogia entre outras. Há também um grupo de normalistas que realizam suas horas de estágio curricular no espaço e alguns alunos de mestrado e doutorado que ali realizam suas pesquisas de campo.

Há a diversidade de áreas de formação dos diversos colaboradores do espaço, há também uma grande diversidade de saberes. Ela aparece na elaboração de oficinas e em discussões muito ricas que acontecem em momentos de treinamento ou reuniões, onde a mesma oficina realizada para os visitantes do espaço, pode ter a visão de um físico, um

⁷ Pesquisadores do Pibid, normalistas do CEJK, diversos monitores de outras universidades e colaboradores do museu atuam conjuntamente, juntando seus conhecimentos e trabalhando em equipe para melhor desenvolvimento das oficinas e melhores produções que são tecidas conjuntamente com diversos saberes.

biólogo e um pedagogo, que faz com que a elaboração de cada oficina seja mais rica e multidisciplinar, não se enquadrando em nenhuma disciplina específica⁸

Para a realização deste trabalho segui pistas (GINZBURG) para narrar os currículos praticados (OLIVEIRA) no museu. Curiosamente nenhum dos colaboradores sabia me informar se havia um currículo formal do espaço, algum documento que explicasse seus objetivos e como acontecem as práticas pedagógicas por lá.

Então como acompanhei o cotidiano do espaço por cerca de dez meses, me sinto capaz de comentar então sobre o currículo praticado lá, ou seja, sem estar presente em documentação que define o currículo do espaço, o que de fato acontece por lá cotidianamente. Além de explicar um pouco como as práticas emancipatórias que venho investigando acontecem por lá.

O espaço é totalmente estruturado e adaptado para receber todas as pessoas que queiram visitar, incluindo as que possuem algum tipo de necessidade especial, como por exemplo usuários de cadeira de rodas, pois possuem rampas e corredores largos de fácil acesso, além de todas as oficinas possuírem altura ideal para que alguém que faça uso de cadeira de rodas possa participar e também mexer em tudo.

O principal objetivo do espaço é a aproximação das pessoas com as ciências, então as oficinas são planejadas de forma que sejam atraentes, interessantes e explicativas para pessoas de todas as idades.

Além do que, a intenção de criação de um espaço de livre circulação, o visitante não é obrigado a seguir uma ordem, de qual oficina deve ser vista primeiro, o espaço não possui nenhuma ordem de oficinas para serem vistas ou realizadas. Também ao lado de cada oficina tem uma placa que explica como ela deve ser feita para o visitante poder fazer sozinho caso ele queira, o que também serve como adaptação para deficientes auditivos.

⁸ Como é construída com diversos saberes, é difícil olhar para uma oficina e identificá-la como pertencendo a física, ou a biologia, ela mistura saberes que a torna mais interessante e complexa.

A Fundação

Os instrutores e colaboradores ficam espalhados pelo museu, e estão dispostos a ajudar nas oficinas e oferecer mais explicações do que já está escrito, além de incentivar e chamar aqueles visitantes que estão com dúvidas para onde devem ir, ou de alguma dica interessante para visitar.

O espaço também possui um jardim, onde também ocorrem oficinas com frequência, como a composteira, a horta escolar, horta vertical, exposição de algumas plantas em diversos momentos, desde a semente até a árvore crescida, a amostra de adubos, como estes devem ser feitos com lixo orgânico, explicações de como fazê-lo em casa até para pequenos vasos de plantas. Com a intenção de aproximar a relação homem-natureza, e de incentivar as crianças a ter um cuidado com todos os seres vivos.

Segundo Boaventura de Sousa Santos: “em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo.”

Isso significa que no Espaço Ciência Viva eles em suas oficinas não só tentam compartilhar diversos conhecimentos, mas também demonstrar outras maneiras de fazê-los, de percebê-los no nosso cotidiano. Conhecimentos científicos são vistos como conhecimentos cotidianos presentes em nossas rotinas, e há uma troca entre esses dois que formam um novo tipo de conhecimento, nem só científico, nem só um saber cotidiano, mas com um pouco dos dois juntos.

A composteira realizada como uma das oficinas do museu é um ótimo exemplo para isso, visto que é montada por cientistas lá, mas também já era utilizada há anos por diversos agricultores nas zonas rurais, onde por costume se jogavam restos de alimentos naturais na terra para ser adubada. A composteira, que nada mais é que terra misturada com sobras de alimentos como frutas e legumes, considerada como saber científico por biólogos é também um saber cotidiano em outros locais.

Quando um visitante do ECV praticante desta técnica a vê como um conhecimento científico e discute como ela já era utilizava e porque, cria-se então essa nova tecitura de conhecimentos tecida pelos conhecimentos do visitante, tão importante quanto o do biólogo composto de outra maneira por costume, e do biólogo, que aprende outras maneiras de fazer (CERTEAU) com o visitante ali presente e suas explicações.

Através desse fragmento reflito como tem sido trabalhado nas escolas a relação do homem com a natureza e com outros seres vivos. Penso que este contato é muito pouco valorizado pelas escolas ainda, e em um espaço alternativo como este, pode ser um incentivo para professores e alunos que estão visitando começarem um trabalho em sala de aula, pegar uma das experiências e levar para a escola, influenciando até outras turmas que não visitaram o museu.

Os espaços alternativos de aprendizagem, não só complementam o que já foi dito dentro do espaço escolar, como também agregam novos conhecimentos muitas vezes não trabalhado nas escolas.

O Espaço Ciência Viva faz, é um espaço onde os alunos estão descontraídos e interessados naquele ambiente novo, aonde tudo parece interessante e divertido, é aí então que longe da obrigatoriedade de aprender eles mais aprendem, pois o processo de *ensinoaprendizagem* é construído por eles.

Ao ver uma oficina que achou interessante, um aluno chama o amigo para ver e ele mesmo já explica a oficina com base na explicação que ouviu/leu para o amigo com suas próprias palavras, sem a preocupação de falar algo “errado” e sem ninguém o avaliando ele aprende muito mais que sentado em sala de aula imaginando como seria a experiência, e o amigo provavelmente também, pois sem se preocupar com a linguagem ou com a forma de explicar, em um bate papo descontraído os dois amigos aprendem e ensinam um para o outro.

Para Santos (2010) “pensar o fazer pedagógico emancipatório é pensar na possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos individuais

e coletivos envolvidos no processo educativo”, o que explica exatamente o currículo praticado do ECV, como na cena que descrevi acima.

Esses momentos de trocas de conhecimentos e experiências vividas dentro deste espaço quase sempre são emancipatórios, pois valorizam a troca de experiências e vivências dos alunos, os saberes de cada um, formais ou informais, que são conversados e discutidos entre colegas sem a preocupação de uma aprendizagem formal. Além disso, há um maior significado para aquela criança que está vendo a experiência e aprendendo, ao invés de estar sentada em sala de aula olhando para o quadro.

Ferraço (2005) propõe a idéia de que processos de conhecimento e processos de vida coincidem, e nesse espaço podemos enxergar isso claramente, pois alguns visitantes muito jovens ou crianças as vezes sabem explicar para os colegas oficinas complexas com assuntos de física, química e biologia entrelaçados porque já viveram elas, ou porque conhecem os animais apresentados na oficina, ou seja de qualquer outra forma já vivenciaram e experienciaram (LARROSA 2002) aquela vivência em um momento anterior.

Apple (2009) afirma que há um grande controle do conhecimento preservado e produzido nas instituições de ensino, tanto nas escolas como em outras. E esse controle encontra-se relacionado com o poder ideológico de grupos dominantes numa determinada coletividade social.

No ECV, antes da construção de uma nova oficina, é discutido o que queremos ensinar através dessa oficina, a quem queremos ensinar e por que devemos ensinar isso ao público que visita o espaço.

É nesse momento de discussão que percebemos como há uma retenção dos conhecimentos que alguns colaboradores não desejam passar a diante. Em uma conversa que prestei atenção uma vez, um dos colaboradores que é formado em física comentou com um biólogo: “não precisamos explicar tanto, porque a maioria deles não vai entender

mesmo, explica só o básico que tá ótimo, eles saem felizes e nos poupam trabalho de tantas explicações”

Então não só no ECV mas acredito que em outros espaços, inclusive nas escolas, muitos conhecimentos não são repassados aos visitantes nesse caso, e aos alunos no caso das escolas, por diversos motivos, as vezes é necessário escolher alguns assuntos pois não há tempo suficiente para se trabalhar todos, ou há um foco maior em alguns temas de acordo com as necessidades do público. Também há casos que há um certo descaso, acreditando que eles não irão entender, ou que não é necessário para eles, que não saberão utilizar dessa informação, então simplesmente cortam a explicação ou informação do *currículo praticado*. (OLIVEIRA, 2003)

É claro que alguns conhecimentos não são passados por outros motivos, não posso generalizar, alguns conhecimentos não são transmitidos porque é mais cômodo a maioria da população não saber, outros porque quem trabalha no cotidiano das escolas e dos espaços alternativos de conhecimento simplesmente julga que não devem ser passados, e como eles que são responsáveis por tais conhecimentos naquela instituição simplesmente não os passam.

