

Nilda Alves

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS em IMAGENS e NARRATIVAS

memórias de processos didáticos e
curriculares para pensar as escolas hoje



A intenção deste livro é, trazendo essas memórias – que são dela e que lhe foram contadas por outros docentes – pensar as questões pedagógicas que hoje estão nas escolas brasileiras como questões curriculares e didáticas.

Essas memórias nos são trazidas através de histórias comentadas e, eventualmente, imagéticas, permitindo uma aproximação através do vivido em outros acontecimentos: aqueles que os leitores e as leitoras vivenciaram quando e porque frequentadores(as) de escolas, em diversos *'espacostempos'*.

Essas memórias são precedidas e seguidas por formulações prático-teóricas de importância para pensarmos as escolas de hoje: os problemas encontrados por docentes e discentes com as criativas soluções que trazem nos contextos em que trabalham e estudam.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS em IMAGENS e NARRATIVAS

memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje

Vitor Henriques Pato
Valdemar Sgristardi
Leticiana Azeredo Rios
Pedro Goergen
Matti André
Marcelo Antonio Lamei



Coordenador do Conselho Editorial de Educação

Marcos Cezar de Freitas

Conselho Editorial de Educação

José Cerchi Fusari

Marcos Antonio Lorieri

Marli André

Pedro Goergen

Terezinha Azerêdo Rios

Valdemar Sguissardi

Vitor Henrique Paro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Alves, Nilda

Práticas pedagógicas em imagens e narrativas : memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje / Nilda Alves. — São Paulo : Cortez, 2019.

Bibliografia.

ISBN 978-85-249-2734-8

1. Educação - Brasil 2. Educação - Currículos 3. Escolas 4. Pedagogia
5. Prática de ensino 6. Professores - Relatos 7. Relatos de experiências
I. Título.

19-27202

CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Prática pedagógica : Educação 371.3

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Nilda Alves

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS em IMAGENS e NARRATIVAS

memórias de processos didáticos e
curriculares para pensar as escolas hoje

São Paulo – SP

2019

 **CORTEZ
EDITORA**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM IMAGENS E NARRATIVAS:

memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje
Nilda Alves

Capa: de Sign Arte Visual sobre Fotografia de festa junina na escola primária da autora do livro, feita por seu pai Newton Guimarães Alves, em 1951, com uma Laika alemã, que apareceu no Brasil depois da Segunda Guerra Mundial.

Preparação de originais: Ana Paula Luccisano

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida

Diagramação: Linea Editora

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa da autora e do editor.

© 2019 by Nilda Alves

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

R. Monte Alegre, 1074 — Perdizes

05014-001 — São Paulo-SP

Tel.: +55 11 3864 0111 / 3611 9616

cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil — julho de 2019

Aos docentes brasileiros, por sua capacidade de trabalho e de resistência às situações difíceis de vida e de trabalho e que lutam bravamente para manter seus estudantes nas escolas, criando processos pedagógicos imaginativos.

Aos docentes formadores de docentes que trabalham na esperança.

Para Maria Fernanda que chegou, em 26 de agosto de 2015, trazendo muita alegria e a sua mamãe que sabe, tão bem, como educá-la, junto com seu papai.

Para Maria Amélia Santoro que me levou a escrever este livro.

Sumário

Índice das figuras.....	13
Apresentação.....	15
Primeira história	
Sobre a dura vida das professoras e dos professores e suas táticas de trabalho, entre elas, um bom planejamento para um período de atividades.....	29

Este livro só pôde ser escrito após muitos anos de práticas pedagógicas e de pesquisa acerca delas. Para as primeiras, as tive em escolas de ensino fundamental (que dizíamos primárias e secundárias) no estado da Guanabara e no estado do Rio de Janeiro, bem como na Universidade Federal Fluminense e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nas quais desenvolvi práticas docentes estimulantes e inúmeras pesquisas com os cotidianos nos currículos escolares, sempre com o apoio dessas universidades, da FAPERJ, do CNPq e da CAPES. Todas elas — práticas docentes e pesquisas — só puderam se desenvolver porque contei, sempre, com colegas docentes muito especiais e porque possuía, em torno de mim, estudantes interessados, alguns dos quais são, hoje, além de colegas, em diversas universidades brasileiras, meus grandes amigos e inspiradores.

