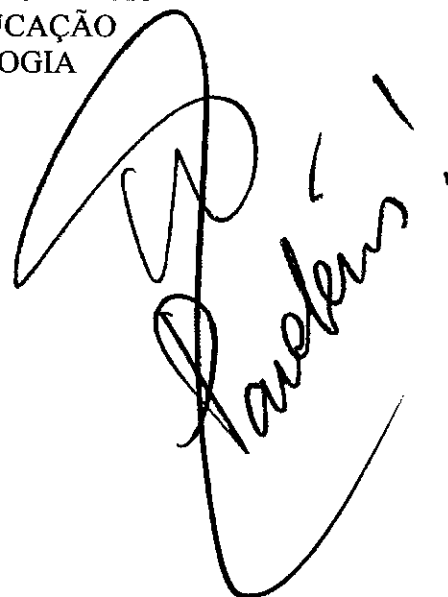


UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

A large, stylized handwritten signature in black ink, which appears to read 'Prof.ª Dr.ª Maria Luiza Sussekind'.

AS AQUARELAS DO COTIDIANO:

**A DIVERSIDADE DE CONHECIMENTOS PINTADOS NOS CURRÍCULOS
PRATICADOS, NAS REDES DE *SABERESFAZERES* E NAS PRÁTICAS
EMANCIPATÓRIAS *NODO CEJK* – ECV**

Orientanda: Deborah Luna da Costa
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Luiza Sussekind
RIO DE JANEIRO
2011

Deborah Luna da Costa

AS AQUARELAS DO COTIDIANO:

A DIVERSIDADE DE CONHECIMENTOS PINTADOS NOS CURRÍCULOS
PRATICADOS, NAS REDES DE *SABERESFAZERES* E NAS PRÁTICAS
EMANCIPATÓRIAS *NODO CEJK* – ECV

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

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

AS AQUARELAS DO COTIDIANO:

A DIVERSIDADE DE CONHECIMENTOS PINTADOS NOS CURRÍCULOS
PRATICADOS, NAS REDES DE *SABERESFAZERES* E NAS PRÁTICAS
EMANCIPATÓRIAS *NODO CEJK* – ECV

Deborah Luna da Costa Aprovada em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Luiza Sussekind Orientadora – UNIRIO

Profª Drª Claudia Miranda

Rio de Janeiro

2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe. Uma pessoa generosa, amiga e companheira, que demonstra cotidianamente o amor incondicional que tem por mim. Que sempre me faz chegar atrasada aos lugares contando suas histórias que rendem boas risadas, mesmo quando estou triste. Ela alegra a minha vida. E é nessa mulher linda que me espelho todos os dias, na sua luta e na sua paixão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a minha orientadora, Maria Luiza Süssekind, pela atenção e generosidade. Por ter sido mais que uma orientadora, uma grande companheira. Obrigada por tudo, por contribuir muito na minha formação tanto como pessoa quanto como professora.

Agradeço aos meus companheiros do PIBID. Alan Pimenta, Aline Lima, Angélica Barbosa, Anna Anselmo, Andressa Pires, Carolina Santos, Carolina Silva, Camila Mendes, Débora Gherman, Isis Couto, José Ricardo Carvalho, Leo Moreira e Victor Junger. Vocês são demais!

Agradeço a Prof^a Cláudia Miranda, por se unir ao grupo de pesquisa, compartilhando seus saberes e enriquecendo nossas vidas.

Ao Colégio Estadual Júlia Kubitschek e ao Espaço Ciência Viva por abrirem as portas. E nos receber tão bem, tornando nossa pesquisa possível, valorizando o nosso trabalho e nos ensinando a cada dia.

À Escola Nacional de Ciências Estatísticas que me fez sentir cada vez mais vontade de ser professora.

Aos meus pais por tornar tudo isso possível, por seus sacrifícios. Pelo amor, carinho, atenção e tudo mais. Pelas conversas e conselhos. Por acreditarem em mim.

Ao meu irmão, meu herói, meu amigo, meu tudo.

À Juju, minha cachorra/filha, companheira de todas as horas.

À minha avó, por me ajudar em todos os momentos da minha vida.

Ao meu namorado, Felipe, por ser paciente, atencioso, carinhoso e me entender nas horas difíceis. Por me fazer feliz, por ser mais que um namorado, por ser uma pessoa admirável.

Às minhas amigas, Angélica, Anna Paula, Camila e Débora. Tenho cada uma de vocês em mim, vocês fazem toda diferença na minha vida. Angélica por uma pessoa gentil e doce. Anna Paula por ser muito generosa e companheira. Camila por sua

sinceridade. Débora por ser a minha outra, seu jeito alegre sempre me ilumina. Vocês fazem parte de mim e da minha vida. Com vocês aprendi a ser mais feliz.

Ao Bar do Adão, que rendeu boas conversas, risadas, pastéis e caipirinhas.

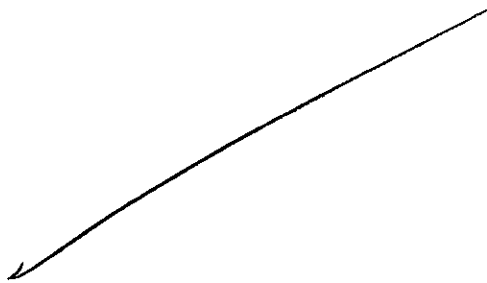
À Ana Carla por nossos vinte anos de amizade, por tudo! Por nossas conversas, pelo ombro amigo de todas as horas. Por me ensinar a ser guerreira.

À Tarsila minha amiga/irmã. Obrigada por me ensinar a sorrir pra vida.

A todos que de alguma forma contribuíram para a minha formação.

Ao PIBID/CAPES por tornar esse trabalho possível.

À UNIRIO e a todos os professores.



RESUMO

Este trabalho apresenta os caminhos que escolhi trilhar para a minha formação e algumas reflexões acerca das pistas (GINZBURG, 1989) que encontrei no cotidiano escolar do Colégio Estadual Júlia Kubitschek – CEJK e no Espaço Ciência Viva – ECV. Entendendo a diversidade dos conhecimentos como uma ecologia de saberes (SANTOS, 2004). Cruzando conhecimentos científicos com conhecimentos cotidianos, percebendo na copresença (SANTOS, 2007) a relação complexa e indissociável desses saberes, problematizando a hegemonia do paradigma científico e propondo a legitimação dos saberes tecidos no cotidiano. Através das redes (ALVES, 2001) de *saberesfazeres*, apresento relatos que procuraram descrever como observo os currículos praticados nos diversos *espaçostempos* escolares, as práticas emancipatórias e os usos que os alunos fazem das táticas (CERTEAU, 2008) para burlar e subverter as normas escolares. A pesquisa, metodologicamente e epistemologicamente, dialoga com os estudos *nosdoscom* os cotidianos, a valorização das redes e a formação de professores, entendendo que os alunos assim como os professores são sujeitos praticantes (CERTEAU, 2008), que juntos multiplicam os conhecimentos, para que assim, a cada dia, todos juntos possam reinventar a escola.

Palavras-Chave: copresença de saberes, práticas emancipatórias, currículos praticados, redes de *saberesfazeres*

ABSTRACT

This work presents the paths I've chosen to follow for my graduation and some reflections around the clues (GINZBURG, 1989) that I found in everyday life of Colégio Estadual Júlia Kubitschek – CEJK and in Espaço Ciência Viva – ECV. Understanding the diversity of knowledges as an ecology of knowledges (SANTOS, 2004). Crossing everyday knowledges with scientific knowledges, seeing the co-presence (SANTOS, 2007), the complex and inseparable relation of these knowledges, questioning the hegemony of the scientific paradigm and proposing the legitimation of the knowledges weaved on the everyday life. Through the networks (ALVES, 2001) of *knowingdoings*, I present reports which search to describe how I watch the practice of the curriculums in the divers *spacetimes* of the schools, the emancipatory practices and the uses that the students make of the tactics (CERTEAU, 2008) to cheat and subvert the scholarship norms. The research, methodologically epistemologically, speaks with the studies *inofwith* the everyday life, the valorization of the networks and the formation of the teachers, understanding that the students, just like the teachers, are persons practitioners (CERTEAU, 2008), that together multiply the knowledges, so that, day by day, everyone together are allowed to re-create the school itself.

Keywords: co-presence of knowledges, emancipator practices, practices of the curriculums, networks of *knowingdoing*.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| Introdução..... | 10 |
| PIBID..... | 11 |
| Colégio Estadual Júlia Kubitschek e Espaço Ciência Viva..... | 12 |
| Capítulo 1- Diversidade, conhecimentos e a pesquisa <i>nosdoscom</i> os cotidianos: Nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos..... | 15 |
| Os múltiplos olhares do cotidiano: Movimento de superação do olhar cartesiano..... | 19 |
| Pesquisa <i>nosdoscom</i> os cotidianos <i>nadas</i> escola: Lavando as mãos com a ciência..... | 22 |
| Capítulo 2- As diversas cores inventadas entre o preto e o branco: Regulação e emancipação..... | 28 |
| Currículos Praticados: Em busca das práticas emancipatórias..... | 32 |
| Capítulo 3- Muitos sentidos <i>nada</i> escola..... | 40 |
| Para além da compartimentalização dos saberes..... | 42 |
| Tecendo conhecimentos em rede na minha formação..... | 47 |
| Primeira história: Tropa de Elite..... | 47 |
| Segunda história: Planejar não é o bastante..... | 49 |
| Terceira história: As táticas não se conservam..... | 51 |
| Considerações Finais..... | 54 |
| Referências..... | 56 |

Introdução

Pensando em minha trajetória, nos caminhos que escolhi seguir, me remeto ao passado. Lembro de quando tinha nove anos de idade e brincava de ser professora. Reunia-me com minhas amigas e brincávamos de escolinha no playground. Nossa imaginação nos permitia ir além das quatro paredes da sala de aula, com cadeiras, mesas e alunos uniformizados. Não existia nem porta nem janela, era tudo ao ar livre. As mesas e as cadeiras eram gangorras coloridas que ficavam em frente a um quadro negro de mais ou menos três metros de largura e dois de comprimento. Nossa escolinha apesar de não ser tão parecida com a escola que freqüentávamos, ela tinha horário para estudar e para brincar e a mesma gangorra que servia de mesa e cadeira servia para outras tantas brincadeiras.

Acredito que comecei a me sentir professora naquela época, sem decidir deixei a vida me levar, foi quando na 6ª série me apaixonei por matemática e descobri que queria ser professora de matemática. Um pouco mais velha comecei a dar aulas particulares de matemática, não era mais no parquinho, agora era pra valer. Então o vestibular chegou e com ele a vontade de ser professora e como eu gostava muito de matemática fiz vestibular para a área de exatas.

Escolhi o curso de estatística na ENCE¹, porque essa área da matemática trabalha com a incerteza, nem sempre o resultado é exato e aquilo me instigava muito, gostava de decifrar os enigmas matemáticos e assim fiquei dois anos. Porém, com o tempo fui percebendo que os enigmas queriam me mostrar algo que eu não enxergava. Assim, aos poucos fui vendo que a matemática sozinha não dava conta de explicar meus questionamentos. Eu precisava de mais, muito mais.

Portanto, decidi escolher outro caminho, algo mais próximo da minha vontade, do meu desejo de ser professora. Pensei em fazer pedagogia, mas meus amigos falavam que eu não ia ter dinheiro que eu ia viver frustrada, ninguém acreditava que eu fosse gostar. Hoje agradeço por não ter escutado eles. Fiz vestibular para pedagogia e passei para a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. No primeiro dia de aula, confesso que não gostei, eu amei e percebi que estava no lugar certo.

No primeiro período surgiu a oportunidade de fazer um estágio e eu precisava de dinheiro. Não consegui nada em escola, mesmo assim aproveitei a chance e fui estagiar numa

¹ Escola Nacional de Ciências Estatísticas.

empresa de recursos humanos que recrutava e selecionava alunos do ensino médio para estagiar em diversas áreas. Mesmo sem estar dentro de uma escola, eu estava em contato com alunos. Fiquei por lá um tempo, aprendi bastante e descobri que recursos humanos não era a minha “praia” e saí de lá.

Em 2009, no quarto período, me matriculei na disciplina obrigatória “Didática: Questões Contemporâneas” e conheci a professora Maria Luiza. Ela não dava aula, dava show, me incentivando cada vez mais a querer ser professora. E para a minha alegria, ela se propôs a coordenar um projeto de pesquisa e não demorou muito para formar uma fila de interessados no projeto dela e eu era uma dessas pessoas na fila. E como disse Oliveira e Geraldi (2010) *é hora de nos perdermos nos labirintos a fim de voltarmos a conhecer e experimentar o desregramento da vida.*

Portanto, entrei para o grupo de pesquisa que se insere no Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, coordenado pela Profª Drª Maria Luiza Sússekind na UNIRIO, financiado pela CAPES² e que tem como foco a pesquisa nos estudos do cotidiano, a valorização das práticas escolares, currículo, práticas pedagógicas e formação de professores. O grupo é composto por 12 bolsistas licenciandos de pedagogia e atualmente por mais uma coordenadora, a Profª Drª Cláudia Miranda.

PIBID

O grupo atua no Ensino Médio Normal do Colégio Estadual Júlia Kubitschek – CEJK, e também, no Espaço Ciência Viva – ECV, que é um espaço alternativo e complementar à educação. Semanalmente em encontros na universidade, o grupo relata/narra os acontecimentos que destacam as práticas pedagógicas emancipatórias, nos diversos cenários do CEJK. Os nossos estudos dialogam com a valorização das redes (ALVES, 2001) de *saberes-fazer* em que os alunos estão inseridos e as relações de conhecimentos construídos e tecidos. Portanto, procuramos descrever como observamos tais práticas no cotidiano dentro e fora das salas de aula, como estas ressignificam a relação do aluno com a escola e influencia os processos de formação/auto-formação como cidadão e como professor. Estimulando e

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.

valorizando as redes de subjetividade (SANTOS, 2004) e conhecimentos, reduzindo a assimetria na relação professor aluno, acreditando que tanto os alunos como as professoras são sujeitos praticantes (CERTEAU, 2008). Nosso referencial epistemológico e metodológico é a área de estudos do cotidiano e a investigação narrativa como prática de pesquisa indiciária (GINZBURG, 1989).