Veiga-Neto (2010) afirma que os momentos críticos, por mais críticos que sejam, nos abrem oportunidade para a reflexão e para a ação, no sentido de mudarmos os acontecimentos. Pois acredito que de nada adianta reclamar dos fatos consumados sem haver uma postura para mudá-los. Então ao escrever tudo isso, paro para repensar minha prática como também colaboradora do espaço que citei acima, e por que não expor minhas ideias por lá incentivando a emancipação pelo conhecimento.

Apesar de perceber que algumas situações e conteúdos são trabalhados de modo ambíguo, acredito que o Espaço Ciência Viva interfere direta ou indiretamente no contato com a ciência e com a natureza para aqueles que o visitam. Também creio que todos aqueles que por lá passam deixam a sua colaboração de alguma forma, pois a cada vez que explicamos cada oficina ou observamos eles aprendendo pelo espaço, aprendemos com eles, aprendemos como melhorar nossa explicação, percebemos o que estamos fazendo

corretamente, e até ouvimos perguntas incríveis que nos estimulam a pesquisar e aprender mais para saber respondê-las.

É assim, tecendo a cada dia redes de *saberesfazeres* entre os sujeitos praticantes do cotidiano (Certeau, 2009) do espaço que a cada dia novas oficinas e formas de apresentá-las e explicá-las são criadas a cada dia, entre todos os colaboradores, bolsistas, estagiários e visitantes.

Capítulo 3 – Onde estão as práticas emancipatórias?

Meu primeiro contato com a ideia de práticas emancipatórias foi através do grupo de pesquisa do PIBID, onde através de textos lidos com o grupo em um momento de discussão surgiu o tema. Desde o primeiro contato me intrigou e chamou atenção, pois tais práticas acontecem cotidianamente e com bastante frequência, mas poucas vezes são percebidas e menos vezes ainda são valorizadas

Não existem regras ou um manual que as declara como práticas emancipatórias, elas são enxergadas como práticas que promovem democracia, co-presença, polifonia além de diminuir a assimetria entre professores e alunos, já que buscam promover uma igualdade entre os saberes. As práticas emancipatórias em geral promovem a valorização dos sujeitos participantes (CERTEAU) das salas de aula, ou dos diversos espaços de aprendizagem. Muitas vezes são encontradas entrelaçadas também as práticas tradicionais, uma prática pode ser emancipatória e tradicional ao mesmo tempo.

Como por exemplo de uma prática tradicional e emancipatória ao mesmo tempo, usarei um exemplo observado no Julinha, onde a professora, na Semana Nacional do Transito resolveu construir com os alunos uma maquete para ficar exposta em um corredor da escola e todos os alunos e pais que quisessem pudessem ver.

Esta maquete foi produzida pelos alunos, após algumas discussões entre a turma sobre o que seria feito e porque seria feito. Através de acordos (emancipatórios), chegaram a conclusão que montariam na maquete o relógio da Central⁹, a Avenida Presidente Vargas, e alguns ônibus e carros passando pela pista.

Apesar da decisão conjunta dos alunos e da participação de todos na construção da maquete, muito dos fazeres hibridizavam (FLEURY) práticas tradicionais e emancipatórias. A professora, resolveu que todos os bonequinhos que representariam as pessoas na

⁹ O colégio se localiza muito próximo a Central do Brasil e por isso o relógio da Central era importante para eles de ser representado, pois fica praticamente em frente ao colégio e eles resolveram representar na maquete uma rua próxima da escola, pois todos a conheciam.

maquete, deveriam ser pintados com short branco e blusa verde, o que vejo como não emancipatório porque foi imposto pela professora, e não discutido atentando a vontade da maioria da turma. Além disso, os prédios que seriam montados ao redor da avenida, seriam construídos por ela, pois “era muito difícil para eles fazerem os prédios” pelo que ela comentou comigo.

Após a construção da maquete, ela foi exposta e os alunos tinham orgulho e comentavam nos corredores sobre o trabalho feito por eles, e chamavam alguns amigos de outras turmas para verem, sabendo apontar qual bonequinho eles tinham pintado naquela maquete e até a opinião deles expressa ali¹⁰. Em produções coletivas como essa, produzidas em sala de aula, podemos ver as “*misturas de saberes trazidos por alunos e professores com aqueles formalmente definidos como ‘conteúdo curricular, modificando uns e outros e criando, portanto, novos saberes.*” (OLIVEIRA 2003, p. 105)

Observei que esta maquete trabalhou com os alunos alguns conceitos não descritos no currículo da escola ou da série deles como obrigatório a ser cumprido, mas de igual ou mais importância que estes, como o trabalho em equipe, a cooperação entre eles, a chegada de um acordo na turma do que será representado na maquete, a auto-estima elevada pela possibilidade de mostrar a colegas e pais um trabalho realizado por eles exposto no corredor principal da escola, entre outros. Por essas questões, e outras que com certeza passaram despercebidas por mim, ela é emancipatória. Segundo Oliveira (2003)

“O desenvolvimento cotidiano de práticas participativas e solidárias em todos os espaços estruturais, nos quais estamos inseridos, bem como a busca de ampliar sua intencionalidade, assumem, nesse sentido, importância capital na tessitura da emancipação social. As práticas pedagógicas desenvolvidas nessa perspectiva, pela importância que possuem na formação das subjetividades daqueles que participam, aparecem, portanto, como fundamentais nessa compreensão” (OLIVEIRA, 2003. p. 14).

¹⁰ Como por exemplo um aluno comentou com outro “olha, eu fui um dos que dei a ideia de colocar o relógio da Central ali”

Porém, o fato da professora determinar algumas características como a cor da camisa e do short dos bonequinhos da maquete, em vez deles terem a liberdade de escolher e negociar; o fato da professora não deixar eles construírem os prédios da maquete de papelão porque julgou ser difícil demais para a idade deles, sem ao menos eles tentarem fazer com que a construção da maquete pudesse ser identificada como um processo não totalmente emancipatória.

A questão é que o fato das práticas emancipatórias nem sempre serem totalmente emancipatórias não as inferioriza ou as descaracteriza. Pelo contrário, acredito que uma das características dessas práticas é muitas vezes aparecerem disfarçadas, entrelaçadas a outras práticas mas mesmo assim chegarem de fininho nas salas de aula. Segundo Oliveira (2003), tais práticas

são táticas emancipatórias que trazem para o cotidiano usos astuciosos das regras estabelecidas, reorganizando-as de acordo com as possibilidades inscritas em cada situação. A propriedade dessa ideia se manifesta inequivocamente nos estudos das práticas reais das professoras, desenvolvidos nas pesquisas no/do cotidiano das escolas. (OLIVEIRA 2003, p. 147)

Ao observar e repensar práticas como essas vejo que não há uma definição exata que enquadre ou determine exatamente o que é uma prática emancipatória. Faço então das palavras destas palavras as minhas:

"pensar a autonomia e a emancipação como algo a ser assimilado a partir de elementos dados por outros, é entender que há um caminho a percorrer para se atingir essa aprendizagem e que este só será trilhado através das aprendizagens formais dadas pela escola" (REIS, 2010, p. 99)

A pesquisa *nos doscom* os cotidianos busca desinvisibilizar as práticas emancipatórias, reconhecendo os alunos como possuidores e produtores de conhecimento. É uma forma de se exercitar tanto na sala de aula quanto fora dela, a criticidade, a autonomia, o diálogo, ou seja, dar voz a eles, reconhecendo seus valores e seus conhecimentos prévios. Percebendo as diferenças do outro como forma de riqueza de conhecimento que podem e devem ser trabalhados.

As práticas emancipatórias são caminhos alternativos, ou seja, outras vias de fazeres. Dessa forma, busca "fugir" da linearidade e de práticas que são aprisionadas e imutáveis. O cotidiano escolar é o pano de fundo para a construção dessas práticas emancipatórias, onde há diversas trocas de conhecimentos e experiências dos alunos e professores que acontecem no dia-a-dia. Essas trocas transformam a relação do professor e do aluno, pensando que todos tecem conhecimentos juntos. A participação de todos é fundamental, mas não há obrigatoriedade. Como somos todos diferentes, nossas redes de subjetividades se cruzam e se entrelaçam, transformando no que Santos (2004) chama de ecologia de saberes, ou seja, essa diversidade enriquece as práticas, possibilitando que esses sujeitos praticantes reiventem o cotidiano (CERTEAU), e que possam assim, ressignificar suas experiências.