Sumário

Índice das figuras.....	13
Apresentação.....	15
Referências.....	15
Primeira história	
Sobre a dura vida das professoras e dos professores e suas táticas de trabalho, entre elas, um bom planejamento para um período de atividades.....	29
Segunda história	
Para além do racismo e da insistência em negar que ele existe no Brasil	33
Terceira história	
As escolas como 'espaçotempos' de convivência democrática e de respeito pelos outros.....	39
Quarta história	
Sobre os tantos recursos pedagógicos nas escolas	45

Quinta história

Sobre as relações docentes-discentes.....	51
---	----

Sexta história

O que se aprende ' <i>dentrofora</i> ' das escolas — números ordinais e cardinais.....	59
---	----

Sétima história

Sobre o trabalho coletivo de professores e professoras	65
---	----

Oitava história

Sobre formas e conteúdos	69
--------------------------------	----

Nona história

Organização dos ' <i>espaçotempos</i> ' escolares.....	75
--	----

Décima história

Movimentar os estudantes, sabendo que eles sabem muito	81
---	----

Décima primeira história

O que sabem nossas crianças e jovens?	85
---	----

Décima segunda história

Sobre merenda escolar	89
-----------------------------	----

Décima terceira história

Música e outras artes nas escolas.....	93
--	----

Décima quarta história

Lidar com o inesperado e pensar a formação.....	99
---	----

Décima quinta história

Acerca de doenças endêmicas da infância no Brasil ...	107
---	-----

Figura 1 Foto de Cláudia Chagas, pós-doutoranda Para continuar a ' <i>conversa</i> '	111
---	-----

Referências	153
-------------------	-----

Figura 2 Foto de Cláudia Chagas, pós-doutoranda de Nilda Alves, quando em escola pública	23
---	----

Figura 3 Nilda Alves segurando seu primeiro livro de história, sentada ao lado de sua mãe e de sua irmã recém-nascida	34
---	----

Figura 4 Prima de Rosa Helena Mendonça, pós-doutoranda de Nilda Alves, vestida para sua Primeira Comunhão.....	40
--	----

Figura 5 Cláudia Chagas, pós-doutoranda de Nilda Alves, vestida para sua Primeira Comunhão.....	40
---	----

Índice das figuras

- Figura 1** Foto de Cláudia Chagas, pós-doutoranda de Nilda Alves, quando em colégio de freiras..... 23
- Figura 2** Foto de Cláudia Chagas, pós-doutoranda de Nilda Alves, quando em escola pública..... 23
- Figura 3** Nilda Alves segurando seu primeiro livro de história, sentada ao lado de sua mãe e de sua irmã recém-nascida..... 34
- Figura 4** Prima de Rosa Helena Mendonça, pós-doutoranda de Nilda Alves, vestida para sua Primeira Comunhão..... 40
- Figura 5** Cláudia Chagas, pós-doutoranda de Nilda Alves, vestida para sua Primeira Comunhão..... 40

Figura 6	Alunas da turma 1101 do Instituto de Educação do Rio de Janeiro com sua professora Glória, de Química, e o professor Dacorso Neto, ambos ao centro..	55
Figura 7	Nilda Alves (à direita) e sua irmã (à esquerda) em sua casa no Grajaú (Rio de Janeiro).....	60
Figura 8	Nilda Alves (à direita) e sua irmã (à esquerda) vestindo o uniforme de sua primeira escola.....	60
Figura 9	Arpoadores de jacaré em desenho do artista Percy Lau	83
Figura 10	Desenho de regatão em obra do artista Percy Lau.....	83
Figura 11	Verso do diploma de Nilda Alves, quando em período do Curso Normal	95
Figura 12	Quadro a óleo <i>Durante a lição de Geografia</i> , do artista Carl Hertel	144
Figura 13	Detalhe da obra <i>Durante a lição de Geografia</i> , de Carl Hertel	145

Apresentação

Michelet opunha o espírito guelfo (mania de Lei, do Código, da Ideia, mundo dos Legistas, dos Escribas, dos Jesuítas, dos Jacobinos — eu acrescentaria dos Militantes) ao espírito gibelino,¹ nascido de uma atenção para o corpo, dos laços de sangue, ligado a um devotamento do homem para o homem, segundo um pacto feudal. Sinto-me mais gibelino do que guelfo (Barthes, 2004, p. 443).

Sem conseguir me definir tão claramente como Barthes, na citação acima, eu me diria uma 'guelfogibelina',² pois se

1. Envio o leitor para *Guelfos e Gibelinos*. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Guelfos_e_Gibelinos, com acesso em: 22 nov. 2018, para uma compreensão melhor dos termos.