O grupo se encontra toda terça em um laboratório localizado na UNIRIO para discutir algumas leituras propostas pela coordenadora, trocar experiências, e fazer uma detalhada apresentação dos relatos de campo. Ao final das atividades de cada encontro, a coordenadora pede para que façamos o writing (SCHNEIDER, 2003), que entendo como uma técnica que ajuda a melhorar a escrita e acrescenta a pesquisa mais uma via de construção, sendo assim, uma prática de escrita autônoma, reflexiva e emancipatória que contribui e multiplica em conjunto com os debates que ocorrem nos encontros.

Colégio Estadual Júlia Kubitschek e o Espaço Ciência Viva

O Colégio Estadual Júlia Kubitschek – CEJK é um colégio que forma professores para o primeiro nível da educação básica. Sendo assim, os normalistas durante a formação devem cumprir alguns estágios obrigatórios. O Espaço Ciência Viva é um dos lugares que os alunos podem optar por fazer o estágio. Diante dessa relação escola-normalista-estágio, é que pude conhecer melhor o colégio e participar de muitas atividades que ocorrem lá. Todas as vezes que estive no colégio, observei que a relação entre professores, alunos e direção é muito boa, é uma grande parceria, onde todos participam das decisões que ocorrem no colégio.

O CEJK também possui desde 1990, uma escola de aplicação chamada Julinha, com turmas de Educação Infantil e das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. O Julinha, como escola de aplicação, apresenta condições especiais para o estágio supervisionado obrigatório dos professorandos do Curso Normal, ao mesmo tempo em que privilegia seus alunos com um ensino de excelente qualidade, o estágio tem uma supervisão contínua e sistemática pelos professores de Didática do Curso Normal.

Portanto, durante minhas observações no colégio, pude conhecer todos os espaços do colégio e entender que existem muitas vias de possibilidades, boa comunicação, práticas

emancipatórias, ressignificação de experiências, e muito mais. Realmente é um lugar que tem muito a oferecer para nós pesquisadores em busca de novas descobertas, pois todo dia o cotidiano é reinventado.

Minha área de atuação na pesquisa é o Espaço Ciência Viva, na qual pesquiso, observo, investigo, e principalmente, aprendo com as estagiárias/normalistas sobre formação docente e suas práticas. Também chamado de museu, o ECV irradia energia inovadora e criativa e propõe novas formas de divulgar e desmistificar a ciência, tornando-a acessível ao senso comum, bem como a melhoria da qualidade do ensino das ciências das escolas. O Espaço recebe diariamente alunos de diversas escolas e no último sábado de cada mês abre ao público.

O Espaço Ciência Viva está organizado juridicamente como Sociedade Civil sem fins lucrativos, registrada Reconhecido como de Utilidade pública pela lei estadual no 560/90 de 1990. Criado em 1982, o Espaço Ciência Viva 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 do cidadão comum. O Espaço funciona num galpão de 1600 m² cedido pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, localizado na Praça Saens Peña, Tijuca.³

Ele possui um grande galpão onde ficam diversas oficinas⁴ e um grande jardim, onde são feitas atividades como: composteira e horta, tipos de insetos, tipos de plantas, sementes e frutas, entre outras. As experiências vivenciadas no ECV, seja no galpão ou no jardim, permitem que cada visitante construa experimentos com suas mãos e cheguem a conclusões ou questionamentos com a sua mente, capazes de provocar novas emoções.

O ECV elabora para as atividades, temas relevantes da atualidade, como exemplo, a conservação de energia, meio ambiente, combate ao desperdício, entre outros, possibilitando aos visitantes de interagir no meio em que vivem, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida de todos. E o mais interessante é que é um museu onde todos podem mexer em tudo e não existe uma visita guiada, os visitantes vão à oficina que mais lhe chama a atenção.

Todo o trabalho desenvolvido, desperta nos alunos e visitantes, não só a curiosidade, mas também um espírito inquisitivo. Portanto a metodologia empregada faz com que a

³ Informações retiradas do site do Espaço Ciência Viva. Disponível em: www.cienciaviva.org.br.

⁴ Descrevo essas oficinas mais adiante.

tessitura dos conhecimentos científicos seja combinada com o cotidiano do sujeito praticante (CERTEAU, 2008). A partir disso, o “explorador” descobre o prazer de aprender, ampliando naturalmente seus conhecimentos.

Dessa forma, esse trabalho é feito de forma coletiva, onde cada um traz as suas experiências de acordo com a respectiva área de atuação, são elas: biologia, física e química, e também, as estagiárias/normalistas trazem suas experiências e curiosidades. Assim, os colaboradores buscam inventar/criar oficinas que além de chamar atenção do visitante, também possa fazer parte do seu cotidiano.

A apresentação dessas oficinas é feita pelas estagiárias/normalistas do CEJK. Elas estudam os módulos – conteúdos desenvolvidos nas oficinas – e depois apresentam para os visitantes. Vale ressaltar que na medida em que apresentam as oficinas, elas ressignificam a experiência de ensinar, de forma que a apresentação nunca é a mesma. Além disso, existe uma preocupação com a prática pedagógica, pois sempre estão repensando e refletindo sobre as mesmas.

Portanto, esse trabalho busca emergir questionamentos sobre a minha trajetória na pesquisa, evidenciando as pistas (GINZBURG, 1989) que encontro no cotidiano. Faço crítica ao olhar cartesiano, trazendo como proposta a superação da hegemonia do paradigma científico e apresento a diversidade dos conhecimentos tecidos na pesquisa cotidianamente, respeitando as singularidades e reconhecendo a importância do outro (MATURANA, 2006) na minha formação.

Através desses questionamentos, trago os meus relatos sobre as práticas emancipatórias, currículos praticados e as redes que observo no CEJK e no ECV. E entendo que

na medida em que abdicamos do impossível sonho de tudo fazer, aprendemos a nos felicitar com o sucesso daquilo que podemos fazer, sempre movidos por desejos fortes que vejo como fonte de prazeres e alegrias possíveis, nunca como fonte de frustração (OLIVEIRA, 2010, p. 35).

Dessa forma, aprendi nesses espaços escolares me formar uma melhor pessoa e professora, acreditando nas possibilidades e repensando na minha própria prática, sabendo que não dá pra fazer tudo, mas tudo o que posso fazer valorizo muito e todos os resultados das minhas ações, positivos ou não, encaro sempre como um aprendizado, não como um fracasso.

Capítulo 1

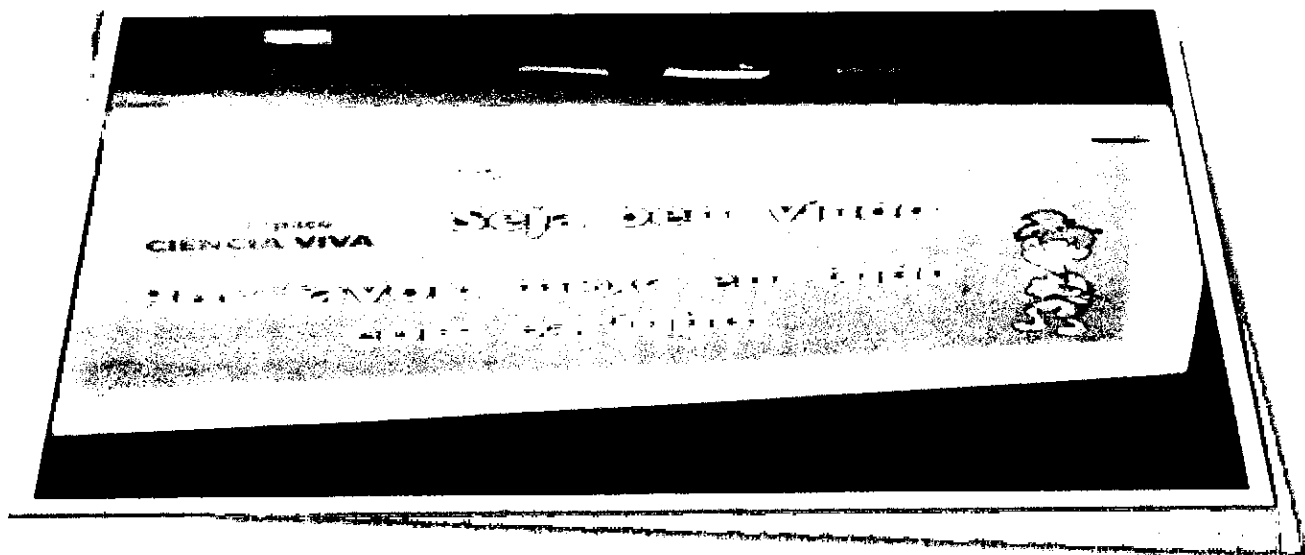
Diversidade, conhecimento e a pesquisa *nos* dos com os cotidianos?

Nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos

1 ou

Estava muito ansiosa, sem saber o que me esperava ou o que eu esperava. Estava chegando a hora, meu ônibus sacudia um tanto me deixando cada vez mais tensa. Era uma terça-feira no mês de maio, as nuvens tentavam esconder o sol e o clima estava agradável, mas o 629 (linha Saens Peña X Irajá) estava tão cheio que aumentava o meu nervosismo, afinal, era o meu primeiro dia no Espaço Ciência Viva, também chamado de museu. Era a primeira vez em que eu estava pisando no tal falado e desejado campo de pesquisa.

Assim que desci do ônibus, atravessei duas ruas e lá estava o museu. Na porta estava escrito assim: *Por favor, mexa em tudo: mas com carinho!* (como mostra a figura abaixo). Nesse momento tentei ficar um pouco mais tranquila. Foi quando escutei o meu nome, era a Anna, minha parceira na pesquisa. Olhei para ela, parecia tão ansiosa quanto eu. Quando olhamos o lugar, não conseguimos identificar o que era, tinham tantas cores e tantas coisas e todas juntas. Falaram-nos que era um museu, porém parecia algo muito mais divertido, tipo um parque de diversões.



Naquele momento meu conceito sobre museu, aquele convencional, mudou completamente, pois pra mim, museu era um lugar organizado, no sentido de ser setorizado, onde as obras de artes são separadas por tendências e em ordem cronológica. Onde as pessoas ficam a um metro de distância da obra, anotando as informações da visita guiada e deve-se falar baixinho. Diferentemente disso, o EVC proporciona em um galpão muito grande e um jardim, diversas oficinas ligadas à área das ciências e que se relacionam com o cotidiano, fazendo com que os visitantes sejam provocados a interagir, compartilhar e tecer novos conhecimentos.

Isso não quer dizer que seja desorganizado, ao contrário, ele é planejado dentro de outra uma perspectiva, onde todos podem transitar livremente pelo espaço sem serem guiados ou influenciados pelos assessores do museu. Cada qual segue para aquele objeto que lhe chama mais atenção podendo manuseá-lo e ler sobre ele nos painéis de explicação.

As estagiárias do CEJK estão localizadas próximas aos objetos, assim, quando um aluno deseja ajuda ou explicações, não é necessário nem pedir, a estagiária que se encontra mais perto se dispõe a dialogar e trocar *saberesfazeres*. Desta forma inicia-se a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de construção de conhecimentos.

Algumas vezes, é possível perceber que ninguém do CEJK precisa dar explicações, os próprios alunos se ajudam. Aquele que já manuseou e ouviu as explicações faz o mesmo com outro, incentivando-o a manusear o objeto e depois explicar cientificamente o que acontece. Os demais alunos que se aproximaram esperam ansiosos para também poderem testar com as próprias mãos aquilo que ouvem. E, assim sucessivamente, todos mexem e aprendem juntos construindo conhecimentos em rede⁵.

Foi possível observar que os alunos ficam bastante empolgados com o que vêem e antes mesmo de saberem a explicação chamam os amigos para verem. Em pouco tempo o aluno já está rodeado de amigos que desejam ansiosamente saber o que de tão interessante o primeiro viu. As normalistas também ficam animadas e comentam antes, durante e depois sobre como gostam da atividade e o quanto sentem estar aprendendo quando ensinam.

Portanto, nesse ambiente, eu e Anna, pesquisamos o cotidiano do estágio das normalistas do CEJK, tendo como foco a formação docente, os currículos e as práticas pedagógicas. Dessa forma, busco através de relatos sobre as observações e práticas desses

⁵ Os conhecimentos construídos em rede serão explicados mais adiante.

professores em formação, a minha autoformação. E também legitimar o outro como legítimo outro (MATURANA, 2006), reconhecendo-o, pois dessa forma eu consigo me enxergar nele, na perspectiva de que as nossas diferenças complementam um ao outro e todos aprendem.

E como pretendo falar da diversidade dos conhecimentos, entendendo a diversidade com diversidade e que os saberes são tecidos em redes, percebo o outro como parte indissociável da minha formação. Assim, vou fazer uso do que o Boaventura de Sousa Santos (2007) chama de pensamento pós-abissal. Ou seja, a superação da hegemonia do paradigma científico a fim de legitimar os conhecimentos que por ele são invisibilizados. Dessa forma, compreendo que para superar tal hegemonia seria importante a possibilidade da copresença (SANTOS, 2007) de conhecimentos, os que são tratados como o “correto” com os conhecimentos que são invisibilizados por não se encaixarem dentro do correto. Relacionando/cruzando os conhecimentos cotidianos com os científicos, pois é justamente isso que é produzido/construído e tecidos no ECV. Entendo com Oliveira (2010) que os estudos *nosdoscum* os cotidianos

buscam descobrir, desvendar, descortinar, as políticas/práticas que escapam ao modelo e caminham em direções diferentes, partindo de objetivos outros que não aqueles circunscritos aos imperativos dos processos da globalização hegemônica (...) perceber outras concepções de conhecimentos e de seus modos de criação, questionadoras de epistemicídios (SANTOS, 1995) para ale da hierarquia entre saberes (p. 23)

Portanto, no ECV as oficinas dialogam com as experiências cotidianas, exemplo, uma oficina que trabalha a questão da energia, ela abarca tanto a questão da ciência, ou seja, como ela produzida, de onde vem, entre outros fatores, como também, questionamentos atuais de como utilizar a energia, quais eletrodomésticos gastam mais, como reduzir gastos, etc.