Tais práticas costumam então trabalhar com os alunos coisas não previstas em documentos escolares, como no caso descrito acima da maquete, mas que trabalha com o aluno a formação dele como um digno ser, que aprende a respeitar sendo respeitado, que aprender a viver enquanto vive e se é reconhecido e valorizado por isso.

Além disso, as práticas emancipatórias buscam então reconhecer o outro fazendo com que seus saberes e seu capital cultural (Bourdieu, 2003) contribua para a rede de conhecimentos tecidas pela turma em sala de aulas se faz fundamental, onde uns aprendem com os outros constantemente, onde percebo que o outro acaba fazendo parte de mim, pois seus conhecimentos quando trazidos à discussão, são agregados e se unem à minha rede e seu "quadrado" passa a ocupar um pedaço em mim, em minha construção de mim mesma e de todos integrantes do grupo.

A ideia então é reconhecer o outro como "outro legítimo" (MATURANA) e repensar como posso fazer para reconhecê-lo e valorizá-lo incluindo seus conhecimentos e saberes sem invisibilizá-los nas salas de aula. É trabalhar com os alunos a questão das diferenças e das igualdades, trabalhar a formação de um cidadão que entende, respeita e valoriza as diferenças. Para Oliveira (2003) esse trabalho é fundamental visto que:

O trabalho com novos referenciais epistemológicos, mais emancipatórios, afigura-se fundamental, na medida em que permite a superação, não só dos preconceitos e idéias que realimentam a dominação, a discriminação e a exclusão, mas também da legitimidade dos discursos que as fundamentam. (OLIVEIRA 2003, p. 46)

Na minha formação como professora isso acontece constantemente no trabalho com as normalistas, pois enxergo as normalistas como professoras em formação, se construindo a cada dia, enquanto eu me construo professora com elas também.

Nas trocas de experiências, ao discutirmos práticas ou conceitos nos formamos professores uns com os outros em saberes compartilhados que passam a compor minha rede de *saberes-fazeres* e as delas também.

Legitimar o outro como legítimo outro (MATURANA) nessa relação de trocas, acontece constantemente a partir do momento em que não há relações desiguais de poder nem uma hierarquia existente. Os saberes são discutidos como de igual importância, gerando então o que Santos (2004) denomina como ecologia de saberes, mesmo alguns sendo de nível universitário e outros não, no nosso caso. O outro é respeitado e reconhecido, seus saberes são válidos, considerados e valorizados. E nessa experiência de troca vivida cotidianamente por nós, nos construímos, e nos tornamos professores, juntos em uma relação de troca constante.

As práticas emancipatórias podem ser observadas em muitos lugares dentro e fora da escola, e dentro da escola não apenas nas salas de aula, mas em todos os lugares e não-lugares (AUGÉ 1994) que compõe a escola, como corredores, pátio, banheiros, portão de entrada.

Em todos esses espaços, e principalmente neles, podemos observar táticas (CERTEAU) dos alunos para transgredirem regras, ou utilizarem esses espaços resignificando-os para outros *usos* que não os deles por definição. Mesmo havendo uma regulação, inspetores e tudo que a escola utiliza para vigiar e proibir tais usos, as táticas dos alunos se renovam e fazem disso um jogo, onde quando descoberto e proibido eles renovam as táticas. Segundo Oliveira:

Seja através de práticas emancipatórias desenvolvidas como táticas transgressoras, seja a partir de propostas formuladas sobre bases emancipatórias, tem sido no cotidiano das escolas que, apesar dos tantos mecanismos regulatórios assentes sobre a legitimação da dominação, vêm se desenvolvendo fazeres que nos permitem continuar a crer no potencial democratizante de nossas ações. (OLIVEIRA 2003, p.46)

Estas táticas criadas pelos alunos podem ser vistas no exemplo da maquete que expliquei acima. Através da imposição da professora de como seria as cores que seriam pintadas nas roupas dos bonequinhos que seriam inseridos na maquete, os alunos criaram táticas para suas autenticidades.

Desta maneira, alguns misturaram as tintas verdes e brancas criando tons diferentes de verdes para pintarem seus bonecos, pois assim saberiam diferenciá-los dentro da maquete. Outros pintavam pequenos desenhos nas blusas ou shorts dos bonecos para diferenciá-los, como foi o caso de uma aluna que fez uma estrela na blusa de seu boneco, e de outro aluno que fez listras no short.

Criando assim alternativas, cada aluno dentro do que foi imposto deixou sua marca, sua diferença sem infringir regras, mas também sem se deixar levar totalmente por elas. Nestes gestos e em pequenas desobediências (CERTEAU) é que podemos ver cotidianamente as táticas criadas pelos alunos.

3.1 - Relatos de práticas observadas.

A seguir pretendo descrever alguns exemplos de práticas emancipatórias observadas e praticadas por mim/comigo nos espaços já explicados acima.

3.1.1 - Brigando por bonecas: praticando emancipação na sala de aula.

Um episódio interessante foi quando, certo dia quando estava em sala de aula no Julinha na turma 203¹¹. Após a prova de português, os alunos que já tinham acabado a prova podiam brincar no fundo da sala, enquanto a professora tirava dúvidas de alguns alunos. Eu e Angélica¹² ficamos sentadas no fundo da sala, tirando dúvidas dos alunos que vinham até nós, e conversando e observando os alunos que brincavam.

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

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

Tentamos agir exatamente como elas agiam em sala de aula, e elas tentaram ao máximo se parecer conosco. Nesta brincadeira de inversão de papéis, elas puderam se colocar em nosso lugar e usar a imaginação para pensar em soluções para o problema da boneca¹³. Então, elas deram a sugestão de brincarmos juntas, cada uma segurando a boneca por um tempo.

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

¹¹ Turma onde realize o estágio supervisionado de educação infantil, obrigatório no curso de Pedagogia da Unirio, supervisionado pela professora Andrea Fetzner.

¹² Angélica foi minha dupla do estágio realizado descrito anteriormente, e também companheira do grupo de pesquisa, de diversas observações em todos os campos pesquisados por mim.

¹³ Na turma que observamos quase sempre havia brigas por causa das bonecas, conforme ouvi da professor, esse era um problema á antigo que havia na turma.

Neste momento perguntamos para ela em tom de voz sério. *“Helena¹⁴, estagiária ou professora pode empurrar aluna na cadeira assim?”*. Ela, muito preocupada, disse que isso não podia acontecer. Dizendo que se isso acontecesse, a aluna poderia contar para sua mãe e a estagiária ou professora poderia ser punida de alguma forma, pediu para fingirmos que essa parte não tinha acontecido. Falou que deveríamos esquecer que aquilo tinha acontecido e pediu para continuar brincando, mostrando claramente que estava nervosa e preocupada.

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

Logo depois na hora da saída, recolhemos nosso material e, enquanto descíamos para a saída, fomos conversando sobre a brincadeira de forma natural. As alunas falaram que gostaram de ser estagiárias por alguns momentos e que acharam legal nos ver como alunas, porém, disseram que nós brigávamos muito na brincadeira, que poderíamos ter sido mais amigas. Assim, foram percebendo que, às vezes, agiam do mesmo jeito, brigavam com amigas sem motivo, por causa das bonecas que geralmente levavam para brincar no recreio e, também, que é complicado quando todos falam alto e ao mesmo tempo, brigando por alguma coisa.

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

Percebo que estes contextos experimentados na sala de aula são de tanta importância quanto os conteúdos formais previstos a serem trabalhados. Eles se constituem

¹⁴ Nome fictício criado para preservar identidade da aluna

espaçostempos de formação, em que nós e os alunos somos capazes de aprender elementos indispensáveis para a formação humana e a vida em sociedade.

Observo e repenso então como estas experiências fazem parte dos currículos praticados, pois, não estavam no planejamento da professora nem foram previamente pensadas por nós estagiárias, no entanto, não podemos invisibilizá-la, ela ocorreu na sala de aula e nos permitiu observar mudanças em sua consequência.

Acredito que essa brincadeira se encaixa como uma prática emancipatória a partir do momento em que não foi invisibilizada, pois uma tática (CERTEAU) inventada pelas crianças para chamar nossa atenção naquele momento, se transformou no momento que ela foi valorizada, reconhecida e agregada no modo de ver daquelas crianças. Pois elas repensaram tais práticas e sentiram vontade de nos dizer que brigávamos demais na brincadeira e discutir essa questão das brigas.

Percebo que é fundamental abrir um espaço informal para que as crianças repensem seu cotidiano e suas práticas, ao vê-las em outros sujeitos¹⁵ puderam ver de fora da situação e repensar o que fazem e porque fazem. Além disso elas tiveram a liberdade de conversar com a gente sobre isso, e foi valorizado, onde discutimos juntos soluções para o problema que foi percebido por eles e não alertado por nós.