2. Lembro que a dicotomia foi própria da construção da ciência em suas origens, na Modernidade, mas que para nós que trabalhamos em pesquisas com os cotidianos ela tem significado limites ao que precisamos criar para compreender a tessitura de 'conhecimentossignificações' nas múltiplas redes educativas que formamos e que nos formam. Por esse motivo, preferimos escrever as palavras — que aprendemos dicotomizadas com os modos hegemônicos de pensar e escrever — desse modo, juntas, em itálico e entre aspas simples, para mostrá-las os limites dessa maneira de pensar herdada e indicando que buscamos criar outros modos de 'prácticasteorias'. Algumas vezes, as invertemos, no modo como são ditas, em geral, e com frequência

minha militância só existe se realizada com muita gente, para se chegar a algo que beneficie a muitos, com atenção a que a maioria possa viver melhor, tenho a compreensão de que se “vamos jogar um jogo” é preciso conhecer muito bem as regras e jogar dentro delas... Enquanto lutamos por suas transformações, é claro! Que só virão se as conhecermos muito bem e, com isto, formos capazes de propor mudanças ou inversões. Desse modo, se é o dia a dia dos seres humanos o que me preocupa, assumo que, neles, existem normas e leis que buscam “regularizar” suas ações — o que será sempre discutido e negociado, mas que está sempre presente —, tanto quanto existe um permanente caos³ que leva à criação de ‘conhecimentossignificações’⁴ sempre renovada. Desse modo, conhecer essas normas e leis — o modo como o Estado regulariza ou tenta regularizar os cotidianos, por exemplo, mas não só⁵ — é

as pluralizamos, na intenção de mostrar a diversidade e complexidade dos cotidianos nos quais vivemos e que pesquisamos, como por exemplo, em ‘aprendizagensensinos’, na compreensão e na aceitação de que somos todos muito diferentes e atuamos de modos diversos frente às situações cotidianas nas escolas e na vida.

3. As ideias de caos e acaso vêm sendo por mim trabalhadas, entendendo-as como movimento necessário aos cotidianos com as tantas e tão diferentes relações entre suas tantas redes educativas formadas pelos seres humanos. Exemplifico com um texto: Alves (2012). Nas conclusões deste livro, trabalhamos esta questão um pouco mais. Lembro também que Ferraço tem também trabalhado com essas ideias nos processos curriculares; exemplifico com Ferraço e Alves (2018).

4. Há muito, temos entendido que ao criarmos conhecimentos — seja em ciências, seja nos cotidianos —, criamos junto significações que os tornam necessários e explicáveis em um determinado contexto de relações entre os seres humanos e em certos ‘espaçostempos’.

5. Historicamente, foram importantes as propostas pedagógicas surgidas por escritos e experiências — ‘prácticas teóricas’ — de intelectuais diversos: de Dewey, nos Estados Unidos, a Anísio Teixeira e Paulo Freire, em nosso país; passando por Montessori, na Itália, Pestalozzi, na Suíça, Deligny, na França etc. De forma incontestada, no momento presente, estas figuras continuam a existir, mas o controle estatal tende a colocar em “modo terciarização” os processos educacionais, em acordos múltiplos com fundações privadas, em especial em nosso país.

importante, até para perceber seus limites e compreender até onde podemos ir e que mudanças/inversões são necessárias. No entanto, entendo ser indispensável, também, compreender os modos diversos e complexos com que os ‘praticantes pensantes’ (Oliveira, 2012), das tantas redes educativas⁶ que formamos e nas quais nos formamos, criam ‘conhecimentossignificações’. Mas, para além desses, nessas redes, criamos modelos, crenças, tecnologias... todos esses artefatos culturais que nos ajudam a viver nossos, com frequência, difíceis dia a dias. Assim, se os cotidianos das escolas e das múltiplas redes educativas é o que pesquiso, com aqueles que nelas ‘praticam pensam’, sou leitora atenta daqueles que trabalham, analisando e criticando os modos de organização que o Estado dá/tenta dar a esses ‘espaçostempos’.⁷

Por isso, provavelmente, no meio acadêmico, sempre tive uma enorme vontade de escutar e compreender os “outros lados” que não considerava necessariamente como meus: além de ler os colegas que neles estão, eu os escuto, sempre que posso, em palestras que fazem, “conversando” com eles depois de alguma fala ou leitura de texto. Mais ainda, estudo

6. No presente pesquisamos as seguintes redes educativas: a das ‘prácticas teóricas’ da formação acadêmico-escolar; a das ‘prácticas teóricas’ pedagógicas cotidianas; a das ‘prácticas teóricas’ das políticas de governo; a das ‘prácticas teóricas’ coletivas dos movimentos sociais; a das ‘prácticas teóricas’ de criação e “uso” das artes; a das ‘prácticas teóricas’ das pesquisas em educação; a das ‘prácticas teóricas’ de produção e “usos” de mídias; a das ‘prácticas teóricas’ de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas. Essas redes estão mais bem explicadas ao final deste livro.

7. Creio que o dossiê organizado por Luiz Carlos de Freitas na revista *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, publicado em junho/2012 e que teve o título “Políticas públicas de responsabilização na Educação”, é um bom exemplo disto. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020120002&lng=pt&nrm=iso. Indico, ainda, o blog que este colega organiza que é de uma atualização notável no que se refere às políticas atuais em Educação no Brasil. Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>.

os documentos governamentais da área da Educação — e como se “legisla”,⁸ nesta área, no Brasil!