A oficina sobre energia apresenta para os visitantes, discussões sobre os gastos de energia que acontecem no dia-a-dia, na casa deles e como reduzir os gastos e conscientizar a família desse desperdício, mostrando na casa apresentada abaixo o que acontece quando ligamos tudo e de que maneira podemos poupar sem ficar no escuro. É apresentada também uma proposta de horários para o uso de determinados eletrodomésticos, para não gastar muita energia, como exemplo, ar-condicionado e ferro elétrico, nunca devem ser utilizados simultaneamente, pois fazem uma combinação nada favorável. Além disso, para os alunos da educação infantil é apresentado um desenho animado sobre o desperdício, onde eles devem achar em determinadas cenas os desperdícios e falarem de que modo pode ser diferente,

utilizando seus conhecimentos. Dessa forma, as discussões, conversas ou brincadeiras auxiliam no cotidiano de qualquer pessoa, família.



Sendo assim, identifiquei no cotidiano do museu que suas oficinas trabalham com a possibilidade de copresença entre os conhecimentos cotidianos e científicos, buscando um movimento de superação do “correto”, desinvisibilizando saberes e tornando-os existentes. Ou seja, essa oficina evidencia que os conhecimentos científicos se cruzam com os conhecimentos cotidianos na perspectiva de que um complementa o outro sem uma hierarquia de saberes.

Assim, pensando que os conhecimentos são construídos em redes de subjetividades (SANTOS, 2004) e que vivemos em sociedade e precisamos do outro para que haja uma ecologia de saberes (idem) é preciso abandonar a linearidade e fazer com que conhecimentos e ignorâncias se cruzem. Dessa forma, o ECV ajuda muito a esclarecer esse cruzamento. Pois, por muitas vezes, as normalistas achavam que quem está na universidade sabe muito mais do que quem está na escola, sendo esse, um olhar dominante e produzido justamente pela ciência que acredita que o saber da academia é mais significativo e de maior conhecimento por ter especializações, sendo melhor e mais importante, criando um abismo entre escola e universidade, e dessa maneira, também não conseguem enxergar e legitimar os conhecimentos produzidos no cotidiano dos múltiplos *espaçotempos* da escola.

Portanto, no decorrer do tempo percebemos juntos que na verdade complementamos uns aos outros. O que são conhecimentos? O que são ignorâncias? Eles são produzidos juntos e ao mesmo tempo, ou seja, não há como classificar, quantificar e hierarquizar o saber.

Primeiro, ninguém sabe tudo, segundo, as dúvidas são verdades que se transformam de acordo com a resignificação que damos as experiências vivenciadas, ou seja, completamente mutável e dinâmica, assim como o conhecimento. E por último e não menos importante, a curiosidade, pois é através dela que nos movemos a querer aprender sempre.

Segundo Sílvia Gallo (2010), *a educação é um encontro de singularidades*, assim, entendo que por sermos diferentes, nossas singularidades ao encontro de outras produzem uma ecologia de saberes explorando a alteridade. Dessa forma, deve-se *preservar e priorizar as singularidades a fim de tê-las como forma de resistência aos processos de globalização e homogeneização, como diz Augè (1994)* E falando em sermos diferentes, faço uso das palavras de Boaventura para fundamentar o meu pensamento diante de como a diversidade deve ser tratada, sendo assim,

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. As pessoas querem ser iguais, mas querem respeitadas suas diferenças. Ou seja, querem participar, mas querem também que suas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas (1999, p.65)

Entendo que a diferença como diversidade é riqueza. E essa diversidade é uma ecologia de saberes. Durante as minhas observações no campo de pesquisa pude vivenciar a riqueza das singularidades. Assim, o cotidiano do ECV, revelou a complexidade e a beleza das diferenças que nos caracteriza, onde entre os nossos saberes não existe um abismo, pois nós nos complementamos e aprendemos juntos.

Portanto, nesse primeiro capítulo busco discutir o rompimento da segregação dos conhecimentos científicos e cotidianos, pensando que todos somos diferentes e que as diferenças não podem ser inferiorizadas, nem produzidas como inexistências. Que todo sujeito social interage e interdepende de outros indivíduos, entendendo que a alteridade produz diversidade, sendo uma iniciativa e um movimento oposto ao pensamento abissal.

Os múltiplos olhares do cotidiano: Movimento de superação do olhar cartesiano

Havia um homem apaixonado pelas estrelas. Para ver melhor as estrelas, ele inventou a luneta. Aí formou-se uma escola para estudar a sua luneta. Desmontaram a luneta. Analisaram a luneta por dentro e por fora. Observaram

os seus encaixes. Mediram as suas lentes. Estudaram a sua física óptica. Sobre a luneta de ver as estrelas escreveram muitas teses de doutoramento. E muitos congressos aconteceram para analisar a luneta. **Tão fascinados ficaram pela luneta que nunca olharam para as estrelas** (ALVES, 2009, p.133).⁶

Fiquei fascinada quando peguei o livro de Rubens Alves que contém diversas notas e ideias que ele foi anotando aqui e acolá. O conto acima citado resume os meus pensamentos sobre o olhar científico e por isso, preciso tornar público o quanto discutir esse assunto transformou a minha vida.

No conto o autor fala sobre um homem que inventou uma luneta para olhar para as estrelas, porém ele se especializa tanto na luneta que esquece do todo, do universo ao seu redor, pois sem esse, para o que serve a luneta fruto de teses de doutoramento? Só para constatar que a ciência não dá conta de explicar tudo, além de compartimentalizar os conhecimentos, no sentido de que para compreender os conhecimentos é necessário se especializar em determinada área e separar o sujeito do objeto. Ou seja, produzindo um olhar cartesiano que é obtuso e inflexível, onde só há uma forma de fazer as coisas, uma via. Porém, como disse antes o conhecimento é inesgotável e a ciência precisa entender que ela não é a única fonte de produção e construção de conhecimentos que existe.

Algum tempo atrás, antes de entrar para o grupo de pesquisa, acreditava que a ciência era tudo, que resolvia tudo e que se eu não me especializasse estaria fora do mercado de trabalho, achava que era fundamental fragmentar o todo, para conhecer as partes. Li os grandes nomes de diversas áreas que rodeiam a pedagogia, porém não fazia muito sentido por não se relacionarem com o meu cotidiano, com o que eu fazia. Foi quando entrei para o grupo de pesquisa, fui para o campo e percebi a importância de sentir o cotidiano, mas como ainda tinha a ideia de que a ciência era superior aos conhecimentos cotidianos tive uma pequena resistência de me entregar.

Confesso que não demorou muito, pois o cotidiano me conquistou e eu me deixei levar e assim continuo, olhando, sentindo, cheirando e tocando o cotidiano. Os grandes nomes que li se transformaram em nomes que eu não conhecia, mas me interessavam, pois dava sentido a tudo o que eu fazia. Por isso, senti a necessidade de problematizar essa questão na monografia. Portanto, foi uma grande descoberta perceber que existem outras possibilidades de elaboração do saber, que olhar não é fixo e imutável, e essa descoberta me fez valorizar as

⁶ Esse é um conto que faz parte do livro "Ostra feliz não faz pérola" de Rubens Alves. O grifo é meu.

ações cotidianas. E também, me fez entender que é preciso superar a forma obtusa de como percebo os conhecimentos que construo/produzo, não sendo necessário fragmentar o todo para conhecer as partes.

Assim, pensando na subversão da lógica cartesiana no espaço escolar, os alunos

cotidianamente, produzem artimanhas de reapropriação dos espaços e tempos escolares, criam saídas originais para enfrentar os problemas vividos, se valem de pequenas fugas das salas de aula para suportarem as pressões dos papéis institucionais que lhes são atribuídos, entre outras coisas (FERRAÇO, 2008, p. 106).

Era exatamente isso o que eu fazia na escola, para fugir do instituído eu levantava o meu dedo indicador e pedia para ir ao banheiro, mas na verdade, eu passava na sala de aula ao lado da minha e discretamente chamava uma amiga para bater papo no corredor, no pátio ou até mesmo no banheiro. Porém, se você é um aluno que sai muitas vezes, acaba por ficar rotulado como um aluno de baixo rendimento e má influência. E segundo Ferraço (2008), *todos esses movimentos cotidianos produzidos pelos alunos apontam para a necessidade de superar as tradicionais amarras conceituais e metodológicas produzidas pelo paradigma da ciência moderna na educação*. Assim, me questiono, como encarar as diferenças e os múltiplos saberes sem homogeneizar, sem rotular os alunos e dando voz as diferenças?

Dessa forma, entendo que é importante perceber o outro na educação, penso no conceito de alteridade, definido anteriormente, penso assim como Gallo (2010), *que a educação é um empreendimento coletivo e, portanto, implica no outro*. E que se torna fundamental mudar a postura dos olhos, pois a escola sabe que somos diferentes, porém querem nos tratar como seres iguais, sem as nossas singularidades, nos descaracterizando. Ou seja, para perceber o outro é preciso olhá-lo com toda a complexidade que esse olhar oferece. E a educação precisa ser pensada através da diferença, sendo assim, produzindo singularidades, pois é no encontro das singularidades que se dá uma educação com diversidades.

Assim, para superar o modo uno é preciso pensar o mundo como múltiplo. É permitir se enxergar no outro, e se descobrir ao olhar para o outro. E segundo Ferraço (2008),

requer a coragem de nos lançarmos numa jornada desconhecida, até porque são muitos os atalhos possíveis de serem percorridos. Requer que nos deixemos levar pelos movimentos caóticos de ordem e desordem. Requer, como toda tentativa de subversão, ousar enfrentar o desconhecido que

pensamos conhecer, exercitando um sentimento de mundo e vendo através de nosso corpo. Requer não conter a revolta manifesta no cotidiano mas partilhar dela, integrando redes de relações que aparecem e desaparecem nos tempos e espaços subjetivos (p. 113).

Portanto, acredito que há diversas maneiras de pensar o mundo como múltiplo, sendo preciso, superar o paradigma do olhar cartesiano, valorizar as redes de conhecimentos tecidas no cotidiano. E particularmente, acredito que as pesquisas *nosdoscom* os cotidianos escolares tanto no CEJK quanto no ECV me ajudaram a derrubar os obstáculos pertinentes ao olhar científico.

Pesquisa *nosdoscom* os cotidianos *nadas* escola: Lavando as mãos com a ciência

Ao entrar na pesquisa, desfrutei do modo de ver dominante, separando o sujeito do objeto. Para mim, bastava ter um olhar distante e atencioso e tudo acontecia, separando e classificando como certo e errado e hierarquizando as classificações. Foi necessário mergulhar (ALVES, 2008) não só no cotidiano do ECV, como também estudar o cotidiano e como fazer pesquisa nele. O que ajudou muito foram as leituras e discussões feitas durante os encontros do grupo de pesquisa. Uma das leituras foi Ferraço (2008) quando diz para *desancorar do compartimentalizado, mecânico e linear, nos jogando numa dinâmica transitória de possibilidades diversas, em permanente estado de aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens.*

Dessa forma, aprendi a desvencilhar-me da lógica dominante que produz movimentos que negam os conhecimentos do cotidiano e invisibilizam os conhecimentos que não estão dentro do padrão correto de pesquisa na ciência. Como foi dito anteriormente, descobri no ECV a possibilidade de copresença (SANTOS, 2007) dos conhecimentos científicos e cotidianos sem que um invisibilize o outro. Um exemplo muito interessante é a oficina de compostagem, onde os visitantes “aprendem” a fazer adubo orgânico e sua importância para a natureza. Coloquei aprender entre aspas, pois dialogando com a colaboradora Tatiana, chegamos à conclusão de que a composteira já era produzida faz tempo. Pesquisamos e descobrimos que nas regiões rurais isso sempre foi praticado, as famílias jogavam os restos orgânicos na camada vegetal, na terra e o tempo mostrava que os restos se transformavam em adubo.

Esse exemplo mostra que alguns conhecimentos são passados de geração para geração cotidianamente. Sendo assim, a presença da ciência ajuda e contribui explicando como funciona o processo de compostagem do lixo orgânico que é produzido todos os dias em diferentes lugares, urbanos e rurais. Portanto, essa oficina me permitiu enxergar além do olhar fixo e cartesiano, entendendo que os conhecimentos construídos e tecidos no cotidiano se legitimam no dia-a-dia, mesmo que não se encaixem no paradigma científico, ou seja, é preciso superar a forma única de produzir conhecimentos a fim de tornar possível a copresença de múltiplos saberes.

E também aprendi com Nilda Alves (2008, p. 19) que tenho que ser

(...) 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.

Portanto, mergulhar inteiramente na realidade do ECV seria não separar o sujeito do objeto como a ciência caracteriza, mas sim, transformar em uma relação de complexidade indissociável e extrair dela até os pormenores mais negligenciáveis (GINZBURG, 1989), que devemos enxergar para transformar o parecido em diferente, aceitando os múltiplos saberes como conhecimentos e fazendo com que esses conhecimentos possam ser tecidos em rede, dentro dessa realidade e fora dela, legitimando esses saberes criados por nós e não pela ciência.

Através das observações cotidianas tive o prazer de observar uma oficina sobre higienização das mãos, feita com os alunos da educação infantil. Considero que lavar as mãos seja um ato cotidiano, nada científico. É lógico que a oficina abarca diversas questões, exemplo, o consumo da água, as bactérias, entre outros. Mas o que mais surpreende são as atitudes tanto dos alunos quanto das normalistas durante a oficina.

Em uma conversa com as normalistas, foi dito que a oficina não tinha muito sentido, pois lavar as mãos é algo normal. Elas sentiam que não ensinavam e não aprendiam com aquela experiência. Os alunos da educação infantil sentavam em cadeiras altas seguidas por um grande balcão e em frente ficavam as normalistas. Ao lado delas tinha um pôster explicando a higienização das mãos, com um desenho das mãos que representava as áreas que eram lavadas e as que eram esquecidas. Antes de explicar, as normalistas faziam uma roda de conversas (ALVES, 2002) perguntando como eles faziam, a importância de lavar as mãos

entre outros e após trocarem experiências elas explicavam a higienização e pintavam as mãos dos alunos e depois eles lavavam as mãos na água e sabão, aprendendo a reduzir o consumo de água.