3.1.2 - Caso Silêncio: o espaço do quadro-negro como controle e poder.

Uma das coisas que observei logo nos primeiros dias do estágio foi que os alunos gostavam muito de ir ao quadro para escrever qualquer coisa que fosse, principalmente em horários livres, porém nem sempre era permitido. Geralmente só podiam quando a professora chamava para resolver alguns exercícios ou questões que tinham sido passadas para copiar no caderno.

¹⁵ Neste caso representado por nós duas.

Em um dia em que a professora chegou um pouco mais tarde, para dar início às atividades previstas por ela, pedimos que as crianças nos ouvissem, porém estavam muito agitadas e falando bastante. Depois de algumas tentativas, pedimos silêncio para começarmos a conversa, e então uma aluna que estava ao nosso lado escreveu no quadro “*silesio*”. Outra aluna que estava prestando atenção ao acontecimento foi ao quadro também e disse que não era assim que se escrevia que faltava a letra “*n*” e então a acrescentou, formando a palavra “*silensio*”.

Elas nos perguntaram se era assim que se escrevia. Enquanto isso, a turma ia se sentando em seus lugares e a maioria queria corrigir a palavra escrita no quadro. Pouco a pouco, cada um começou, então, a dar seus palpites, uns sentados em seus lugares, outros em volta do quadro, aquela bagunça começou a se organizar em torno da palavra escrita no quadro. Um disse que faltava o acento, outro disse que era com o “*c*” em vez do “*s*”.

Cada palpite surgia, a gente perguntava ao aluno que tinha sugerido porque colocar aquela letra ou acento, aonde colocar, e se os outros alunos concordavam em colocar aquela letra ou acento no lugar sugerido pelo colega. Assim, juntos fomos escrevendo a palavra até chegarmos à norma culta.

A partir de então, a cada dia que entrávamos na sala, alguém, ou muitos, já haviam escrito no quadro a palavra, e nos diziam que já sabiam escrever “*silêncio*” da forma certa, sem nem esquecer ou confundir o acento. Interessante foi que cada vez que uma de nós pedia silêncio em sala de aula para podermos falar algo, alguém já se prontificava, perguntando se podia escrever a palavra no quadro para que todos pudessem lê-la.

Considero esse caso também como exemplo de uma prática emancipatória, pois percebia uma grande vontade dos alunos de irem escrever no quadro, o que lhes era proibido geralmente pela professora, e tal liberdade lhes foi dada, diminuindo as relações desiguais de poder, pois na sala de aula era muito demarcado, os espaços e objetos da professora e os espaços e objetos dos alunos dentro da sala.

Além disso, esse espaço para os alunos escreverem no quadro, foi utilizado por eles mesmos e sem ninguém determinar como um espaço de aprendizagem, de construção de palavras criadas por eles, onde se sentiam confortáveis para juntos escreverem palavras que alguns tinham dúvidas da forma correta, construindo sempre coletivamente, se ajudando e aprendendo. Percebo então que:

O currículo escolar está para além dos conteúdos, que, muitas vezes, vem do órgão central para a escola, ou que são definidos no início do ano pela escola. O currículo escolar inclui práticas emancipatórias considerando a complexidade do que é vivido na escola, das redes de *saberesfazeres* que estão situadas fora dos muros escolares e que se fazem presentes nos cotidianos escolares (ALVES; OLIVEIRA 2002).

Acredito como emancipatório o fato dos alunos terem a liberdade de ir ao quadro e escreverem o que sentem vontade, principalmente em um momento em que isso não foi requisitado por nenhum professor. Vejo que por eles construírem em grupo e discutirem suas ideias voluntariamente, e chegarem sozinhos em acordos para a escrita da palavra, além de ser um momento de aprendizagem alternativa, pois não estava programado nem planejado como algo de emancipação para a auto-formação deles enquanto sujeitos que se constroem e se formam juntos naquele *espaçotempo* de trocas.

Também o fato daquele momento não ter sido planejado, mas quando vimos o que estava acontecendo deixamos aquele momentos ser deles, sem interromper, ou mandar todos sentarem porque a aula tinha que começar, mas sim respeitando a individualidade dos alunos e um momento deles fez parte da emancipação, visto que as relações de trocas e respeito funcionam dentro daquela sala de aula onde a assimetria entre alunos e professores é reduzida.

Essa assimetria é reduzida porque ao respeitarmos os espaços dos alunos e a individualidade de cada um, suas aprendizagens, seus saberes prévios, eles se sentem estimulados e reconhecidos, a autoconfiança é elevada, e eles sentem mais vontade de compartilhar seus saberes com as redes dos colegas, porque se sentem prestigiados e valorizados ao fazerem isso. Nesse contexto Alves e Oliveira enxergam a escola como

espaço de coletividade, de vida, de fazeres, saberes e poderes. O currículo escolar inclui práticas emancipatórias considerando a complexidade do que é vivido na escola, das redes de *saberes-fazer*s que estão situadas fora dos muros escolares e que se fazem presentes nos cotidianos escolares (ALVES; OLIVEIRA,2002).

Esse fato também interfere no modo desses sujeitos viverem a escola, pois ao se sentirem dessa maneira, o modo de ver e sentir a escola é modificado. A escola passa a ser vista como um espaço de aprendizagens coletivas e de trocas. Passa a ter um outro significado.

Oliveira afirma que “inúmeras são as invenções cotidianas que modificam, não só as propostas curriculares, mas também as próprias relações professor-aluno.” (OLIVEIRA 2003, p. 69) E acredito que momentos como esses vividos em sala de aula com certeza é algo que muda totalmente as relações daquele espaço visto que além do respeito entre ambas as partes, existe uma confiança, uma relação de troca constante que as duas partes se sentem apoiadas e confiantes.



Figura 1 - Aluna do Julinha escrevendo “Atenção Silêncio” no quadro.

3.1.3 - Caso Bia: a conversa¹⁶ como prática emancipatória

Este episódio aconteceu em um dia de estágio modalidade ensino fundamental na sala 203, no Julinha. Em meio a uma aula de português, onde a professora colocou um texto no quadro para os alunos copiarem e algumas perguntas para responderem em seguida.

Enquanto alguns alunos resolviam o exercício passado, outros conversavam durante a realização da tarefa e outros pintavam alguns desenhos pois já tinham concluído a tarefa, uma aluna veio até nós, eu e Angélica, puxou uma cadeira, sentou-se do nosso lado e pediu ajuda para realizar a tarefa.

¹⁶ Conversa neste caso utilizada como um conceito de ALVES (2001)

Pedimos então que começasse a ler, ela esperou, conversou, enrolou como se não quisesse fazer a tarefa por algum motivo, não pressionei muito, e esperei que ela falasse o que estava sentindo, então conversando ela disse *“tá bom, vou falar, não sei ler. Pronto falei”*.

Com muita paciência, conversamos com ela sobre o assunto sem a pressionar, falando que era normal se sentir assim, que quando se está aprendendo a ler, as vezes nos sentimos inseguros e fizemos com que ela sentisse vontade de tentar. Fomos acompanhando com ela, sílaba por sílaba, de cada palavra, e aos poucos ela foi lendo, cada vez com uma facilidade maior.

Em Mainardes (1999), vi como esta postura de fazer junto com a criança pode deixá-la mais segura e confiante, deixando-a mais desejosa por aprender. É também o que Certeau chama de *“fazer com”*, pois sentamos e conversamos com ela mostrando que era capaz e mostrando novas possibilidades da leitura, outras maneiras de tentar ler, o que a estimulou e fez ler.

Após ler o texto fizemos os exercícios. Na verdade ela fez tudo sozinha, fomos apenas ajudando bem pouco. Ela se levantou e foi sentar em seu lugar novamente como se nada tivesse acontecido. Chamamo-la de volta e perguntamos: *“Bia, o que foi mesmo que você me disse que não sabia?”*. Ela repetiu, dizendo que não sabia ler e escrever. Então mostramos todo o texto que ela havia lido para fazer a tarefa e eu perguntei: *“desculpa, mas se você não sabe ler, quem foi que leu esse texto todo aqui para mim.”*. Ela disse: *“foi você quem leu”*. Dissemos que não era verdade, que ela tinha lido tudo sozinha, e por sinal feito toda a tarefa solicitada, sozinha, com a letra dela. E então eu disse *“Bia, você sabe ler, você leu tudo isso aqui sozinha”*, mostrando a página com um texto grande. *“e tem mais, se algum dia você disser de novo que não sabe ler, estará mentindo, porque você sabe ler muito bem”*, e completei brincando *“lê até melhor do que eu”*. Ela me olhou de cima a baixo completamente admirada dizendo *“sério?”* e então eu respondi que sim. Ela voltou para seu lugar, e então releu o texto sozinha, como se estivesse testando para ver se realmente era capaz, em voz bem baixa.

descrição

A partir de então, ela nunca mais disse que não sabia ler. Acredito que algo que faltava naquela criança era auto-confiança, alguém para dar voz a ela, ouvi-la e mostrar que confiava em sua capacidade, que ela sabe, só precisa confiar em si mesma.