Nesse sentido, entro em uma ‘conversa’⁹ com aquela disposição de como a indica Larrosa (1999, p. 212) quando afirma:

nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não se queria dizer, o que não se sabia dizer, o que não se podia dizer...

E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças...

Nessa tensão, portanto, entendo-me e aos outros como “seres linguajantes” em nossas tantas “redes de conversas”,¹⁰ nas quais se articulam emoções e racionalidade, como nos indica Maturana (2002).

8. Lembro sempre que a maioria desses “documentos oficiais” aparece como sugestões, mas são trabalhados como “leis” a serem cumpridas obrigatoriamente. No campo dos currículos, a que estou ligada em especial, as autoridades de nosso país têm sido “criativas”. Lembro: os parâmetros curriculares, as diretrizes educacionais e agora toda a insistência em se estabelecer bases nacionais comuns...

9. Entendo que essas ‘negociações’ são próprias do que é necessário desenvolver academicamente. As “conversas” foram assumidas nas pesquisas que coordeno como o ‘lôcus’ no qual elas se desenrolam, ganhando o estatuto de processo teórico-metodológico central.

10. Carvalho (2009) utiliza a expressão ‘redes de conversações’ usando o modo como os textos de Maturana (2002) foram traduzidos (em espanhol, inglês e francês as palavras são: *conversaciones*, *conversations* ou *parler*, mais familiar; *conversations* ou *talk/talking*, mais familiar). Temos preferido usar ‘redes de conversas’ que nos parece soar melhor em português e para os estudos com os cotidianos.

Essas “redes de conversas” se dão nas inúmeras redes educativas que formamos com muitos outros e nas quais nos formamos permanentemente, nos tantos ‘dentrofora’ das escolas. Nessas redes educativas criamos ‘conhecimentossignificações’, nas relações com os outros seres humanos, necessários ao nosso viver cotidiano. O que é criado passa por trocas e negociações entre as diversas redes porque seus ‘praticantespensantes’ entram nelas e saem delas em processos permanentes e diferenciados. Por isso mesmo — ao contrário do que aprendemos/nos ensinaram por influência da corrente pedagógica que foi chamada de “Escola nova” — não existem “muros” entre as escolas e essas outras redes. Nas escolas, as relações, ideias, ‘conhecimentossignificações’, crenças, artefatos culturais e tecnológicos — de que este momento é tão rico: telefones celulares, computadores, televisão etc. — produzidos em outras redes educativas estão todos presentes — quer os compreendamos ou não; quer consigamos percebê-los presentes ou não; quer entendamos que aí não deveriam estar, mas estão — porque “encarnados” em todos os seus ‘praticantespensantes’.

É dentro dessas ideias e posições que me propus fazer este livro: estender as ‘redes de conversas’ que mantenho com alguns a muitos mais, em especial, com os docentes — aqueles que nas tão diferentes escolas brasileiras criam, em processos individuais e coletivos, modos pedagógicos, didáticos e curriculares de agir e colocar em movimento, cotidianamente, os estudantes brasileiros, muitas vezes, com salários aviltantes e em condições materiais precárias. Essas ‘conversas’ serão estendidas, também, assim o espero, aos docentes e aos estudantes de cursos de licenciatura — pedagogia e outras — que vivem diferentes processos de formação e que acompanho há mais de 30 anos, quer nas turmas que acompanhei, quer nas pesquisas

que desenvolvi, quer no desenvolvimento de um curso de pedagogia, em Angra dos Reis, quando era professora na Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense, exercendo sua direção (Alves, 1998a; 2010; Alves e Garcia, 2011).

Este livro pode ser escrito, também, porque me foi possível desenvolver inúmeras pesquisas com apoio das agências financiadoras — CNPq, CAPES, FAPERJ — e das universidades nas quais trabalhei — UFF e UERJ. Esses apoios foram necessários para: formar grupos de pesquisa, com bolsas de diversos tipos; adquirir material permanente indispensável aos processos de pesquisa, como computadores, filmadoras, projetores, gravadores; adquirir material não permanente de todo o tipo. Tudo isso com a compreensão da importância de financiamento da área da Educação, com uma grande soma que foi adquirida com arrecadação de impostos pagos pelo povo brasileiro. Creio que fiz honra a isso, publicando muito, produzindo diversos recursos (vídeos, especialmente) e levando docentes — em serviço e em formação que orientei, em Iniciação Científica (IC), em Apoio Técnico, em Mestrado, Doutorado e como Pós-doutorandos — a fazerem o mesmo. Entendemos, sempre, que esta é uma obrigação nossa: mostrar clara e abundantemente no que usamos o dinheiro público.