Porém, apesar de todos os conhecimentos envolvidos elas não achavam a oficina interessante e resolveram transformar o parecido em diferente, repensaram suas práticas e perceberam que precisavam usar táticas (CERTEAU, 2008) para dar sentido aquela experiência, pois por mais que lavar as mãos seja normal é importante para a nossa saúde. Sendo assim, na perspectiva de melhorar a oficina para que todos pudessem lembrar a importância de lavar as mãos, elas colocaram vendas nos olhos dos alunos e assim puderam ver que a explicação também precisava também se adequar a oficina, já que os alunos vendados esqueciam sempre de lavar o polegar.

Essa oficina é um exemplo de conhecimento e de que o cotidiano fornece pistas para que possamos reinventar e ressignificar práticas, e também, que produzimos conhecimentos que nós mesmos legitimamos. Assim, entendo que os diversos saberes construídos coletivamente no cotidiano dialogam com os conhecimentos científicos, produzindo uma ecologia de saberes (SANTOS, 2004) sem uma relação de hierarquia entre os múltiplos e

diversos saberes. Então, penso que na possibilidade de copresença (SANTOS, 2007) para configurar uma ação mais democrática entre esses conhecimentos.



Para pesquisar o cotidiano escolar e seus múltiplos *espaçostempos*, é preciso fazer uso das táticas de Certeau (2008) para subverter as formas de fazer e pensar que a pesquisa científica produz, é preciso manipular – entendendo assim como Certeau que é preciso jogar com o que se tem obedecendo e desobedecendo – as regras e normas a favor do cotidiano, legitimando seus conhecimentos tecidos nas redes de subjetividades. E através das táticas torna-se possível reinventar o cotidiano (CERTEAU, 2008) sem se preocupar com normas e regras, e pensando que todos somos sujeitos praticantes (idem) e que juntos bricolamos, inventamos e multiplicamos conhecimentos.

Durante mais de nove meses de observações no ECV, e pude perceber a minha abissalidade (SANTOS, 2007), e assim, lutar para enxergá-la e superá-la. Pois o cotidiano conseguiu me mostrar que todos somos diferentes, e conseqüentemente, temos diversos conhecimentos. E por isso, não se deve categorizar, quantificar e hierarquizar formas de conhecimentos, já que por sermos diferentes complementamos uns ao outros e tecemos redes de *saberesfazeres* onde conhecimentos e ignorâncias se cruzam o tempo todo. Entretanto, é

isso o que faz a ciência moderna no campo do conhecimento: categorizar, quantificar, hierarquizar, etc.

Segundo SANTOS (2007), o pensamento abissal concede à ciência o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso. A visibilidade de conhecimentos só se encaixa no que a ciência denomina como certo, ou seja, os demais conhecimentos se tornam invisíveis, sendo produzidos como inexistentes. Sendo assim, é justamente isso que acontece com os conhecimentos produzidos no cotidiano, pois como não se encaixam no paradigma científico não são legitimados. Vale destacar que o ECV é um lugar que trabalha com as diversas áreas das ciências, porém enxerga que conhecimentos produzidos no cotidiano são legítimos.

Não pude deixar de observar no ECV que os conhecimentos se cruzam e que por serem diversos, formam uma ecologia de saberes, e que dessa forma, todos os conhecimentos são produzidos como existentes e uns complementam os outros. Acreditando nas possibilidades, na multiplicação de experiências ocorridas durante a pesquisa de campo e nas ecologias de saberes, pensando a ecologia como a natureza, que precisa de diversidade na fauna e na flora para sobreviver, para crescer e tornar-se cada vez mais rica. E dessa forma, me senti instigada a investigar através das observações como suas múltiplas reflexões “experenciadas” podem construir aprendizagens, inventar e reinventar o cotidiano e valorizar as redes de subjetividades e conhecimentos.

Sendo assim, entendo que o pensamento pós-abissal é um movimento contra-hegemônico e para além da cientificidade. E ao entender que a diversidade do mundo é um movimento inesgotável. Assim, tem sido possível enxergar as observações feitas durante a pesquisa como uma prática reflexiva e transformadora das experiências e que busca divulgar como as experiências vividas no passado contribuem e ressignificam as experiências cotidianas. E também,

outro aspecto a destacar é o de que esses procedimentos e essas formas de narrar a vida e os conhecimentos podem contribuir para a revalorização das vozes/conhecimentos/práticas sociais (...) ampliando as possibilidades sociais de superação das monoculturas que caracterizam a sociedade contemporânea (OLIVEIRA e GERALDI, 2010, p. 25).

Sendo assim, a pesquisa *nosdoscum* os cotidianos busca a construção de narrativas a partir das experiências do cotidiano, onde os nossos estudos dialogam com a valorização das redes (ALVES, 2001) de *saberesfazeres* em que os alunos e professores em formação, estão

inseridos e as relações de conhecimentos construídos. As práticas pedagógicas emancipatórias identificadas aqui, como as oficinas de compostagem, energia e higienização das mãos e outras que vou narrar nos capítulos seguintes, sugerem a legitimação de redes de *saberesfazeres*, hábitos e conhecimentos como fundamentais para motivação, permanência e desenvolvimento do aluno na escola e em seus múltiplos *espaçostempos*. O estabelecimento de uma relação de confiança e respeito mútuo ao que é próprio do outro inundam as práticas escolares de sentidos democráticos, multivocais, ou seja, diversidade de vozes e multisituados, entendendo que as práticas escolares são construídas em diversos *espaçostempos*.

Portanto, procuro descrever como observo tais práticas no cotidiano dentro e fora das salas de aula, como estas ressignificam a relação do aluno com a escola e influencia os processos de formação/autoformação como cidadão e como professor. Sendo esses processos construídos através de narrativas, conversas e observações, buscando investigar e entender os sentimentos e representações dos atores sociais (SOUZA, 2006) nesses processos. Dessa forma, busco perceber como as diversas singularidades envolvidas tecem redes de conhecimentos, entendendo a importância do outro (MATURANA, 2006) e como as reflexões sobre as práticas escolares decorrem nesse processo de formação de professores e autoformação, percebendo que a experiência tanto pessoal quanto a do outro alimenta e ressignifica as práticas.

Capítulo 2

As diversas cores inventadas entre o preto e o branco:

Regulação e emancipação

Nesse capítulo pretendo abordar questões sobre as práticas emancipatórias e os currículos praticados no CEJK e seus *espaçostempos*. Entendendo o cotidiano escolar como um espaço de criação e diversidade, onde todos somos protagonistas, sujeitos praticantes (CERTEAU, 2008) e inventamos e reinventamos o tempo todo e de diferentes maneiras. Por isso, utilizo a *aquarela*⁷ como metáfora e pano de fundo na construção desse texto, percebendo a riqueza de cores que podem ser criadas e recriadas, onde o preto e o branco tem o sentido de regulação/emancipação dos currículos praticados na escola, que é através desse sentido que as escolhas, criações e invenções de cores são feitas cotidianamente.

E para desdobrar tais questionamentos trago a reflexão do capítulo anterior, quando discuto a copresença (SANTOS, 2007) dos conhecimentos ditos científicos e dos conhecimentos produzidos no cotidiano, vendo a escola não como um lugar de reprodução de conhecimentos globalizantes, mas que através dessa problemática se utiliza de táticas (CERTEAU, 2008) para construir novos conhecimentos no/do cotidiano. Pois,

se estamos a tecer uma rede de sujeitos e conhecimentos que se quer desinvisibilizadora, que se faz no cotidiano e só nele se pensa, que não luta contra a neutralidade e a objetividade da ciência moderna porque vai além desta disputa, que não patologiza a escola porque quer/pode ver/sentir/ouvir o que sempre esteve lá e os olhos dos cientistas não viram – ofuscados pela universalidade e pela grandeza das teorias e reduzidos pelos microscópios (GARCIA e SÚSSEKIND, 2008, p.10)

Dessa forma, minha intenção é tornar os conhecimentos construídos no cotidiano como visíveis e existentes, que não rotulam e nem produzem estereótipos à escola e aos seus protagonistas e entendendo que a ciência por mais homogeneizadora que seja, não consegue cegar os olhos de quem percebe/sente o cotidiano e se faz nele.

Para falar dos currículos praticados nas escolas, preciso antes falar sobre a relação complexa entre a regulação e a emancipação. Pensando que não é possível separar a vida

⁷ Título desta monografia.

dentro da escola da vida fora dela. Portanto, pretendo apresentar situações que fundamentam meu pensamento sobre essa questão.

Entendo a regulação e a emancipação na escola como uma forma de democratizar o poder instituído, ou seja, a regulação *serviria à equalização social, limitando o poder do mais forte, democratizando as relações de poder transmutando-as progressivamente em relações de autoridade partilhada* (SANTOS, 1995). E assim, o poder instituído pela escola pode legitimar as trocas equitativas dessa autoridade partilhada, protegendo e dando voz ao mais fraco, e também, construindo a emancipação.

Há muito tempo atrás, estudei em um colégio católico muito conceituado. Ou seja, as aulas de religião faziam parte do currículo, porém eu e mais cinco amigas não acreditávamos em nada, só os nossos pais. Dessa forma, conversamos com a professora sobre a possibilidade de ela oferecer a disciplina como optativa, só para aqueles que realmente sentiam vontade de aprender sobre religião, sem nos reprovar por falta. Ela meio que ignorou o nosso pedido feito com muita educação. Hoje penso: “Ah...se ela não tivesse nos ignorado, tudo poderia ser evitado”

Além de nos ignorar, pediu para que todos fizessem um trabalho em grupo discutindo os prazeres da vida, o que nos fazia feliz, etc. Na hora achamos um saco esse trabalho, mas não demorou muito para percebermos que aquela era uma chance maravilhosa para fazer com que ela entendesse que nós não queríamos participar das aulas, nada contra ela, só não éramos religiosas e para nós era incoerente e perda de tempo aquelas aulas.

Decidimos então fazer o tal trabalho, mas como poderíamos expressar a nossa vontade, como torná-la visível? Pensamos muito e achamos uma saída, não muito o que um colégio católico gostaria, mas foi a professora quem pediu. Assim, fizemos cartazes e pesquisamos muito sobre o assunto. E no dia da apresentação, surpresa! Todos os lados tinham queixos caídos, principalmente, o da professora.

Éramos seis meninas entre quatorze e quinze anos e o título do nosso trabalho era: “ORGASMOS: Os prazeres da vida”, o título foi só o que conseguimos mostrar, pois fomos direto para a diretoria. Perguntaram o motivo do trabalho e depois ficamos sentadas no corredor aguardando a sentença. Na minha cabeça eu ia ser suspensa e minha mãe ia me bater até porque ela não aceitava a minha falta de religião, vale ressaltar, que eu respeito qualquer tipo de religião.

Quando a porta abriu e nos chamaram não acreditamos na sentença. Era a seguinte: “Vocês queriam chamar atenção e conseguiram, amanhã na hora do recreio vocês vão apresentar o trabalho para o 1º, 2º e 3º ano do segundo grau”. Pensei: “nossa castigo maior impossível, vou passar a maior vergonha da minha vida, na frente dos meus amigos, dos amigos do meu irmão, e dos garotos!”. Era melhor ter sido suspensa.

No dia seguinte, a notícia mais comentada da escola era a “nossa palestra” sobre orgasmo, detalhe, meu colégio era só duas vezes o tamanho do Maracanã⁸. O recreio chegou e com ele a esperança de que alguma coisa podia acontecer para que não apresentássemos a tal esperada e vergonhosa palestra. Não teve jeito.

Era uma multidão rindo da gente. Começamos a falar sobre o trabalho de religião e motivo por qual estávamos ali e com o decorrer da palestra, descobrimos outras pessoas que não se interessavam pela aula de religião. O episódio passou de vergonhoso a debate político e de alguma forma que na época não entendi, deu certo. Os estudantes da escola católica, sem querer, tornaram a aula de religião um espaço para o uso de táticas. A instância reguladora – a escola – entendeu a nossa reivindicação e nos protegeu da autoridade da professora, legitimando o poder compartilhado e as trocas iguais. Dessa forma, o ensino religioso tornou-se optativo.

Esse exemplo mostra que mesmo com todas as regras e normas a serem seguidas pela instância reguladora, podemos abrir espaços através dela e com ela, para criar novas e outras possibilidades onde os chamados fracos podem reivindicar seus direitos e podem ser ouvidos, transformando-se em uma ação democrática e emancipatória. A esse respeito, segundo Oliveira (2003), *podemos dizer que a tensão entre regulação e emancipação não constitui uma dualidade ou dicotomia, pois é uma questão sobre as características qualitativas de uma e de outra, e não quantitativa*. Ou seja, elas não se opõem uma à outra, pois é possível que uma regulação democrática contribua para a emancipação.

Na época em que eu estava no ginásio, num colégio católico, as práticas emancipatórias eram produzidas como inexistentes. Certa vez, aos nove anos de idade, eu e minha amiga Luana nos escondemos no banheiro logo após o recreio, queríamos por algum

⁸ Como disse, anteriormente, a ciência não da conta de explicar tudo. O meu colégio não é duas vezes o tamanho do Maracanã, porém naquele momento ele se fez assim, enorme. Dessa forma, entendo que a ciência não consegue calcular com exatidão a sensação que tive do meu colégio se tornar gigantesco devido à minha situação de vergonha naquele momento, ou seja, a ciência não consegue controlar a dimensão de como eu ressignifiquei o tamanho do colégio diante da situação que passei.

motivo que não lembro mais, subverter a ordem, o poder da Arlette (supervisora), sendo assim ficamos alguns minutos sozinhas até ela entrar no banheiro e perguntar se ficou alguém, naquele momento ela já sabia que não estávamos na sala. Subimos no vaso sanitário para que ela não visse nossos pés, mas não adiantou. A nossa risada por mais baixa que fosse, nos denunciou e o pior nos esperava. Acredito que assim como eu, Luana não esperava o castigo que nos foi dado, na verdade não era castigo, era tortura. Mandaram-nos ajoelhar no milho dentro da capela, rezando Pai Nosso e Ave Maria.