Depois desse episódio ocorrido, ela entrava me sala de aula com mais leveza, livre do medo de não saber ler o que era escrito no quadro, também, por ter nos contado de sua dificuldade e ter se sentido acolhida, quando surgia alguma dúvida ou dificuldade, ela não hesitava em nos pedir ajuda, pois sabia que não se sentiria recriminada ou inferiorizada, mas sim acolhida e seu problema seria resolvido dentro do possível.

Maturana explica que. “Se queremos entender as ações humanas não temos que observar o movimento ou o ato como uma operação particular, mas a emoção que o possibilita (MATURANA 2002, p.92) Neste caso relatado, vejo com clareza que o medo que ela tinha de ser excluída ou de ser julgada como incapaz a impulsionava a não dizer a ninguém sobre suas dificuldades.

A partir do momento que se sentiu segura e confortável e através da conversa liberou de certa maneira sua emoção e seus sentimentos de medo, de terror da leitura e ao contrário do que esperava de outras pessoas se sentiu acolhida e foi incentivada a ler e sua leitura foi percebida e valorizada por nós, fez com o medo se transformasse em tranquilidade. A auto-confiança criada através da conversa e da demonstração de que ela tinha lido e sabia ler fez com que seu modo de ver a leitura mudasse.

Sem mais ter medo de ler e acreditando que era possível, pois ela tinha feito uma leitura completa junto com nós duas fez com que as emoções que envolviam a leitura dela mudassem para felicidade e sensação de orgulho em vez de medo e vergonha.

Ao final do período de realização do estágio, vimos uma melhora significativa de sua relação com a leitura e a escrita e posso dizer que até seu comportamento em sala de aula mudou, pois a aluna que sempre se sentava ao fundo da sala, agora gostava de se sentar na frente e de mostrar seu caderno para a professora .

Vejo esse trabalho da valorização e autoconfiança dos alunos como fundamental, visto que quando os conhecimentos, as redes dos alunos, são reconhecidas e desinvisibilizadas o rendimento nas aprendizagens melhora significativamente, o interesse pela escola e pelas aulas se torna mais freqüente, e o estímulo de aprender colabora com as aprendizagens constantemente, em sala de aula ou não.

Acredito que se o papel da escola é também a formação de cidadãos críticos e sujeitos com opinião própria é necessário que eles se sintam confortáveis e confiantes em suas opiniões, que não tenham vergonha ao se expressar, e que percebam seu papel na sociedade, e que isso só será possível se esses sujeitos se reconhecerem como legítimos, como fundamentais na sociedade em que vivem, mas para isso é necessário que haja polifonia. (SUSSEKIND)

E para concluir este relato, e para mim uma das partes mais gratificantes é o seu reconhecimento, não esperado, mas maravilhosamente reconhecido pela aluna, que toda vez que encontra a mim ou Angélica pelos corredores da escola, nos abraça com um sorriso.¹⁷

3.1.4 - Oficina de Regras: autonomia, solidariedade e emancipação como prática curricular

Ao finalizar o estágio supervisionado modalidade ensino fundamental, foi proposto pela professora-orientadora do mesmo, que fosse realizada uma oficina proposta por nós com a turma em que o estágio foi realizado.

Eu e Angélica, gostaríamos de realizar algo com aquela turma, que foi tão significativa para nós, que deixasse a nossa colaboração para a turma e que fosse algo que

¹⁷ Como eu e Angélica somos pesquisadoras na escola aonde este estágio foi realizado, com certa freqüência encontramos alguns alunos pelos corredores e pátios, e é nestes momentos que o fato referido acontece.

pudesse continuar, mesmo sem estarmos mais presentes naquela sala de aula, ao realizarem a tarefa proposta e realizada conosco, a turma se lembraria de nós.

Pensamos em tão em fazer com a turma uma oficina de regras, pois muitas vezes ouvimos reclamações da professora da mesma, que aquela turma era muito desobediente, que eles tinham dificuldades com os comportamentos adequados em sala de aula, e que por falta de professores no ano anterior, aquela turma que foi alfabetizada por estagiários, não tinha uma postura de sala de aula.

Juntando todas essas ideias, elaboramos que faríamos com a turma algumas regras para aquela sala de aula, mas na verdade quem faria, discutiria e votaria se aquela regra era aceita ou não seriam os próprios alunos, que também escreveriam em cartolinas grandes as regras para ficarem expostas em sala de aula, e mesmo após a nossa conclusão do estágio eles poderiam continuar olhando para as regras no mural e a obedecê-las, o que seria a nossa contribuição para a sala.

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

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

Os alunos logo se animaram e todos queriam apresentar suas ideias e discuti-las com os amigos. As regras, então, logo foram criadas com a negociação de todos os alunos que estavam ali presentes. Ninguém levantava o dedo para falar, como o de costume dentro das salas de aula, mas mesmo assim, todos que quiseram falaram e foram ouvidos e os colegas falavam se achavam que aquilo era legal, ou se aquela regra não seria muito boa e sugeria outra em seguida, mas todos participaram, expuseram seus pensamentos em forma de conversa, e chegaram a acordos.

Vejo desde já como emancipatório a forma de trabalhar com as crianças debates e de expressar opiniões, além de respeitar a opinião dos colegas mesmo se ela não for igual a sua. A forma de conversa informal, livre, sentados no chão, com o corpo como se sentissem mais a vontade, estimulou os alunos a se interessarem pela atividade proposta.

Além disso o fato de não ter uma ordem de quem deve falar primeiro, e quem deve apenas ouvir, estimulou alguns alunos mais tímidos para falar em público, e outros que simplesmente tem vergonha de expressar sua opinião a falarem sem ter medo, pois a primeira e única regra estabelecida por nós foi, não criticar as ideias dos amigos, todas as ideias seriam aceitas e discutidas com o grupo, e dependendo da votação seriam transpostas para a cartolina ou não.

O segundo passo foi transpor as idéias que estavam no quadro para a cartolina, que seria exposta no mural da sala. Cada aluno que queria, escreveu uma das regras na cartolina, e os que não queriam, enfeitavam a cartolina ou faziam o título. A oficina foi realizada de forma onde ninguém era obrigado a nada, cada um fazia o que queria, como queria, mantendo certa bagunça organizada.

Enquanto um estava escrevendo na cartolina, sempre havia outro ao lado. Os demais iam produzindo, individual ou coletivamente, desenhos, recortes e enfeites para o mural com o material levado por nós. Nossa intenção era possibilitar situações de cooperação, onde os alunos poderiam aprender conjuntamente, num clima agradável e interativo.

No começo alguns ficaram meio inseguros, perguntando coisas como *“Tia, posso fazer uma estrela para colocar no mural?”* Tivemos que explicar novamente que era livre, que o mural ia ser com a cara deles, com as coisas que eles gostavam e que quisessem fazer. Afinal a sala de aula era composta por todos eles, a sala era vista por nós como um espaço deles, e deveria ter coisas expostas produzidas por eles.

Muitos desenhos e enfeites foram produzidos, e em seguida o cartaz com as regras escritas ficou pronto. Todos queriam colocar adesivos e prendê-lo na parede, e então cada um colou um adesivo onde queria e, juntos, prendemos na parede. Vejo neste momento a

solidariedade como fator de prática emancipatória (OLIVEIRA), já que todos fizemos juntos.

Todos acharam lindo e ficaram comentando entre si sobre as novas regras e sobre o cartaz, com orgulho no olhar. Muitas crianças apontavam para os amigos mostrando para eles qual era o desenho delas naquele mural, qual era o adesivo que ela tinha colocado, e essa troca também foi interessante, pois pude perceber como a produção deles quando valorizada por nós e pelos colegas faziam com que eles quisessem cada vez produzir mais, principalmente em atividades coletivas como essa realizada.