A opção metodológica da escrita feita para organizar este livro foi a de contar histórias e mostrar imagens para discutir as questões e as *'práticas-teóricas'*¹¹ pedagógicas que considero interessantes discutir. Isso porque essa é a opção teórico-epistemológica-metodológica para pesquisar processos pedagógicos — didáticos e curriculares — com que venho trabalhando há mais de 30 anos, entendendo, recen-

11. Elas sempre andam juntas, quer tenhamos ou não olhos para ver esses processos ou condições de crença para compreender essa articulação.

temente, as narrativas (sons de todos os tipos) e as imagens como “personagens conceituais”,¹² ideia que aprendi ao ler Deleuze e Guattari (1992).¹³ Essa opção tem a ver, também, com a compreensão que partilho, depois de tantas pesquisas realizadas com os cotidianos escolares, de que narrativas e imagens indicam modos de se trabalhar nas escolas, desde sempre, em todos os seus níveis: existem muitas conversas nas escolas e muitas imagens e narrativas são ‘usadas’¹⁴ em seus processos pedagógicos, com regularidade. Por fim, esses artefatos culturais estão aqui presentes porque reconheço, e muitos concordarão comigo, que esse é um modo muito mais divertido de nos relacionarmos com os outros: quem não gosta de *'contar ouvir'* uma história? Quem não gosta de produzir, *'ver ou vir sentir pensar'* e analisar imagens e sons? Com elas — narrativas, imagens e sons — podemos lembrar situações/acontecimentos passados, indicar processos vividos, imaginar processos que poderiam/podem acontecer nas

12. Entendemos que “os ‘personagens conceituais’ (...) [são] figuras, argumentos, [artistas, pesquisadores,] ou artefatos que nas pesquisas que desenvolvemos aparecem com aquilo/aquele com que se ‘conversa’, permanecendo por muito tempo conosco para que possamos pensar e articular ideias, formando os ‘conhecimentos-significações’ possíveis aos processos (...). Assim, (...) nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, as narrativas (e sons de diversos tipos) e as imagens dos ‘praticantes-pensantes’ dos ‘espaços-tempo’ que pesquisávamos eram ‘personagens conceituais’. Com eles, então, conversamos longo tempo, e vamos formulando modos de (...) [‘fazer pensar’] nas pesquisas que desenvolvemos.” (ALVES; ARANTES; CALDAS; ROSA; MACHADO; 2016: 28)

13. Essa ideia está desenvolvida em alguns textos que escrevi. Exemplifico com Alves e Andrade (2013).

14. O termo ‘uso’ é pensado, no grupo de pesquisa que coordeno, no sentido que lhe deu Certeau (1994): os processos desenvolvidos pelos ‘praticantes-pensantes’, nas redes cotidianas do viver humano, em suas relações com os artefatos culturais postos para consumo por aqueles que controlam/são proprietários do sistema de produção. Nesses processos de ‘uso’ são criados: um sem-número de ‘conhecimentos-significações’, bem como tecnologias diversas para diferentes ‘espaços-tempo’. Toda esta ‘criação’, indispensável à vida, se dá nas relações com outros seres humanos.

escolas e projetar outros no futuro. Nelas aparecem (ou nos fazem lembrar) aqueles e aquelas com quem convivemos de algum modo, em algum 'espaçotempo' e que em nós deixaram marcas. Todos nós temos um repertório de histórias sobre as escolas, bem como de outros 'espaçotempos' educativos, e um acervo — maior ou menor — de imagens e sons delas e deles, o que nos permite trocar ideias, sempre.

Imediatamente, vamos a uma história e a duas imagens. Quem me contou a história e me deu as fotografias foi Cláudia Chagas, de quem orientei o Mestrado e o Doutorado, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e que é, hoje, pesquisadora no grupo que coordeno.¹⁵ Eis a história que Cláudia Chagas¹⁶ nos contou:

Era meu avô quem pagava a nossa escola — minha e de minhas irmãs. Com isso, ele escolheu me colocar em uma escola na qual a diretora e as professoras eram freiras. Eu detestava esta escola e era muito infeliz nela. Tão infeliz que um dia meu pai se revoltou, me tirou dela e me colocou em uma escola pública, a Jean Mermoz.¹⁷ Tenho prova disto — de como era triste em uma e de como fui feliz na outra — em duas fotografias:

15. O GRPESQ tem por título "Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons". Cláudia possui uma bolsa PNPd e atua no PPGEDU-Educação-Processos formativos e desigualdades sociais, na Faculdade de Formação de Professores (FFP)/UERJ-São Gonçalo/RJ.