O que nós fizemos, não estava certo, porém o castigo que nos foi dado, também estava errado. Se essa situação acontecesse nos dias de hoje, não seria assim, pois a própria regulação não permite que o aluno seja castigado como fomos no passado. Pensando assim, lembro dos castigos de décadas atrás, onde o professor usava a palmatória caso o aluno se comportasse mal. Hoje é diferente, a regulação protege os fracos.

Portanto, esse exemplo mostra o movimento de deslocamento do castigo ao longo dos anos, percebendo que hoje, o castigo se configura em advertências ou suspensões que estão nas normas do colégio, impedindo que o professor tenha uma atitude como acontecia nas décadas anteriores, pois se hoje um professor resolver ajoelhar seu aluno no milho será caracterizado como tortura.

Um bom exemplo de emancipação na escola são os grêmios estudantis formados pelos alunos e escolhidos também por eles, onde batalham pelos seus ideais. No CEJK, tive a oportunidade de participar do Conselho de Classe – COC. No início do conselho foi distribuído um texto sobre “o que é ser professor?”, questionando o que é a sala de aula para o professor. Logo após a leitura houve uma discussão sobre o texto, onde todos os professores foram ouvidos e os representantes de turma também. Após a discussão foi feito um levantamento de notas por bimestres das turmas, chamando atenção para as matérias com baixo rendimento. Nesse momento houve o posicionamento dos alunos representantes com os professores das matérias indicadas com baixo rendimento, alegando os motivos e problemas que enfrentaram. Assim, foi possível perceber o que Santos (2005) chama de *relação de autoridade partilhada*, ou seja, legitimando trocas equitativas, democratizando as relações de poder e caracterizando o COC em um espaço que dá voz ao aluno e não só aos professores, assim, todos participaram e foram ouvidos.

No CEJK, assim como em diversas escolas e na vida em sociedade, em geral, é possível identificar a tensão entre regulação e emancipação. Essa tensão também pode ser percebida no currículo. O currículo oficial possui normas e conteúdos programáticos a serem seguidos, onde a regulação assegura esse compromisso, porém a mesma regulação que assegura também permite que se crie um espaço de emancipação dentro das normas, ou seja, o professor ao seguir o conteúdo programático, não trabalha de forma estática ou repetitiva, só com aquilo que já está pronto, ao contrário, ele pode com os alunos sugerir direções para aquele determinado assunto e assim, trabalhar o cotidiano dentro da escola e fora dela. Portanto, esses currículos que ficam entre a regulação e a emancipação, são chamados por Oliveira (2003) de currículos praticados.

Currículos Praticados: Em busca das práticas emancipatórias

O professor estava furioso com o que acontecera. Procurou a diretoria e lhe relatou o seguinte. Preparava-se pra iniciar a aula de química quando notou que algo estranho estava acontecendo: todos os alunos tapavam os seus narizes com os polegares e indicadores e riam. Ele não entendeu até que respirou fundo. Então entendeu. Um aluno, ele não sabia quem, havia enchido o ambiente com uma ventilação intestinal malcheirosa. Considerava-se esse ato uma ofensa pessoal à sua dignidade. Pedia providências disciplinares. A diretora, movida por uma inexplicável inspiração, lhe perguntou: “E qual seria o assunto da sua aula?”. Ele respondeu: “Os gases”. A diretora o encarou com espanto e lhe disse: “Mas o senhor perdeu uma maravilhosa ocasião de falar sobre os gases...” (ALVES, 2009, p. 138).⁹

Esse conto de Rubem Alves me fez refletir sobre os currículos praticados, nesse caso, o professor preocupado com a disciplina dos alunos, negligencia a chance de falar sobre os gases, de subverter o subvertido. Ele poderia iniciar a aula falando como que formam os gases ditos malcheirosos e qual relação que eles têm com “os gases” da ciência. Acredito, que na situação da aula de química, o professor além de achar que “os gases” da ciência são mais importantes, hierarquicamente falando, do que os que produzimos cotidianamente, ele também, recorre ao poder escolar que é a diretora para que algo seja feito, para que haja disciplina e respeito. Mas na verdade, os alunos não estão desrespeitando o professor, eles estão subvertendo a forma imutável com que o professor discute o assunto. E como disse antes, a regulação protege os mais fracos, no caso, os alunos, a fim de emancipá-los dentro da

⁹ Esse é um conto que faz parte do livro “Ostra feliz não faz pérola” de Rubens Alves. O grifo é meu.

regulação, criando espaços para que as táticas (CERTEAU, 2008) sejam produzidas e para que as práticas se construam mais democráticas.

Esse conto evidencia a necessidade da copresença (SANTOS, 2007) dos conhecimentos científicos e os que são tecidos no cotidiano, sem que haja uma hierarquia de saberes entre eles. Então, seria importante um movimento que busca superar a hegemonia do paradigma científico, e assim, legitimar os outros saberes, aqueles que são invisibilizados e produzidos como inexistentes por não atenderem ao padrão científico, pois entendo com Oliveira (2010) *que as não-existências produzidas são, portanto, formas sociais de inexistência, partes desqualificadas de totalidades homogêneas, que são também totalidades excludentes*, por isso a necessidade de superar a hegemonia do paradigma científico. Conseqüentemente, os gases mal cheirosos passam a fazer parte dos saberes tecidos na aula, sendo legitimado pelos alunos, mesmo que o professor não concorde por achar uma falta de respeito.

No cotidiano escolar, é muito comum perceber exemplos como esse acima, o interessante é enxergar os sujeitos praticantes (CERTEAU, 2008) burlando os conhecimentos ditos formais do currículo oficial e integrando uma outra forma de fazer, ou seja, os currículos praticados. Esses não visam excluir o currículo oficial, ao contrário, forma-se uma relação complexa e indissociável, onde eles se complementam, contribuindo para que as práticas sejam mais democráticas.

Durante todos esses meses de pesquisa tanto no CEJK quanto no ECV, pude observar as costuras cotidianas dos currículos praticados. No CEJK, percebi que durante as aulas, os diálogos tomavam diversas direções, onde todos teciam redes de conhecimentos. Já algum tempo, eu estava assistindo uma aula de Biologia, onde o tema era “reprodução sexual”, a ideia do professor era falar sobre os órgãos sexuais e como é o processo de reprodução. Porém a aula foi tomando diversos rumos atribuídos às curiosidades dos alunos e as conversas se entrelaçavam umas nas outras.

Os alunos traziam dúvidas em relação às doenças e formas de prevenção, não só as doenças, mas também a gravidez. E assim, a aula foi sendo levada. Os alunos compartilhavam suas experiências, contavam casos na família, falavam sobre as meninas que engravidaram no colégio e novos questionamentos emergiam. Considerando com Oliveira (2010) *que os diferentes elementos enredados na produção dos currículos praticados pelos sujeitos das escolas*, foram abordados na aula assuntos relativos ao conteúdo previsto e outros não. E

dessa forma, consegui compreender que é possível subverter o currículo oficial sem excluí-lo, ou seja, praticando-o.

No ECV, durante os meses que fiquei lá, tentei buscar o currículo oficial, mas não existia nenhum documento que explicasse os objetivos e como se davam as práticas. Sendo assim, busquei as pistas no cotidiano na tentativa de compreender como funcionava. As oficinas são planejadas pelos colaboradores, incluindo as normalistas que lá fazem estágio. Eles utilizam os conhecimentos que são produzidos nas escolas e montam experiências que relacionam esses conhecimentos com os conhecimentos cotidianos, como já exemplifiquei no primeiro capítulo.

Outra questão muito interessante é o estágio das normalistas no ECV. Pois na verdade, o CEJK oferece vários estágios para os seus alunos, sendo possível para o aluno escolher aonde ele quer estar, ou seja, mesmo que o estágio seja obrigatório, os alunos têm opções, configurando-se assim, em uma prática emancipatória.

As práticas emancipatórias na interação CEJK e ECV se configuram em caminhos alternativos, que subvertem a linearidade e práticas aprisionadas às normas, dessa forma, se fazem democráticas, buscando alimentar os espaços com táticas que burlam essas normas. Através dessas vias de fazeres emancipatórios, o cotidiano escolar se mostra como um ambiente de construção conjunta, onde alunos e professores trocam diversos conhecimentos e tecem redes, respeitando a singularidade de cada um.

Como disse anteriormente, somos diferentes e essas diferenças transformam o espaço escolar em um lugar com uma diversidade de riquezas, entrelaçando as redes de subjetividades e transformando em uma ecologia de saberes (SANTOS, 2004), permitindo que conhecimentos e ignorâncias se cruzem, ou seja, essa diversidade enriquece as práticas, possibilitando que esses *sujeitos praticantes reiventem o cotidiano* (CERTEAU, 2008) e que possam assim, ressignificar suas experiências.

Pensando na diversidade dos conhecimentos, penso nos momentos em que sou aluna e nos que sou estagiária. Na UNIRIO eu sou aluna, aprendo as teorias da Pedagogia, leio os grandes autores que muita das vezes não fazem sentido algum no meu cotidiano e na minha prática e a minha falta de entendimento também se configura em um conhecimento. No PIBID leio alguns autores desconhecidos que subvertem a lógica cartesiana de produção de conhecimentos e legitimam a tessitura dos saberes cotidianos, esses apesar de não se encaixarem no modelo de racionalidade da ciência, dão sentido ao que faço e sempre me

fazem criar questionamentos, porque não há verdade absoluta. No campo de pesquisa eu sou estagiária/pesquisadora/aluna. Aprendo muito com as normalistas e assim ressignifico a minha prática. Às vezes quem olha acha que eu ensino mais que aprendo, pois estou na universidade e as normalistas ainda estão na escola. Isso não é verdade. Acredito que elas aprendam comigo, mas eu aprendo muito mais com elas.

No campo consigo enxergar a teoria e com a ajuda delas que estão se formando professoras assim como eu, repensamos e discutimos sobre nossas práticas. Dessa forma, no ECV, tecemos redes (ALVES, 2001) de *sabersfazeres* cotidianos que se entrelaçam nos conhecimentos científicos das oficinas, evidenciando a copresença (SANTOS, 2007), mostrando que o seno comum cruza com a ciência, no sentido de que um integra o outro. Nas oficinas do ECV, as normalistas junto aos visitantes transformam as experiências em espaços onde todos fazem juntos, considerando que as práticas visam à emancipação social, respeitando as singularidades de cada um assim como seus conhecimentos, ou seja, não há uma hierarquia de saberes, todos contribuem com seus conhecimentos e experiências.

Quando penso em prática emancipatória, lembro de uma oficina sobre os alimentos que colhemos da terra. A horta fica no jardim do ECV e é onde as normalistas iniciam a oficina com uma conversa com os visitantes. Neste dia, eram crianças de escola de educação infantil. As normalistas queriam saber o que as crianças sabiam sobre esses alimentos que colhemos da terra e para isso, começaram a falar dos alimentos que comemos no dia-a-dia, como feijão, tomate, alface, cenoura, entre outros. Após colherem os frutos da conversa, fizeram um passeio pelo jardim e os alunos ficaram inquietos e queriam contar suas experiências.

Após o passeio, eles se reuniram para ouvir as normalistas explicarem como era o processo, como acontecia e depois elas perguntaram quem queria plantar, entrar em contato com a terra, colocar a “mão na massa”. Não foi surpresa, todos queriam. Dessa forma, cada aluno possuía um potinho feito de material reaproveitado e cada um tinha o nome do aluno, eles escolhiam o que queriam plantar. Na foto abaixo, um menino planta sementes de cenoura.



Considero a prática emancipatória, porque os alunos fizeram juntos às normalistas, eles não ficaram só olhando e escutando o discurso delas sobre ciências, ou seja, essa prática revela a redução da assimetria na relação normalista-aluno, acreditando que tanto os alunos como as normalistas são sujeitos praticantes (CERTEAU, 2008), multiplicando conhecimentos, fazendo com as normalistas possam aprender com os alunos, para que assim, a cada dia todos juntos possam reinventar a escola Além disso, essa prática mostrou a autonomia dos alunos desde o momento de contribuir com seus conhecimentos e experiências até plantar o que eles mesmos escolheram, e também, subvertendo as etapas de aplicação do método científico.

Portanto, durante esses meses de observações e interações eu atuei e continuo atuando junto aos professores em formação, pensando e aprimorando a minha formação, construindo saberes e fazeres docentes a partir das oficinas experienciadas no ECV, como espaço alternativo, complementar e indissociável à formação. Neste *espaçotempo* de formação vivido nas oficinas, são oferecidas possibilidades de se criar, avaliar e repensar as práticas pedagógicas no ensino de ciências, numa perspectiva cotidiana e transdisciplinar. E também, é um *espaçotempo* em que os currículos praticados são valorizados e produzidos como existentes.

Para falar do CEJK, vou contar uma experiência que estou vivendo e considero como uma prática emancipatória, que é a dependência. Essa propõe um sistema que impede que o aluno seja reprovado e tenha que cursar novamente todas as disciplinas pelo fato de não ter

atingido a nota necessária nas disciplinas, vale lembrar que o colégio permite dependência em apenas duas disciplinas. Portanto, entendo que a escola ao dar essa segunda chance mostra seu potencial emancipatório dando possibilidades a esses alunos de participarem de tutorias – são formados grupos de estudos que buscam através dos conteúdos curriculares promoverem um estudo conjunto, tutores e alunos, a fim de auxiliar a aprendizagem dos conhecimentos pendentes – oferecidas pelo grupo de pesquisa do qual participo, o PIBID. Nós negociamos com a escola a possibilidade de ajudar os alunos que desejam se emancipar da dependência, oferecendo um ponto para aqueles que se comprometessem em estar presente em 75% das tutorias.

O PIBID criou um termo de compromisso para que os alunos assinassem se comprometendo em comparecer as tutorias, apesar do termo conter normas, ele também garante um ponto na média, ou seja, assegura aos alunos que desejam se comprometer. Esse exemplo, se mostra entre a regulação e a emancipação, caracterizando-se numa ação democrática. E visando a autonomia e não a obrigatoriedade, a dependência se apresenta como uma prática de participação de todos da escola e de autonomia para os alunos que se comprometem e assinam por suas responsabilidades.