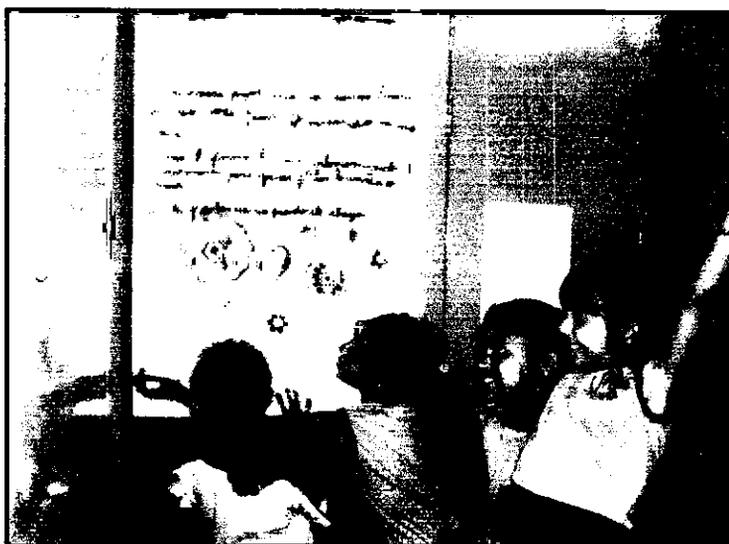


Figura 2 - Alunos felizes com as regras na parede.

Cada aluno queria ficar fiscalizando para ver se o colega não ia desobedecer nenhuma das regras estabelecidas, e então conversamos com eles que isso não seria legal, que era mais interessante cada um se preocupar consigo mesmo em não desobedecer as novas regras, e então concordaram em não ficar vigiando o amigo, mas sim se preocupar em cumprir as regras.

Por fim todos queriam tirar fotos em frente ao cartaz, mostrando que estavam orgulhosos do trabalho realizado naquele dia. Com certeza tudo ficou do jeito deles, feito

por eles seguindo as ideias deles. E todos foram embora felizes, alunos, professora e estagiárias.

Relato como prática emancipatória essa oficina de regras, pois as regras foram exclusivamente inventadas por eles, dando completa autonomia para os alunos as discutirem e chegarem a acordos se ela seria considerada ou não.

Os momentos de discussão sobre as regras fizeram com que eles repensassem e reconhecessem o que eles queriam mudar dentro da sala de aula deles, deixando claro que a sala de aula não é da professora que ali trabalha, mas sim de todos que a compõe. Essas discussões também geraram momentos de reflexão sobre a convivência deles na sala de aula, de como eles a enxergam e quem são eles dentro daquele espaço.

Valorizando as ideias trazidas pelos colegas e chegando a acordos, negociando, trocando e compartilhando experiências e vivências do que eles acreditavam que funcionaria dentro daquele espaço, e dando voz para eles dizerem o que gostariam que mudasse, observei que gerou mudanças de comportamento dos alunos na sala de aula, não só porque as regras as geravam, mas sim, porque havia uma vontade de cumpri-las visto que eles mesmos as inventaram, mas porque eles sentiam que era a voz deles impostas naquele espaço.

Acredito que se eu, ou mesmo a professora tivesse colocado um cartaz com as mesmas regras que eles colocaram, mas ao invés do momento ocorrido simplesmente as regras fossem inventadas por outros, haveria uma certa resistência e até desobediência por parte dos alunos, que não se sentiriam confortáveis com a nova imposição de regras e não teria o mesmo efeito que teve, pois as regras foram cumpridas porque eles mesmos quiseram pois foi de autoria deles. Os acordos negociados pela turma para chegarem até essas regras, fez com que eles sentissem vontade de cumpri-las, pois se sentiam autores delas e como dever deveriam cumpri-las.

Esses espaços de discussões e negociações são vistos por mim como de extrema importância na nossa formação¹⁸, que mais importante que saber algumas matérias obrigatórias dos currículos impostos é saber lidar com o outro, saber negociar, falar, expressar suas ideias entre outros tantos que foram trabalhados mas que só existem nos currículos praticados.

Currículos praticados são os conteúdos que não estão previstos pela escola ou por alguma instituição que defina os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, mas que de alguma maneira são trabalhados, e são muitas vezes até mais importantes que os conteúdos previstos.

No currículo praticado em sala de aula, muitas vezes são trabalhados conceitos como os que descrevi acima que foram valorizados nessa atividade do mural. Há uma multiplicidade de valores que são trabalhadas na escola, mas que passam despercebidas ou como invisíveis, pois não estava como obrigação do professor, nem como uma meta a ser atingida, pois muitas vezes não avaliam níveis de saberes. Oliveira (2003) acredita que

nossas possíveis ações são desenvolvidas nos espaços cotidianos e são fundamentadas em processos de aprendizagem também cotidianos e, ainda, que as circunstâncias nos permitem, astuciosamente (CERTEAU, op. Cit.), transgredir as normas ditadas pelo poder instituído e desenvolver táticas emancipatórias (OLIVEIRA 2003, p. 46)

Essa transgressão das normas instituídas também compõe os currículos praticados pelos professores em sala de aula, pois uma vez que não previstos por outros, esses professores inventam novas possibilidades de discussões, momentos de trocas sobre saberes que muitas vezes interessa aos alunos, ou é fundamental em um determinado contexto a ser discutido. Essas astúcias (Certeau, 2009) permitem que as escolas sejam muito mais enriquecedoras.

¹⁸ Tanto dos normalistas que se formam em professores no nível médio normal, quanto nós universitários, que também nos formamos professores a cada dia.



Figura 3 - Primeiro momento da oficina, sentados no chão discutindo a questão das regras e quais seriam.



Figura 4 - Alunos confeccionando desenhos e recortes para enfeitar os murais da sala.

Handwritten signature or initials.

feitos por alunos, por quais alunos e com qual finalidade, mas percebi que algo de diferente tinha ali.

O mural daquela turma especificamente falava de sonhos. Os alunos expressaram de forma descontraída e contagiante seus sonhos como alunos e professores em formação, e expressaram também de forma livre outras ideias e possibilidades, outros sonhos talvez guardados no fundo de uma memória quase esquecidos, através de desenhos, recortes e pinturas.

Com a minha curiosidade quase incontrolável, aproveitei a hora do intervalo para ir de sala em sala e observar os murais das outras salas e saber se apenas na sala que eu estava observando haviam aqueles murais. Como já imaginava, em todas as salas que percorri, havia diferentes murais, mas igualmente coloridos, bem desenhados, e especialmente bonitos como já tinha esquecido e não via há muito tempo, principalmente em turmas de ensino médio.

Através de conversas com alunas da turma em que eu estava inserida para a realização do estágio, busquei descobrir como aqueles murais eram confeccionados, e porque eram produzidos.

Refletimos no grupo sobre o mural como uma prática coletiva e avaliativa, trabalhada por alguns professores de matérias específicas que em acordo com a turma, escolhem um tema e avaliam os murais de cada sala a cada certo período de tempo. A nota recebida pelo mural geralmente ajudava bastante o aluno naquelas matérias em que o mural era válido como nota, então a turma fazia questão de caprichar para poder receber uma boa nota.

Percebemos que murais são desenvolvidos pelos alunos como prática auto-organizativa, durante os intervalos e nos horários de aulas das disciplinas que o propuseram como avaliação formativa, e são levados em consideração e avaliados em algumas matérias que abordam temas que perpassam a subjetividade de cada um, bem como assuntos que integram o cotidiano escolar. Além disso, esses murais são tomados como relatos do

cotidiano de formação e realocam o papel dos sonhos na formação e construção da identidade de *alunosprofessores*.

Consideramos que os sonhos são fundamentais na vida de qualquer ser humano, pois eles nos mostram para onde ir, guiando nossa mente, mesmo que indiretamente, para nossas verdadeiras vontades.

Observamos²¹ que os alunos do CEJK tem nos murais a oportunidade e um *espaçotempo* para compartilhar seus sonhos, repensá-los e discuti-los. Este processo de rememoração, a partir dos sonhos, formará *professorespesquisadores* críticos e conscientes do seu papel de futuros educadores, capazes de refletir sobre as diversas realidades a sua volta.

Através da construção dos murais, os próprios alunos se obrigaram a quebrar a rotina e pensarem em seus sonhos e como expressá-los. Ao pensar e refletir sobre tal assunto eles associam sua rotina e (re)pensam o que buscam, o caminho a ser trilhado, o que estão se tornando hoje, e até onde querem chegar. O sonho lembra quem ele é, e porque está naquele lugar, se construindo e reconstruindo a cada dia, além de estimular a buscar por si mesmo a realização pessoal.

A escola possibilita esse *espaçotempo* de formação como expressão da multiplicidade e diversidade das experiências compartilhadas em redes (OLIVEIRA ; ALVES, 2001), entendendo a necessidade da ampliação e intensificação das trocas entre os *saberesfazer*s da escola e da vida cotidiana dos alunos, observando as implicações destes em sua formação docente.