16. As duas fotografias foram cedidas pela Profa. Dra Cláudia Chagas, com autorização de uso neste livro.

17. Jean Mermoz (Aubenton, Aisne, 9 de dezembro de 1901-7 de dezembro de 1936) foi um piloto da companhia francesa Aéropostale (Linha Aérea Latécoère). Realizou a primeira viagem transatlântica de correio aéreo sem escalas: de Saint-Louis (atual Senegal), partiu no dia 12 de maio de 1930, e chegou a Natal, no Brasil, 21 horas depois, percorrida uma distância de 3.173 km a bordo de um Laté 28. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Mermoz. Acesso em: 3 abr. 2015.



Figura 1. (Fonte: Acervo pessoal da autora)



Figura 2. (Fonte: Acervo pessoal da autora)

Nesse sentido, essas narrativas e imagens surgem em muitas memórias e, para o que vai aqui narrado e mostrado, conto com memórias que são minhas e que incluem muitos outros, aos quais pedi licença para usá-las, em imagens e narrativas.¹⁸ Converso muito e sempre com aqueles que fazem ou fizeram as escolas cotidianamente — aqueles a quem Oliveira (2012) nos mostrou que são *'praticantespensantes'*, indo além do que juntas aprendemos com Certeau (1994), mas coerente com o pensamento dele. Conversamos¹⁹ acerca dos processos pedagógicos — didáticos e curriculares — que existem nas escolas, acerca das ações desses *'praticantespensantes'* e dos *'conhecimentossignificações'* que criam nesses processos. Entendemos que nas múltiplas redes educativas, todos nós nos formamos — ao mesmo tempo que formamos outros — nos tantos *'espaçostempos'* cotidianos, *'dentrofora'* das escolas mantendo relações com essas, portanto. Essas buscas de mim e dos outros foram lindamente descritas e analisadas por Ferraço (2003), em um artigo a que intitulou “Eu caçador de mim”. As tessituras de *'conhecimentossignificações'* que surgem nessas conversas têm sempre o sabor do “não saber/ainda não saber/já saber” que Esteban (1992) nos ensinou há tanto tempo, em sua dissertação de Mestrado.

Há mais de 50 anos, li um livro de um matemático italiano que discutia escola. No prólogo de seu livro, ele dizia que via muitos fins possíveis e mesmo desejáveis de instituições e

18. Os sons continuam difíceis de serem reproduzidos em texto, mas vão aparecer em alguns recursos a que remeto em vários momentos deste livro, em especial, nos vídeos indicados.

19. Nas pesquisas com os cotidianos, fomos observando que as *'conversas'* existem em todos os *'espaçostempos'* nas escolas e permitem trocas, negociações, criação permanente de *'conhecimentossignificações'*. Essas conversas vão sendo registradas e incorporadas e passaram a ser entendidas como o locus principal de realização dessas pesquisas.

de artefatos tecnológicos, mas, por mais longe no futuro que olhasse, não conseguia ver o fim das escolas. Creio que neste momento, em que tantos, à direita e à esquerda — se falarmos politicamente — predizem esse fim, é necessário renovar esta “profissão de fé” desse autor, informando o porquê o faço: as escolas significam a possibilidade de heranças comuns e, portanto, de memórias que podem unir várias gerações em momento em que novos artefatos fazem, pela velocidade com que entram na vida de todos e todas — mesmo quando “não queremos” saber disso — algumas rupturas entre as gerações.

Em segundo lugar, as escolas significam *'espaçostempos'* de encontros presenciais entre crianças e jovens e outros mais velhos (professores/professoras; servidores; responsáveis de estudantes; comunidade local), permitindo aquilo que chamamos de socialização e que significa aprender a viver com o outro em circunstâncias diversificadas. Mas, isso só acontece nas escolas? Não, acontece em muitos outros *'espaçostempos'*, em muitas redes educativas como já indicamos. Porém, o estatuto de frequência compulsória, criado por leis, em nosso país — e em outros tantos — faz das escolas *'espaçostempos'* de encontros e desencontros, como na vida, o que ajuda a compreender e articular modos de nela criar com os outros, com alguma frequência e por algum tempo.

Em terceiro lugar, independentemente de experiências familiares — que acontecem, em especial, nos Estados Unidos²⁰ — de ensinar a ler e escrever, a contar e conhecer

20. No Brasil, no presente, se instalou um movimento acerca dessa experiência que é chamado *'homeschooling'* — indicando sua origem não nacional — mas que não trabalhamos neste livro. Indico, no entanto, um dossiê recém-publicado que trabalha, amplamente, com esta questão: ver Oliveira e Barbosa (2017). O dossiê traz artigos de autores brasileiros e estrangeiros de diferentes países, o que nos ajuda a entrar no debate, como propõe Silvío Gallo, no editorial da revista.

as “coisas do mundo”, e muito mais, isso quando feito nas escolas é sempre muito mais rico, pois permite incluir, às vezes por linhas tortas, às vezes sem licença e mesmo sem compreensão de que isso acontece, as tantas diferenças que nos fazem mulheres e homens únicos, passando por nossas fases de criança e de adolescente, sabendo que não “tem nenhum outro igual”, mas que temos a possibilidade e a necessidade de “fazermos coisas juntos”.