No início da tutoria, fizemos uma reunião – como mostra a figura abaixo – com os alunos interessados para saber as dificuldades e demais problemas, o grupo de pesquisa também contou suas experiências e pedimos para que eles trouxessem as matérias, exercícios e provas antigas para juntos reconstruirmos os conhecimentos pendentes.

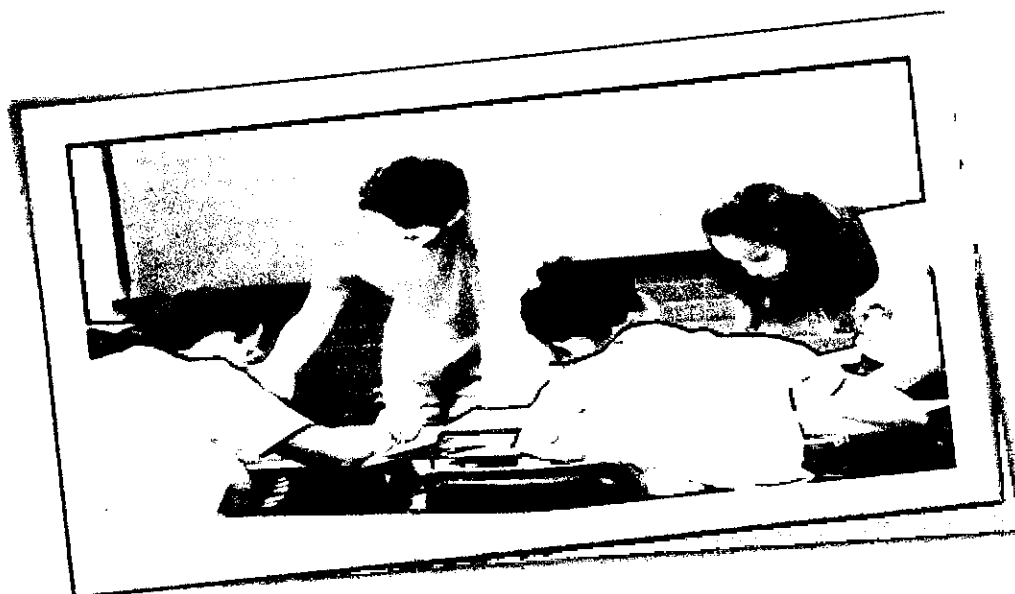


A professora Adriana de matemática demonstrou interesse, apoiando o projeto e se disponibilizando para ajudar. Ela produziu uma lista de exercício evidenciando quais conteúdos possivelmente seriam cobrados na prova. Dessa forma, durante os encontros do grupo de estudos foi feita uma busca para saber as dúvidas dos alunos em relação aos conteúdos determinados.

Durante os encontros do grupo de estudo eu e o Victor – meu par na dependência e também bolsista do PIBID – percebemos as dificuldades dos alunos, porém elas iam muito além dos conteúdos cobrados pela professora, eram dificuldades em assuntos que foram trabalhados no ensino fundamental, como exemplo, frações, porcentagem, raiz quadrada, entre outros. Ou seja, percebemos que eles carregavam pendências e resolvemos trabalhar esses conteúdos.

Conversamos com a professora e ela apoiou a nossa proposta de criar listas para trabalhar os conteúdos que tinham algum tipo de defasagem, pois não fazia sentido estudar os assuntos cobrados para a prova sem eles entenderem o processo. Não adianta copiar as fórmulas se elas não significam nada.

Com as listas criadas, conseguimos saber onde os alunos ficavam enrolados, e assim, o grupo de estudos começou a funcionar. Confesso que alguns alunos desistiram e poucos continuaram no grupo, mas os que ficaram estão progredindo muito e todos aqueles conteúdos que eram obstáculos na vida escolar deles foram sendo derrubados. A foto abaixo mostra eu e o Victor durante a tutoria de matemática.



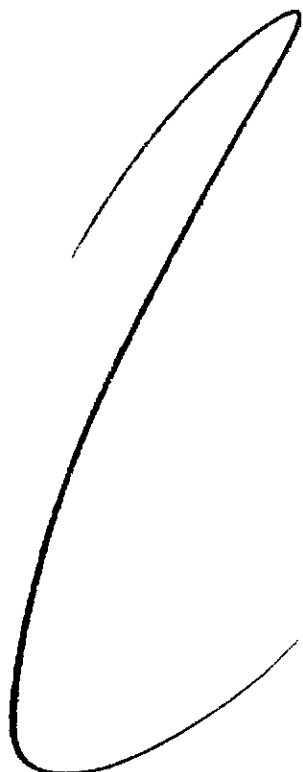
Bom!

OK

Portanto, entendo que a prática emancipatória é uma prática reflexiva e transformadora. E de acordo com Süsskind (2010)

contribuem para a tessitura da emancipação social e para formação de subjetividades e conhecimentos democráticos, também por não considerar relações de assimetria entres os diversos saberes produzidos na sociedade e atuar no processo de desinvisibilização das práticas pedagógicas transformadoras (p. 145).

Dessa forma, volto à metáfora da aquarela para dizer que o cotidiano tem todas as cores possíveis e existentes do mundo, pois juntando uma à outra se forma uma nova cor, ou seja, um movimento que multiplica as diferenças e enriquece as singularidades, transformando em uma aquarela de saberes que dão sentido à escola. E portanto, apresentam as práticas emancipatórias e os currículos praticados como ações democráticas que visibilizam os conhecimentos produzidos como inexistentes perdidos na homogeneização produzida pela ciência moderna.



Capítulo 3

Muitos sentidos *nada* escola

Escolhi esse título porque ao ler o livro “O sentido da escola” me senti instigada, emergindo questionamentos antigos e atuais. Esse livro me fez enxergar melhor o cotidiano escolar, dando sentido a minha prática nos *espaçostempos* escolares. Dessa forma, ao ler cada página do livro senti as almas dos autores, percebi que a leitura se tornou inseparável da minha escrita e nada melhor do que transformar os meus pensamentos entrelaçados aos pensamentos desses autores, num pedaço de mim, num pedaço da minha monografia, que ficará registrado para sempre.

O livro propõe um movimento contra o pensamento hegemônico. Assim, entendo com Alves e Garcia (2002), que o livro

contribui para recolocar a discussão sobre a crise da escola na perspectiva de uma crise global, ética, cultural, social, institucional, econômica e de paradigmas que não dão conta da complexidade do mundo contemporâneo. Ao mesmo tempo espera trazer para frente da cena aqueles que, cotidianamente, fazem o sentido da escola (p. 14).

Dessa forma, busquei entender a crise da escola não com os olhos da mesmice, de quem só enxerga os pontos negativos, percebo que não precisamos montar novas escolas, mas ao contrário, reinventá-las. E para isso, é necessário uma mudança de olhar, onde esse possa enxergar as pequenas coisas/detalhes que o cotidiano nos oferece como pistas. E através, dessa investigação, pode-se fazer novas descobertas, e assim, conhecer mais e melhor o espaço escolar e todos que o compõe. Reinventar é só um começo, pensando que o verdadeiro sentido das práticas educativas e poder repensá-las.

Como foi dito no primeiro capítulo, é preciso superar o olhar cartesiano e perceber que a ciência não está dando conta de explicar tudo, principalmente, o que acontece no espaço escolar. Na escola, as ciências são tratadas como uma autoridade intocável e identificada, muitas vezes, como a única verdade. Segundo Alves e Garcia (2002),

Durante todo esse tempo, nos fizeram acreditar que aquela maneira de criar conhecimentos (através do contato com o outro, em casa, na rua, no trabalho, nas situações que a vida nos desafia a resolver questões, “enredando” ou

“tecendo” saberes) era um modo pouco ou nada importante, quando não “errado”. (p. 82)

Diversas vezes na vida, lidamos com saberes que foram produzidos no cotidiano ao longo do tempo e que não estão escritos em lugar algum. E de alguma forma esses saberes construídos fazem parte de conhecimentos formais que agregam o currículo oficial. Assim, percebo que tanto os conhecimentos formais quanto os informais estão em uma relação complexa e indissociável, ou seja, coexistem tecendo redes de conhecimentos.

Um exemplo bastante interessante são as conversas nos corredores das escolas, sendo possível descobrir como são os professores, quais disciplinas são fáceis de passar, quem é o professor “casca grossa”, enfim, como funciona a escola. E esse é um conhecimento que atravessa gerações e não tem nada sobre isso escrito na escola, não existe uma manual do aluno. No máximo o colégio apresenta as normas, ou seja, *o que não pode fazer, nunca tem o que pode fazer* (SÜSSEKIND, 2002)

No CEJK não é diferente, os alunos passam as informações para todos que estão chegando à escola. Seja aluno, seja estagiário. Todos compartilham os saberes clandestinos produzidos no cotidiano escolar de forma quase marginal, pois nem todos podem usufruir dessa rede (ALVES, 2001) de *saberesfazeres*, ou seja, alguns professores, coordenação, direção entre outros, mas vale lembrar que por mais que os alunos não falem sobre isso com o professor, a postura de todos dentro da sala de aula já diz tudo. Assim, de alguma forma, todos contribuem para a tessitura das redes.

Questionando a copresença (SANTOS, 2007) dos conhecimentos formais e informais, me pergunto: Como trabalhar dentro do cotidiano do aluno tendo que seguir o programa que desconhece a singularidade e realidade do mesmo?

Acredito que ao superar a hegemonia do olhar cartesiano, assumindo uma postura diferente para enxergar o currículo oficial na sua complexidade, onde as identidades, os conhecimentos cotidianos escolares ou não, se entrelacem e ao compartilharem suas singularidades/particularidades possam tecer currículos em redes (FERRAÇO, 2002) evidenciando seus elementos únicos de uma totalidade, pois não faz sentido isolar os conhecimentos.

Da mesma forma, não faz sentido tratar os alunos como iguais, pertencentes a uma mesma cultura, pois somos diferentes e com identidades diferentes e o programa de conteúdos

desconhece isso, homogeneizando e não valorizando a identidade e realidade dos alunos. Segundo Vera Candau (2008),

Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, invisibilizamos diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada e valorizada. (p. 25)

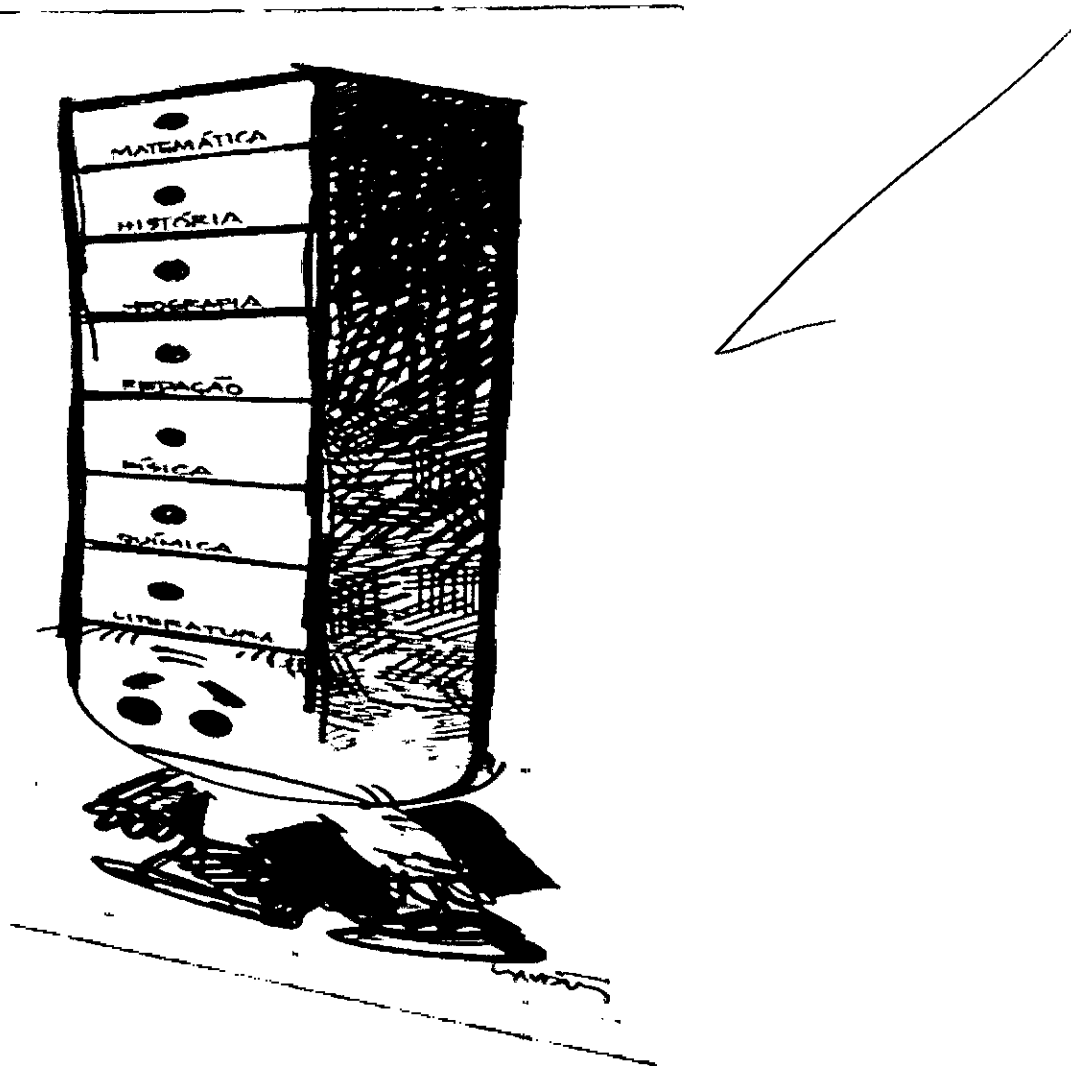
Assim, seria importante tornar o currículo mais amplo e derrubar as grades que impedem a mobilidade e o trânsito dos conhecimentos, a fim de enxergar a diversidade tanto dos conhecimentos quanto dos que os produzem. E entendendo que a educação tem a possibilidade de ultrapassar o caráter homogeneizador e monocultural, concebendo o espaço escolar como um espaço de cruzamento de diversidades. Valorizando as diferenças e legitimando o outro (MATURANA, 2006), dessa forma, complementamos uns aos outros e aprendemos juntos, onde o programa de conteúdos possa atender as complexidades do currículo.