A multisituação dos murais como objeto de pesquisa revela os espaços coletivo e individual de formação e auto-formação possibilitando às normalistas que os produzem habitar o dentro e o fora da escola e da identidade de professor e aos pesquisadores, nós, que os analisamos, pensar as práticas de formação, auto-formação e construção da identidade profissional como processos de tensão e conflito entre grupos e indivíduos que

²¹ Eu e o José Ricardo carvalho, como já explicado anteriormente.

ocorrem na escola, na família, entre amigos, na sociedade em geral e até em nosso grupo de pesquisa.

Os murais são *espaçotempos* de legitimação do outro e de si mesmos por isso os vemos como práticas curriculares emancipatórias, pois através deles podem se ver e à seus colegas de maneira diferente, levando em conta seus sonhos, quem ele é hoje e quem ele pretende se tornar. Esses murais também possibilitam repensar suas trajetórias de vida e as valorizarem, percebendo aonde já chegaram e ainda aonde querem chegar, e como ser professor muitas vezes ajudará na possibilidade de realização desses sonhos.²²

Pensamos que a prática de confecção de murais representa de modo singular cada um dos alunos daquela turma. A prática curricular dos murais pode ser reconhecida como uma arte que, em seu produto final, esconde o trabalho de organização de uma classe inteira: os diálogos – muitas vezes conflitantes – entre inúmeras possibilidades que se dispõem sobre determinada proposta. São bricolagens, lembrando de Certeau (1994), por constituírem-se de conjuntos de imagens, sonhos, perspectivas que apontam hipertextos dos processos de formação e tangenciam, subvertem estes mesmos processos revelando-se auto-formação, tensão, dúvidas, conflitos. Analisando os murais, buscamos construir interlocuções dialógicas sobre a escolha profissional, tanto as normalistas como nós, pesquisadores da formação de professores.

²² Uso como exemplo um caso demonstrado no mural de uma aluna, que sonhava em ser médica mas até lá seria professora para poder pagar sua faculdade de medicina. O ser professor para ela era uma possibilidade para alcançar seus objetivos futuros.

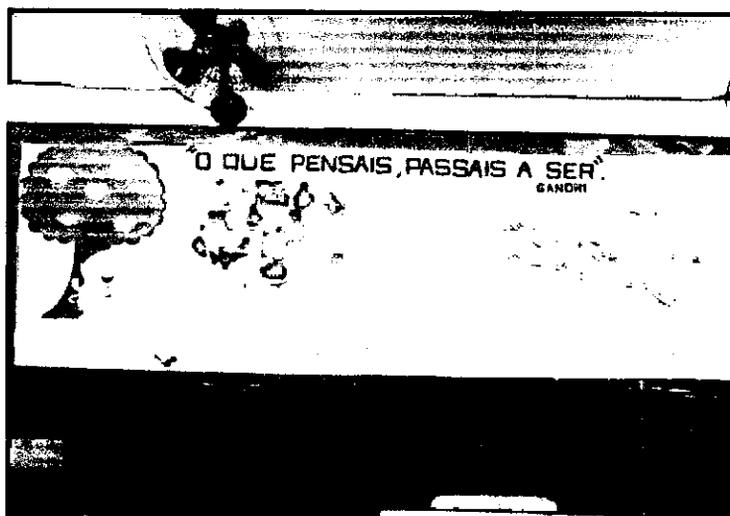


Figura 6 - Mural dos sonhos confeccionado pelos normalistas sobre sonhos

3.1.6 - Na Universidade: a ambivalência das práticas.

Na universidade também pude, e posso observar cotidianamente exemplos de práticas curriculares emancipatórias. Vejo isso em pequenas atitudes cotidianas de negociação entre professores e alunos, como por exemplo, alguns professores negociam suas formas de avaliação do curso, com os alunos, no começo do semestre, e em forma de acordo, eles chegam a uma conclusão de como será a avaliação dos alunos naquela disciplina, naquele semestre. Outra negociação bem comum é o *uso* que alguns professores fazem da “chamada” como forma de regulação ou emancipação.

A chamada muitas vezes é utilizada pelos professores que dão uma maior liberdade em sala de aula como controle, para tais alunos frequentarem as aulas, que são de extrema importância para os debates gerados naquele curso. Então a chamada nesse caso é utilizada para os alunos terem um certo estímulo, além de certa obrigatoriedade de frequentar as aulas.

Em outros casos, a chamada não é utilizada, o professor negocia com os alunos no começo do curso que não irá utilizar a chamada e nem contabilizar presenças e faltas, mas

em compensação exigirá trabalhos da turma realizados em sala de aula, e só quem estiver em sala poderá ganhar os pontos equivalente aquele trabalho, ou exigirá um trabalho final ou prova com conteúdos trabalhados em sala de aula que quem não estiver presentes nas aulas irá se prejudicar, e por isso os alunos se comprometem a freqüentar as aulas.

O que deixo em questão é que a chamada, pode ser utilizada de diversas maneiras, e é assim feito, como prática emancipatória. Pois muitas vezes negociada, há um acordo de ambas as partes (professores e alunos) que diminui a imposição de poder e vontades do professor sobre o aluno. Isso faz também com que o aluno muitas vezes se veja em uma obrigação maior em freqüentar as aulas, mesmo sem a chamada ser realizada, pois ele se comprometeu no início do semestre com aquele professor.

Outra prática que considero emancipatória e observo também muitas vezes nas salas de aula da faculdade, é a negociação de trabalhos, textos e outras atividades curriculares. Como por exemplo tem professores que negociam os textos que serão lidos na disciplina, ele disponibiliza 20 textos, dos quais 12²³ são de leitura obrigatória para debates e discussões em sala de aula, mas o aluno tem direito de escolher quais desses 20 ele prefere ler.

Outros professores discutem sobre a realização do trabalho final do semestre. Geralmente as disciplinas exigem um trabalho maior no final do semestre, um trabalho que vale grande parte da nota, ou uma prova escrita. Alguns professores negociam com a turma como será essa tarefa, se a maioria da turma prefere prova, ou se prefere um trabalho para casa, e alguns até negociam a realização da prova em casa para trazer na semana seguinte.

Todas essas negociações e acordos são emancipatórios, os alunos se sentem mais valorizados com suas vontades e necessidades levadas em consideração. A avaliação, principalmente na formação de professores, onde nossos professores são exemplos de como queremos ou não queremos ser futuros professores nos mostram o tempo todo outras

²³ Números fictícios, pois não me lembro exatamente a quantidade de textos utilizados neste exemplo.

maneiras de fazer (Certeau 2009) em sala de aula. Esses exemplos são fundamentais para alunos que se formam professores, porque nos remetem a uma reflexão.

Esses acordos ficaram guardados como exemplos para seguirmos em sala de aula quando estivermos na posição de professor. Para sermos professores que praticam currículos emancipatórios, é fundamental para a nossa formação vivermos isso, sentirmos enquanto alunos, o que nossos alunos sentirão para podermos ser professores melhores.

Considero também os exemplos que temos de professores em sala de aula dentro da universidade até mais importante do que algumas disciplinas oferecidas pela faculdade, pois os professores, e exemplos de atitudes que queremos seguir com certeza ficarão na memória, enquanto algumas aulas expostas sem significados muitas vezes se perdem na memória e caem no esquecimento.

Penso então na formação de professores como uma grande rede que envolve, os sentimentos daqueles alunos com relação a sua vasta experiência escolar na infância, os professores que foram marcantes, por motivos bons ou ruins, as disciplinas e práticas que foram significativas e o fizeram repensar talvez anos depois. Sua posição como alunos dentro da universidade, ou do curso normal, o sentimento enquanto futuro professor e todas as preocupações e medos que vem junto com esse pensamento. As disciplinas discutidas dentro da universidade e do curso normal, em que aprendemos muitas coisas através das trocas com professores e com outros alunos. Os professores que são nossos exemplos a seguir, ou exemplos que não queremos seguir de maneira nenhuma em nossas futuras salas de aula. Os textos e livros que lemos e temos ideias de praticas e experiências de outros professores e pesquisadores. Os congressos que alguns participam que podemos ouvir relatos e relatar nossas práticas como professores e futuros professores, que podemos aprender uma diversidade imensa de conhecimentos que muitas vezes o assunto é uma novidade que mexe inteiramente com a nossa forma de pensar e ver a carreira docente.

Enfim, é uma rede infinita de possibilidades e exemplos que nos formam professor a cada dia, de diversas maneiras, seja observando, lendo, escrevendo,ouvindo entre outras tantas. Segundo Manhães

“os acontecimentos não estão predeterminados. Pensar, por exemplo, a formação de professores a partir da ideia de tessitura do conhecimento em rede é, em primeiro lugar, investir no saber da experiência e numa pedagogia interativa e dialógica, como um processo investigativo constante que se faz solidariamente com parceiros na própria caminhada. A troca de experiências e de saberes tece/destece/retece espaços/tempos de formação mútua” (Manhães 2008, p.82)

E nessa troca de experiências e saberes é que muitos dos conhecimentos se constroem, e muitas práticas são compartilhadas para talvez serem adaptadas a outras turmas, em outros momentos. E quando essas experiências são escritas, publicadas e compartilhadas, outros professores podem aprender e repensar as suas práticas, que passaram a compor a rede daquele outro professor.