Por fim, como nos indicam Masschelein e Simons (2014), as escolas dão o “tempo livre” àqueles que as frequentam. Dizem eles, em um belo texto que precisa ser lido, mas do qual só transcrevo uma pequena parte:

Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje — numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente — que o que a escola é e o que ela faz se torna claro. Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns” e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (Masschelein e Simons, 2014, p. 10, grifo dos autores).

Para terminar esta Apresentação, gostaria de declarar — para além do que possam ler no meu Lattes/CNPq (<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv>.

do?id=K4783349Y4) — como gosto que me vejam: fui professora primária no Rio de Janeiro (por seis anos); professora secundária de Geografia e de disciplinas pedagógicas (por 15 anos); entrei como professora na universidade em 1983 e aí estou ainda hoje — já aposentada duas vezes (uma por tempo de serviço, outra por idade) —, formando professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores. Minhas pesquisas²¹ se organizam em torno da corrente de ‘*prácticasteorias*’ que chamamos de “pesquisas nos/dos/com os cotidianos”, ou simplesmente, “com os cotidianos”. Em todas elas, para pesquisar formação e percursos de docentes, “converso” com os ‘*praticantespensantes*’ dos cotidianos escolares, de modos muito variados. Espero que esta minha identificação ajude a que percorram as histórias que vou contar e vejam as imagens que trago, sabendo que estou sempre buscando uma melhor compreensão dos processos pedagógicos, sejam eles didáticos ou curriculares. Em torno dos elementos materiais desses processos — ‘*espaçostempos*’; artefatos culturais diversos (televisão; cinema; imagens, sons e narrativas; fotografias) —, tenho buscado compreender a formação de docentes, e as éticas e as estéticas com as quais trabalhamos nos cotidianos escolares.

21. Minhas últimas pesquisas foram: *Memórias de professoras sobre televisão: o cotidiano escolar e a televisão na reprodução, transmissão e criação de valores* (2000-2003); *O uso da tecnologia, de imagens e de sons por professoras de jovens e adultos e a tessitura de conhecimentos (valores) no cotidiano: a ética e a estética que nos fazem professoras* (2003-2006); *Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu ‘uso’ em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior — o caso do curso de Pedagogia da UERJ/campus Maracanã* (2006-2009); *Memórias imagéticas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro — algumas questões curriculares sobre um acervo fotográfico da UERJ* (2009-2012); *Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente — o caso do cinema, suas imagens e sons* (2012-2017). O recente projeto tem por título: *Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas*. Todos esses projetos tiveram o financiamento CNPq, CAPES, FAPERJ e UERJ (e UFF).

É preciso dizer que cada capítulo gira em torno de uma narrativa e/ou de uma imagem — que se entrelaçam com outras, frequentemente —, buscando conversar acerca das tantas questões e atividades dos *'docentesdiscentes'*²² e seus dilemas curriculares ou didáticos. Desse modo, esses capítulos podem ser lidos em qualquer ordem ou, como gosto de fazer, caoticamente, ao sabor do interesse do leitor. Tudo isso tinha que estar presente neste livro. Que venham, em seguida, as “conversas” sobre ele, eu espero.

22. Outra observação importante que as pesquisas com os cotidianos permitiram foi perceber que nos processos pedagógicos o *'aprenderensinar'* se dá nos dois sentidos dentro das reações *'docentesdiscentes'* (Alves, 2000).

Primeira história

Sobre a dura vida das professoras e dos professores e suas táticas de trabalho, entre elas, um bom planejamento para um período de atividades

História dedicada a minha irmã Neila, uma excelente professora de Biologia e Educação Ambiental, no ensino médio e na universidade, hoje aposentada da UFF e avó de Clarice, Valentina e Isabela.

O SONO DA PROFESSORA

Preciso começar este livro com uma história que se passou comigo quando eu era professora primária²³ da rede pública do município do Rio de Janeiro, então estado da Guanabara,²⁴ no ano de 1966.

Trabalhava já como professora de Geografia, no Colégio de Aplicação da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), ainda

23. Hoje, o primário, daquela época, é a primeira fase do ensino fundamental.

24. Com a transferência da capital da República, em 21 de abril de 1960, da cidade do Rio de Janeiro, localizada no então Distrito Federal (DF), para Brasília, a unidade da federação DF acompanhou a transferência e em seu lugar foi criado o estado da Guanabara. Este durou de 1960 a 1975, quando passa a ser o município do Rio de Janeiro, anexado ao estado do Rio de Janeiro, em 15 de março de 1975, pela Lei Complementar n. 20, de 1º de julho de 1974, durante o governo de Ernesto Geisel.

chamada de Universidade do Brasil, e, na rede municipal, me transferira para uma escola de uma só sala de aula, localizada em uma pequena favela no bairro da Gávea, chamada “Barraco do Solar”, que desapareceu quando se fez a estrada para a Barra da Tijuca, nesse bairro. Dava aula pela manhã no Colégio de Aplicação e, em seguida, corria para chegar à escola municipal, sem almoçar, o que fazia depois de receber a turma e dar um exercício divertido para os pequenos estudantes. No momento dessa história, desenvolvia uma unidade pedagógica que criara em torno dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato.