Para além da compartimentalização dos saberes

Pensando em uma educação que torna possível entender os conhecimentos de forma que eles não sejam tratados isoladamente, percebo que a fragmentação dos saberes é visto pela ciência como um benefício, entendendo que é preciso se especializar em determinado conhecimento, em determinada área. Porém, quanto mais o conhecimento é fragmentado mais difícil fica relacioná-lo com o todo, restando a esse conhecimento, a memorização.

O vestibular é um ótimo exemplo por ser exatamente assim, prova objetiva e prova específica, quem passa para a universidade, ótimo, quem não passa fica frustrado, e na verdade quem passa e quem não passa acaba por esquecer todos os conteúdos aprendidos nos cursinhos, pois não fazem sentido algum pra eles, esses conhecimentos não se entrelaçam com o cotidiano desses alunos. Por mais que os cursinhos transformem seus alunos em robôs prontos para detonar no vestibular, os conhecimentos que não interagem com a vivência desses alunos se tornam obsoletos e sem uso. E tudo o que foi memorizado se perde.

Os normalistas no CEJK passam por e isso e pior, como é um colégio na modalidade normal, os alunos não têm a maioria das matérias que o vestibular pede, tendo que procurar cursinhos. Ou seja, essas matérias além de não fazerem parte da realidade deles, não fazem parte nem do cotidiano escolar. E após todo o esforço de estudar no colégio uma coisa e no cursinho outra, no fim das contas aqueles conhecimentos caem no esquecimento.



Dessa forma, os alunos devem possuir um grande arquivo mental, como mostra a figura acima, onde seus conhecimentos compartimentalizados são guardados em “gavetinhas” e quando necessário o aluno puxa o conhecimento que foi memorizado, produzindo um movimento de muito esforço, pois pelo fato de não se relacionar com a sua realidade, ou simplesmente não entender, uma das formas de guardar é memorizar.

E como cada uma das gavetinhas é estanque, sem nenhuma relação com as demais, os alunos não conseguem perceber que todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma realidade.

parecendo cada um deles autônomo e auto-suficiente, quando na verdade só pode ser compreendido em sua totalidade como parte de um conjunto (...)
(GALLO, 2002, p. 23)

Fazendo uso da metáfora de Gallo sobre as “gavetinhas”, enxergo que tanto eu enquanto aluna como os diversos alunos, somos forçados a produzir essas gavetas sem sentido e quanto mais aumenta o fluxo de conhecimentos pior fica para relacionar as diversas áreas dos saberes, resultando *o total alheamento, a completa dissociação entre os vários conhecimentos*. (GALLO, 2002)

Entendo que quando tomamos cada conhecimento isoladamente, o mesmo perde, parcialmente, o seu sentido, pois ele é parte de um todo complexo e inter-relacionado. E segundo Silvio Gallo (2002), *quanto mais conhecimentos são acumulados sobre determinada faceta do saber, mais difícil fica para que cada indivíduo domine a totalidade do conhecimento global sobre a realidade*.

O estágio das normalistas no ECV, me fez perceber que há um movimento de superação das “gavetinhas”, pois o espaço oferece a oportunidade de estudar as ciências sem fragmentar e relacionando com o cotidiano, dessa forma, as normalistas aprendem os diversos conhecimentos das ciências, sem memorizar, pois faz todo sentido. Assim, os conhecimentos não são produzidos através do isolamento, ao contrário, produzido de forma ampla e que abrange os diversos saberes das ciências e os saberes produzidos no cotidiano.

Indo além da questão de como a disciplina é compartimentalizada, levanto outra questão, também pertinente a disciplina, que é o lugar onde o aluno ocupa na sala de aula, como o professor tenta dominá-lo e discipliná-lo e como se formam os estereótipos no espaço escolar.

Disciplinar o aluno é também fazer com que ele perceba seu lugar social. A disposição cartográfica de uma sala de aula, seja ela qual for, é sempre uma disposição estratégica para que o professor possa dominar os alunos, pois nesta concepção de escola o aprendizado só pode acontecer sob domínio. (Idem, 2002, p.24)

A sala fica setorizada dessa forma: ala dos nerds, ala dos burros, ala dos populares, ala dos bagunceiros, ala dos repetentes, ala dos queridinhos... Assim, o professor domina e cria rótulos para os grupos identificados nas alas, a fim de mostrar qual é o seu lugar e o que aquele grupo representa na sociedade.

Na tentativa do professor dominar seus alunos, os mesmos fazem usos das táticas (CERTEAU, 2008) para burlar e subverter o instituído. Produzindo, cotidianamente, artimanhas (idem) de reapropriação dos *espaçotempos* escolares. Segundo Ferraço (2008),

Todos esses movimentos cotidianos apontam para a necessidade de superar as tradicionais amarras conceituais e metodológicas produzidas pelo paradigma da ciência moderna na educação. Entretanto, na maioria das vezes, esses movimentos são buscados a partir da própria lógica positivista. O que não altera muita coisa. Pelo contrário, acaba por resultar em atitudes autoritárias de tentativas de moldar a diversidade do alunado em estruturas rígidas de homogeneização. (p. 106)

Portanto, o diferente é visto como algo que deve ser padronizado e homogeneizado, pois não se encaixa e dessa forma é rotulado e tratado como uma deficiência da educação. Assim, disciplinar o aluno, o tornar igual é usar caminhos já percorridos e que são inadequados quando se quer produzir uma nova forma de educar, atendendo as necessidades do mundo contemporâneo. Ou seja, produzir uma educação de diversidades.

Um caminho para a complexidade do mundo e a valorização da diversidade da escola, seria a ideia de transversalidade proposta por Silvio Gallo na tentativa de superar o olhar obtuso da ciência, entendendo que seria importante acabar com as classificações e hierarquizações a fim de tornar o conhecimento mais complexo. Gallo (2002), ao trabalhar a questão da transversalidade, afirma que:

O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as *gavetas* seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas. (p. 34)

Ou seja, os saberes transversais atravessam diversas áreas do conhecimento, sem a obrigação de se identificar com apenas uma delas, podendo tomar qualquer direção estabelecendo *policompreensões infinitas* (idem). Onde, a realidade do aluno e cotidiano do mesmo passa a fazer parte da educação, pensando que o cotidiano do aluno é inseparável da sua educação. Assim, percebi no ECV a vontade das normalistas em produzir oficinas ligadas às curiosidades da vida cotidiana. Um exemplo muito interessante foi a construção de uma oficina que falava sobre sexo (assunto muito discutido entre elas), onde as normalistas abordaram a questão das doenças, formas de prevenção, tratamento, entre outros assuntos, costurando as curiosidades e conversas tecidas no cotidiano com os conhecimentos científicos sobre as características das doenças. Mais uma vez, a copresença (SANTOS, 2007) aparece

para mostrar a possibilidade do cruzamento dos conhecimentos científicos com os conhecimentos cotidianos, sem hierarquizar os saberes, pois um complementa o outro.

Com a oficina pronta, as normalistas levaram para um evento no colégio chamado, Semana do Normalista¹⁰. A oficina de nome “Balada do Sexo”, como mostra as figuras abaixo, tinha como objetivo informar sobre as conseqüências do sexo praticado sem segurança a partir de uma brincadeira de cartas e fotos, onde os alunos faziam relação com as aulas de biologia enquanto trocavam saberes. Foi muito interessante perceber as direções que os conhecimentos tomam, assim, aprendi com essa oficina a importância das curiosidades cotidianas dos alunos, pois como disse anteriormente, a educação é inseparável do cotidiano do aluno.



Dessa forma, entendendo que o aluno terá um acesso diferenciado às áreas do saber, percebendo que esse acesso transversal atende muito mais as exigências da contemporaneidade. Não há hierarquizações entre os conhecimentos, dessa forma, produz uma ruptura do modelo dominante, que é a ciência moderna. Gallo (2002) ainda diz que: *podemos tentar fazer de nossos currículos novos mapas, não mais marcados por territórios*

¹⁰ A Semana do Normalista é uma semana onde ocorrem eventos produzidos por professores alunos e convidados. Nesse evento acontecem palestras, oficinas, apresentações de dança, música, entre outros.

fragmentados, mas tentando ultrapassar fronteiras, vislumbrar novos territórios de integração entre os saberes.

Então, enxergo as oficinas do ECV como uma tessitura de conhecimentos em redes, que atendem a contemporaneidade, na perspectiva do pensamento pós-abissal (SANTOS, 2007) – como explicado no primeiro capítulo – que traz a possibilidade dos conhecimentos coexistirem entre si, sem relações hierárquicas, onde os conhecimentos perpassam as diversas áreas do saber, sem direções impostas.

Assim, percebo que esse novo currículo encontra-se na mesma perspectiva que enxergo as oficinas do ECV e com a mesma necessidade de atender a sociedade contemporânea. Assim como nós devemos ser legitimados por nossas diferenças e singularidades, as diversas áreas do saber também devem ser legitimadas, pois cada uma delas tem suas particularidades que não podem ser invisibilizadas e produzidas como inexistentes por não se encaixarem dentro do paradigma científico. Os conhecimentos tecidos no cotidiano e até mesmo os conhecimentos que estão no currículo oficial e não são tratados como importantes, devem ser tão valorizados quanto os conhecimentos visibilizados pela ciência.

Tecendo conhecimentos em rede na minha formação

Como diz Regina Leite Garcia (2002), *as professoras possuem um baú de memórias com histórias que pulam procurando espaço para falar*. Eu ainda não sou uma professora, porém isso não me impede de me sentir como tal. Dessa forma, escolhi esse espaço na monografia para falar sobre três experiências que tive na escola que discutem com as redes de conhecimentos que foram tecidas entre conversas e fofocas cotidianas. No final das histórias, vou fazer alguns comentários, que entendo como relevantes para a minha formação.

Primeira história: “Tropa de Elite”

Certa vez, durante o estágio de educação de educação infantil que fiz no CEJK, presenciei uma brincadeira na hora do recreio. Confesso que à primeira vista fiquei chocada, mas depois comecei a perceber atenciosamente os detalhes da brincadeira. As crianças estavam se batendo e uns prendiam os outros na casinha – apresentada na figura abaixo – que

tinha no pátio da escola, como se fosse uma prisão. Além disso, percebi que as normalistas que faziam estágio comigo não faziam nada, nem o rapaz que supervisionava fez alguma coisa. Desse jeito, só me restou prestar atenção na brincadeira, na verdade eu também já tinha brincado disso, era polícia e ladrão. Mas ao piscar os olhos, fiquei surpresa! Escutei a criança gritando para a outra: “pede pra sair”, e então, percebi que a brincadeira de polícia e ladrão foi ressignificada e virou tropa de elite. Assim, percebi porque ninguém estava tão preocupado vendo as crianças se baterem, simplesmente, porque a brincadeira fazia parte do cotidiano escolar e da vida dos alunos.



Meu comentário

A brincadeira, “Tropa de Elite”, me deu a pista de que o contexto social em que a criança está inserida pode ressignificar as brincadeiras. A cultura lúdica também é trabalhada na perspectiva da sociedade na qual a criança pertence, pois segundo Brougère (1998), *a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo.*

Outro aspecto que pode ser abordado é a questão da criança como sujeito praticante (CERTEAU, 2008), autor/personagem, onde a brincadeira é resultado da construção social,

se adaptando aos contextos e hábitos de determinados lugares. Ou seja, a cultura lúdica como toda cultura é produto de interação social.

As redes de saberes-fazerem perpassam as gerações, sendo constantemente mutáveis. *Uma rede em processo é uma rede transformativa, continuamente emergente* (FERRAÇO, 2002). Assim, percebo nessa história as redes que se entrelaçam, tanto a minha, que trago na memória, quanto das crianças que ressignificaram uma brincadeira que também já brinquei, agregando novos e outros aspectos e significações.

Portanto, concordo com Azevedo (2008) quando ele diz que *a rede está ligada ao paradigma da complexidade; é uma das inúmeras possibilidades de se lidar com a questão da complexidade. É parte de um movimento que vem se constituindo na “contra-mão” de um paradigma simplificador, que é o paradigma hegemônico*. Ou seja, entendo que o entrelaçamento das redes se mostra complexo e cheio de subjetividades que o olhar hegemônico não consegue enxergar por ser obtuso e fixo. Assim, compreendo a brincadeira, como uma *pluralidade de significações e representações* (FERRAÇO, 2002) presentes nas redes tecidas cotidianamente pelos sujeitos praticantes dentro da diversidade de contextos e culturas por eles vividos.

Segunda história: “Planejar não é o bastante”

Trata-se de uma oficina que tive que construir para/com eles quando eu estava fazendo estágio de educação infantil no CEJK. Nessa oficina eu busquei trabalhar a imaginação deles através da leitura para então construir uma história coletivamente com as ideias e desenhos deles, pois durante as minhas observações de estágio, não os via fazer trabalhos coletivos, só individuais.

Inicialmente tentei sentar em roda e conversar sobre a atividade, e depois pretendia iniciar a leitura interpretando cada personagem, para que então, houvesse uma discussão sobre a história, para assim, construirmos juntos uma nova história. Minha intenção era incentivar a escrita, pois durante a alfabetização, me pareceu haver mais reprodução do que criação. Ao final da construção da história iria pedir para que todos assinassem como autores e tinha a ideia de deixar o trabalho coletivo na escola.

Essa oficina me fez refletir que planejar não é o suficiente, precisamos lidar com o inesperado. Ou seja, o planejamento não deu certo. Apesar de ter planejado e pesquisado sobre a oficina, no momento de desenvolvê-la na escola, as crianças decidiram que não queriam mais participar, algumas queriam histórias, algumas “o que é o que é?”, outras queriam desenhar e poucas não queriam participar.

Comecei com a leitura para atrair a atenção de todos, não foi o suficiente, após a leitura a ideia era criar uma história partindo da imaginação deles. Porém, os poucos que queriam montar a historinha, na verdade, queriam copiar do livro – como mostra a figura abaixo – pois não gostavam de escrever, sendo assim, na hora de construir a história eles preferiram copiar do próprio livro, pois não gostavam de inventar, de criar a partir da escrita.