E é essa a ideia de conhecimentos construídos em redes mais uma vez, o mais interessante é poder fazer com que a minha experiência e prática seja repensada não só por mim, mas com outros tantos professores e passarem a compor a rede de todos eles, que o conhecimento e minha experiência passa a ser infinita quando reapropriada e realocada por outros professores em suas escolas. Por isso Manhães diz : *“quando quem faz coletiviza esse fazer, por meio da linguagem do saber-fazer, ensina e aprende com seus pares”* (Manhães 2008, p.82).

E esse fazer coletivo faz parte de uma eterna formação de professores, que buscam sempre se renovar, recriando e repensando suas práticas através de outras práticas já tecidas por outros professores e compartilhados em espaços de formação eterna, como os congressos, reuniões e diversas palestras oferecidos e compartilhados por tantos professores, que fazem de tudo e se preocupam com a coletivização de *saberesfazeres*.

Para não concluir

Finalizar este trabalho me parece uma tarefa difícil visto que, como expliquei acima as redes de conhecimento não tem fim. Muitas práticas emancipatórias continuarão a ser observadas e discutidas por mim para/com colegas e professores.

Minha rede e de tantos outros serão tecidas ainda, juntas ou não. O importante é lembrar que ser professor é um trabalho contínuo de aprendizagens, que terei que lidar aprender e renovar sempre, e isso é uma das coisas que aprendi tecendo conhecimentos neste trabalho.

Infelizmente os trabalhos acadêmicos obedecem a prazos e seria necessário de qualquer maneira apresentar resultados da minha pesquisa, e creio que eles estão aqui e espero que ainda possam fazer parte de diversas redes de *saberes/fazer*es de muitos outros professores em formação.

Digo professores em formação me referindo a todos os professores mesmo os que já possuem seus diplomas, mas que continuam em formação eterna em busca de novas práticas, novos *usos* e novas maneiras de *fazer com* os seus alunos.

Sigo então minha caminhada, seguindo as *pistas* e buscando novas práticas de emancipação social dentro das escolas. Ainda tenho muito o que aprender com muitos professores e sei que minha graduação é apenas o começo de um grande caminho, mas sei também que toda longa caminhada começa sempre com o primeiro passo.

E aqui está, meu primeiro passo sendo concluído com a expectativa de muitos outros e eternos passos, que assim como as redes, irão se expandir não apenas para frente, mas para todos os lados e às vezes até para trás, afinal é necessário repensar para recriar.

Referências

- ALVES, N. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, N. (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- ALVES, N. *Imagens da Escola*. In: Alves, N.; Sgarbi(orgs). *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001
- ALVES, N. e OLIVEIRA, I B *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*, Petrópolis, DP&Alii, 2008.
- APPLE, M. *Currículo e Ideologia*, Porto, Portugal, Porto Editora, 2009.
- AUGÉ, M. *Não-lugares*. São Paulo: Papyrus, 1994.
- BOURDIEU,P. *A Economia das Trocas Simbólicas*, SP: Perspectiva, 2003.
- CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano1: as artes de fazer*, Petrópolis, Vozes, 16ªed, 2009.
- FERRAÇO,C. E. *Eu, caçador de mim*. IN: Garcia, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERRAÇO, C E *org Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*, São Paulo, Cortez, 2005.
- FERRAÇO, C. E. *Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar*: IN: Oliveira, I. B. e Alves, N. (orgs). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&Alii, 2008
- FLEURY, R.M. *Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares: para além do hibridismo*. *Revista Brasileira de educação*, n. 17, 2001.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais, São Paulo, Cia das Letras, 1989.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. Caminhos investigativos –novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

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

OLIVEIRA, Inês B. e ALVES, Nilda. Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes, Petrópolis/RJ DP ET Alii, 2008.

REIS, G. R. Praticando currículos no cotidiano: as práticas reescrevendo a história das escolas. in OLIVEIRA, Inês B .Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível. 1. ed. Petrópolis - RJ: DP et Alii, 2010.

SANTOS, B. S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Conhecimento prudente para uma vida decente. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes” IN: SANTOS, B. S. e MENEZES, M P (orgs) Epistemologias do Sul, São Paulo, Cortez, 2010.

VEIGA-NETO, A. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios IN: GARCIA, R L (org) : Diálogos Cotidianos, Petrópolis, DP&Alii, 2010.

VICTORIO FILHO, A. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 98, p. 97-110, jan./abr. 2007, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Referências digitais:

http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_ferraco.pdf

<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=167&doc=12335&mid=2>



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

MONOGRAFIA II

Aluno: DÉBORA GHERMAN- 20081351524

Título: RELATOS DE FORMAÇÃO: MINHAS TESSITURAS NAS REDES DE
CONHECIMENTO UNIRIO-CEJK

ORIENTADOR(A): Profª Drª Maria Luiza Sússekind

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR Professora Doutora Claudia Miranda

Nota : 10

Considerações:

TRABALHO COERENTE COM REFERENCIAL TEÓRICO SIGNIFICATIVO PARA A ANÁLISE PROPOSTA. DESTACA-SE A CRIATIVIDADE E OS PONTOS DE CONTATO QUE ENVOLVEM A QUESTÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE E A EXPERIÊNCIA NO COTIDIANO DO CEJK. DEIXA TAMBÉM COMO CONTRIBUIÇÃO UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO CONSISTENTE PARA NOVAS LEITURAS.

DATA:

23/09/2011

Assinatura:

Claudia Miranda

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: Maria Luiza Sússekind

Nota: 10

Considerações:

Débora é uma leitora voraz. Suas habilidades interpretativas fizeram com que ela fosse muito além da costura monográfica entrelaçando autores contemporâneos e potencializando debates de grande importância no campo que escolheu mergulhar.

Sua postura anti-hierárquica permitiu que fizesse avanços epistemológicos consideráveis e sugerem a ampla possibilidade de continuidade da pesquisa em níveis seguintes.

Para mim é um prazer pessoal além de profissional tê-la tido como aluna, orientanda e bolsista pois muitas tessituras foram e serão desinvisibilizadas em nosso diálogos-de-formação.

Recomendo a divulgação do trabalho.

Maria Luiza Sússekind

Data: 23/09/2011

Assinatura: _____

RESULTADO FINAL		
Avaliador 1	Avaliador 2	Média final
10	10	10

Rio de Janeiro, 23 de Setembro de 2011

Maria Luiza Sússekind

Profª. Orientadora Drª. Maria Luiza Sússekind



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

MONOGRAFIA II

Aluno: DÉBORA GHERMAN- 20081351524

**Título: RELATOS DE FORMAÇÃO: MINHAS TESSITURAS NAS REDES DE
CONHECIMENTO UNIRIO-CEJK**

ORIENTADOR(A): Profª Drª Maria Luiza Sússekind

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR Professora Doutora Claudia Miranda

Nota : 10

Considerações:

TRABALHO COERENTE COM REFERENCIAL TEÓRICO SIGNIFICATIVO PARA A ANÁLISE PROPOSTA. DESTACA-SE A CRIATIVIDADE E OS PONTOS DE CONTATO QUE ENVOLVEM A QUESTÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE E A EXPERIÊNCIA NO COTIDIANO DO CEJK. DEIXA TAMBÉM COMO CONTRIBUIÇÃO UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO CONSISTENTE PARA NOVAS LEITURAS.

DATA: _____ **Assinatura:** _____

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: Maria Luiza Sússekind

Nota: 10

Considerações:

Deborah é uma leitora voraz. Suas habilidades interpretativas fizeram com que ela fosse muito além da costura monográfica entrelaçando autores contemporâneos e potencializando debates de grande importância no campo que escolheu mergulhar.

Sua postura anti-hierárquica permitiu que fizesse avanços epistemológicos consideráveis e sugerem a ampla possibilidade de continuidade da pesquisa em níveis seguintes.

Para mim é um prazer pessoal além de profissional tê-la tido como aluna, orientanda e bolsista pois muitas tessituras foram e serão desinvisibilizadas em nosso diálogos-de-formação.

Recomendo a divulgação do trabalho.

Maria Luiza Sússekind

Data: 23/09/2011

Assinatura: _____

RESULTADO FINAL		
Avaliador 1	Avaliador 2	Média final
10	10	10

Rio de Janeiro, 23 de Setembro de 2011

Maria Luiza Sússekind

Profª. Orientadora Drª. Maria Luiza Sússekind