Tentando criar táticas dentro desse planejamento frustrado e oferecer uma atividade que eles desejassem participar, perguntei para eles o que eles gostavam de fazer, e eles resolveram contar histórias que já escutaram e gostaram. Algumas histórias foram conto de fadas, outras foram experiências, teve até história do “chuk- o boneco assassino”, que foi um burburinho só, pois havia um menino que tinha medo, e quanto mais ele mostrava que tava com medo, mais horripilante ficava a história. E assim foi a minha oficina.

Meu comentário

Acredito que a ideia da oficina foi boa, porque antes mesmo de planejá-la, eu conversei com os alunos para saber sobre o que eles gostavam e em cima disso montei o meu planejamento. Não me senti frustrada por não ter dado certo, pois de alguma forma deu certo, mesmo sem ter acontecido como eu planejava. Essa situação me trouxe uma reflexão, me fez pensar sobre a minha prática, enxergando que sou uma pessoa flexível e que não desisti de continuar oficina, fui percorrendo outros caminhos, os que os alunos me mostravam. Esses caminhos que usei se configuram em táticas que busquei nas atitudes dos alunos, pois como diz Certeau (2008) *a tática não tem por lugar senão o do outro*, e assim, de acordo com as ideias que eles traziam fui percebendo as diversas singularidades e identidades. Assim, a oficina foi tomada pelas narrativas e experiências dos alunos.

Dessa forma, percebo que as direções que a minha oficina caminhou foram emancipatórios, pois entendo com Oliveira (2010)

que buscando legitimar modos contra-hegemônicos de produção de práticas educativas, no sentido de credibilizar o saber-fazer que habita os espaços educativos como possível contribuição às possibilidades da emancipação social, tanto no sentido do processo educativo em si, quanto no sentido mais amplo de uma possível contribuição da escola à transformação social democratizante (p. 29-30)

Assim, busco entender a minha prática e o potencial emancipatório que ela tem ao legitimar outras formas de fazer, acreditando aprender com os alunos da alfabetização a importância de legitimar os conhecimentos tecidos pelos alunos dentro e fora do espaço escolar e contribuindo para que a escola seja um espaço mais democrático.

Portanto, confesso que gostei de lidar com essa situação, pois percebi que o planejamento não é o suficiente e que é preciso ter astúcia (CERTEAU, 2008) e fazer uso de todas as táticas para lidar com esse tipo de situação, sem muito desespero e aprendendo a lidar com o inesperado.

Terceira história: “As táticas não se conservam”

Certa vez, após mais um dia de estágio no CEJK, sentei para conversar com a minha amiga e também bolsista do PIBID, Débora, sobre os acontecimentos do dia. Ela contou que

os alunos estavam muito agitados e não faziam o dever que a professora deixou com ela. Ou seja, ela tinha a responsabilidade de entregar no dia seguinte os deveres todos prontos. Dessa forma, ela se valeu, brilhantemente, das ideias de Certeau. Usou uma tática com eles, negociando o dever proposto pela professora, falou o seguinte: “Gente, escuta a tia! Vamos fazer o dever rapidinho e assim que vocês acabarem levo todos vocês para o pátio e podemos brincar!”

Eureka! A ideia dela foi brilhante e ia resolver os meus problemas, os alunos da minha turma enrolavam e nunca acabavam de fazer o dever que a professora deixava comigo para eles fazerem. Logo, pensei: “vou fazer igual à Débora”. Vou negociar o dever e levá-los para o pátio. Conversei com eles e aceitaram na hora, os que acabavam o dever entregavam e em seguida iam ajudar os demais colegas. Achei maravilhoso, estava tudo ótimo, até sairmos da sala e irmos para o pátio.

Chegando ao pátio, eles simplesmente começaram a gritar e correr, saindo do Julinha¹¹ e indo para os diversos espaços do colégio. Quando percebi, metade da turma tinha sumido, fiquei maluca procurando por eles e com medo de acontecer alguma coisa com eles ou comigo. Sai do Julinha tentando disfarçar o meu desespero, confesso que não consegui. Mesmo assim, fui à caça ao tesouro e por fim achei os que fugiram. Ainda bem que no final deu tudo certo, mas a tática infalível da Débora não funcionou comigo.

Meu comentário

Essa história é muito interessante, pois eu tinha certeza que iria funcionar. Quando negocie com eles o dever, funcionou e eles se ajudaram para acabar mais rápido e poderem brincar, mas ao sair da sala de aula percebi que não deu certo. Segundo Ferraço,

os diferentes tipos de interesses, as condições mutantes dos sujeitos e suas relações de enunciações da cultura, tecidas em redes, possibilitam nas escolas a criação de ambientes movediços, entre-lugares culturais, proporcionando aos praticantes diferentes espaçostempos de realização de negociações (2005, P. 36)

Assim, entendo que o espaço escolar não está aprisionado é possível fazer negociações e foi isso que eu fiz com os alunos. Aprendi da maneira mais inusitada que as táticas não se conservam. O que a Débora fez na turma dela não se manteve na minha. Segundo Certeau a tática

¹¹ Colégio de aplicação do CEJK que já foi explicado na introdução.

opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha na se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante (2008, p. 100-101)

Depois que achei todos os alunos, refleti sobre o que aconteceu. E aprendi com a Débora, as crianças e com o cotidiano que a escola é um espaço maravilhoso, onde as ações dos sujeitos praticantes (CERTEAU, 2008) enriquecem as redes (ALVES, 2001) de saberes-fazer, e também, se desdobram em muitas direções cruzando diversos interesses e necessidades, enriquecendo assim, a minha prática e percebendo a relação indissociável entre teoria e prática.

As três histórias que contei fazem parte de mim, aprendi muito e continuo aprendendo e ressignificando as minhas experiências, legitimando sempre o que acontece no cotidiano mesmo que na se encaixe no modelo de racionalidade. E assim como Oliveira (2010) entendo *que para se compreender o que de fato acontece nos processos educacionais cotidianos e que escapa aos modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais, é preciso considerar, como forma de saber/pensar/sentir/estar no mundo válidas.*

Assim, busco nas práticas a emancipação social, respeitando singularidades, valorizando e potencializando a tessitura das redes de saberes-fazer, pois todos somos redes de subjetividades ricas e complexas (MACEDO, 2010) que enriquecem e reinventam o cotidiano.

Considerações Finais

Essas considerações finais não têm por objetivo concluir, até porque a conclusão, para mim, traz uma ideia de limite, de algo fechado e esse trabalho faz um movimento contrário a esse, sempre aberto e com muitas possibilidades. Assim, nesse trabalho faço algumas considerações da minha trajetória e formação no campo de pesquisa.

Os resultados aqui apresentados são parciais, frutos do trabalho de investigação e significação das práticas docentes que realizei até o presente momento junto ao grupo de pesquisa. É importante ressaltar que ainda há muito que viver e aprender, no entanto, é de extrema importância compartilhar minhas observações e considerações com os outros, com o fim de repensar as práticas docentes, refletindo e construindo *saberesfazeres* que possibilitam enriquecer a formação e autoformação de professores.

Nesse trabalho, tive a oportunidade de compartilhar minhas experiências, mostrar como entendo o ensino das ciências e como valorizo os conhecimentos tecidos no cotidiano, percebendo que é importante respeitar as singularidades, os diferentes e diversos saberes a fim de tornar o conhecimento mais ecológico. Superando a hegemonia do paradigma científico, legitimando os conhecimentos que são produzidos como inexistentes por não se encaixarem no que a ciência entende como certo, dentro do padrão.

Posso dizer que durante a produção da minha monografia, fui reinventado-a, pois a cada troca de experiências, a cada relato, percebia que a minha prática enriquecia. Descobri na pesquisa muitas vias de *saberesfazeres* e nos currículos praticados as possibilidades de emancipação dentro da regulação. Dessa forma, entendo que o PIBID, o CEJK e o ECV me ajudaram e muito a me formar uma professora melhor, que problematiza e repensa a própria prática, que acredita nas diversas formas de conhecimentos e que burla e subverte através das táticas (CERTEAU, 2008) a forma única de construir/produzir e *tecer saberesfazeres*.

Assim, entendo com Sússekind (2010) que

os estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação geram conhecimentos que deixam rotas para outros conhecimentos. São trabalhos em rede não só por costurarem vários saberes das redes dos pesquisadores e sujeitos da pesquisa e vários trabalhos de outros autores, mas também por permitirem e sugerirem outras costuras e outras buscas, novas rotas, pistas para as próximas invenções (p.155).

Por isso, as observações experienciadas se revelam a cada dia em grandes acontecimentos, pois através da pesquisa que realizamos, podemos perceber na prática a função socializadora e emancipatória da educação. Sendo assim, tem sido muito significativo poder perceber a indissociabilidade entre teoria e prática e descobrir o imprevisto, pois para educar, é necessário entender que não existe um só caminho, uma verdade absoluta, para assim, se permitir e inventar e reinventar a prática educativa.

Referências

ALVES, N. *Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos*. In: OLIVEIRA, e ALVES, Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes, Rio de Janeiro, DP & A, 2001.

_____. N. *Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas*. In: OLIVEIRA, e ALVES, Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes, Rio de Janeiro, DP & A, 2001.

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

_____. N; GARCIA, R. L. *Para começo de conversa*. In: ALVES, N. e Garcia, R. L (Orgs.) O sentido da escola. 3ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. N; GARCIA, R. L. *Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo*. In: ALVES, N. e Garcia, R. L (Orgs.) O sentido da escola. 3ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, Rubem. *Ostra feliz não faz pérola*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2009.

AUGÉ, M. *Não-lugares*. São Paulo: Papirus, 1994.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. *A Tessitura de conhecimento em redes*. Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas - sobre redes de saberes. In: OLIVEIRA, I. B. ; ALVES, N. (Orgs). Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. *A criança e a cultura lúdica*. Revista da Faculdade de Educação. vol. 24, n.2, São Paulo, jul/dez. 1998

CANDAU, V. M. *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (Orgs). 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CERTEAU, M. de *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer*, 15ª ed, Petrópolis, Ed Vozes, 2008.

FERRAÇO, C. E. *Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre as artes de fazer*. In: ALVES, N. e Garcia, R. L (Orgs.) O sentido da escola. 3ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. C. E. *Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas*. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005.

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

_____. C. E. *Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar*. Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas - sobre redes de saberes. In: OLIVEIRA, I. B. ; ALVES, N. (Orgs). Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

GALLO, Sílvio. *Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar*. In: ALVES, N. e Garcia, R. L (Orgs.) O sentido da escola. 3ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Sílvio. *Eu o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença*. In: Regina Leite Garcia (Org). Diálogos cotidianos. Petrópolis, RJ: DP et Allii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

GARCIA, A.; SÜSSEKIND, M. L. *Lutando contra a cegueira epistemológica: uma nova maneira de olhar as escolas, as práticas, os currículos*. XIV ENDIPE, Porto Alegre, 2008.

GERALDI, J. W. ; OLIVEIRA, I. B. *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. In: Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. OLIVEIRA et al. (Orgs). Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

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

MACEDO, R. C. M. *Narrativas cotidianas: para uma compreensão dos currículos praticados em sala de aula*. In Oliveira, I. B. (Org) Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível, Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2010.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

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

_____. I. B. *Currículos praticados em tempos de globalização: o cotidiano escolar e seus condicionantes na criação de alternativas emancipatórias*. In Oliveira, I. B. (Org) *Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível*, Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2010.

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

_____. Boaventura de Sousa. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra: CES. *Cadernos do CES* n. 164, 1999.

_____. Boaventura de Sousa. *Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências*. In *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Boaventura de Souza. *Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, Outubro 2007: 3-46

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

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

SÜSSEKIND, M. L. *Por um conhecimento nas das escolas*. In Oliveira, I. B. (Org) *Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível*, Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2010.

Dissertação de mestrado

SUSSEKIND VERÍSSIMO, M. L. *A construção da carreira acadêmica e das perspectivas profissionais no contexto do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas da UFRRJ: um estudo etnográfico sobre as estratégias metacognitivas*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UERJ, Setembro, 2002.



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

MONOGRAFIA II

ALUNO(A)/matrícula: Deborah Luna da Costa/20081351035

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: As aquarelas do cotidiano: A diversidade de conhecimentos pintados nos currículos praticados, nas redes de *saberesfazeres* e nas práticas emancipatórias *nodo* CEJK-ECV

ORIENTADOR(A): Profª Drª Maria Luiza Sússekind

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: Professora Doutora Cláudia Miranda

Nota : 10

Considerações:

DESTACA-SE, NESTA PESQUISA A APREENSÃO DOS CONCEITOS ANALISADOS SOBRE A QUESTÃO CURRICULAR; APRESENTA TRABALHO DE CAMPO E ENVOLVIDO NO CEJK E POR CONTA DA OPÇÃO METODOLÓGICA FAZ PARTE DE UM CONJUNTO DE ESTUDOS DE GRANDE RELEVÂNCIA SOBRE DIVERSIDADE, COTIDIANO, ESCOLA, IDEOLOGIAS, PODER E POLITIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES.

DATA: 23/09/2011

Assinatura:

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: Maria Luiza Sússekind

Nota: 10

Considerações:

Deborah, entre meus orientandos, foi quem mais explorou o diálogo político-epistemológico em sua investigação cotidianista. Aliando resistência e ousadia conquistou seus espaços e interfaces no campo teórico e no campo de pesquisa trazendo a formação de professores e a questão da diversidade como teias dos currículos praticados. É um prazer observá-la defendendo sua aquarela de posições e *olharessentires* e perceber o quanto ela cresceu como aluna, orientanda e se tornou uma potente pesquisadora. A monografia aqui avaliada é o relato desse percurso e apresenta desenvolvimento teórico, questionamento epistemológico e investimento empírico que superam as expectativas de um orientador na graduação. Seu trabalho é forte e deve ser divulgado e continuado por contribuir com o campo dos estudos do cotidiano em currículo.

Data: 27/09/2011

Assinatura: Maria Luiza Sússekind

| RESULTADO FINAL | | |
|-----------------|-------------|-------------|
| Avaliador 1 | Avaliador 2 | Média final |
| 10 | 10 | 10 |

Rio de Janeiro, 27 de Setembro de 2011

Maria Luiza Sússekind

Prof^a. Orientadora Dr^a. Maria Luiza Sússekind