O acontecimento que quero narrar se deu em um dia em que distribuí um trabalho que a turma — de 2ª série — apreciou muito. Entreguei a folha com o trabalho, fui ao fundo da sala comer o sanduíche que levava e ao acabar, com a turma bem envolvida no que fazia, recostei a cabeça na parede... Um tempo depois, que não sei precisar de quantos minutos, uma das crianças balançou meu braço e... me acordou. Sim, eu dormira, lindamente, ajudada pelo silêncio da turma envolvida no que fazia. E levei um susto! Por que isto me acontecia? Era possível isto acontecer com uma professora em aula?

Se começo este livro com essa história, é porque quero falar, antes de mais nada, do cansaço de professores e professoras e de reações possíveis a ele, sempre presente, na sala de aula, junto com a vontade de fazer seus estudantes aprenderem. Porque isso faz parte, sem nenhuma dúvida, do que é preciso conversar quando queremos falar de processos pedagógicos escolares. Junto a isso, discutir como, mesmo com esse cansaço, a maior parte dos *‘praticantespensantes’* docentes produz material interessante para seus alunos, fazendo com que uma turma buliçosa de crianças faça tanto silêncio que permite que sua cansada professora tire uma *‘soneca’*.

Trabalhando em duas escolas e, em seguida, tendo duas matrículas no município do Rio de Janeiro — depois na rede pública do estado — como professora de Geografia e

supervisora educacional, morando sempre longe das escolas, eu tinha uma dura vida diária que, naturalmente, ficou ainda mais difícil com o nascimento da minha filha, em 1968. Ainda bem que morávamos com meus pais!

Essas circunstâncias de trabalho e de vida me levavam a planejar com antecedência o que deveria fazer nos cotidianos das escolas em que trabalhava. Naquela época, vivíamos em um regime escolar que era denominado *‘bimestral’* — a cada dois meses deveríamos fazer uma síntese dos processos que os estudantes sob nossa responsabilidade faziam: o que aprendiam; onde erravam com frequência etc. Com isso, conseguíamos ter uma ideia de por onde ir no período seguinte de dois meses. O semestre escolar — que possui quatro meses de duração — era, desse modo, dividido em duas partes. Ao final de cada uma dessas partes, precisávamos dar notas aos estudantes a partir de pelo menos três trabalhos que fizessem.

Como não queria estar o tempo todo *‘presa’* com o que fazer com os estudantes, habituei-me, desde então — o que faço até hoje, mesmo nas aulas de pós-graduação —, a planejar minhas aulas de cada período em um fim de semana completo. Ao chegar a minha casa, na sexta, no início da noite, eu começava a separar as pastas de cartolina nas quais ia acumulando o “material didático” de que necessitaria. Essas pastas continham: fotografias recortadas de revistas ou conseguidas de outro modo; material recortado em cartolina (lembro-me, por exemplo, de círculos em cartolinas de cores diferentes para dar as relações que existiam entre cidades — o que hoje poderíamos chamar de “uma malha urbana” de uma região imaginária que se transformava nas que tínhamos no Brasil no momento, em torno de cidades maiores: São Paulo, Rio de Janeiro, Recife etc.); modelos de cubos, pirâmides e outros sólidos, também em cartolina; pasta com catálogos de filmes que poderiam ser usados (as cinematecas das embaixadas,

que custaram a ir para Brasília, eram uma fonte inesgotável de filmes; a minha preferida era a do Canadá com os filmes de Norman McLaren, um pioneiro dos filmes de animação); modelos, também em cartolina, para fazer maquetes: de uma sala de aula; da escola; de uma fazenda; do Jardim Zoológico, que visitava com as turmas e que, às vezes, era substituído pelo Museu Nacional, com os estudantes mais velhos, os dois localizados na Quinta da Boa Vista; livros didáticos; livros com histórias infantis e muitos outros recursos. Naturalmente, uma dessas pastas continha planejamentos anteriores que eu havia feito em outros bimestres: o plano dos trabalhos do bimestre; exercícios dados; provas e testes que fizera.²⁵

Na nossa casa, tínhamos uma mesa na sala que era pouco usada nas refeições — só em dias de aniversários. As refeições eram feitas em outro cômodo, mais próximo da cozinha, onde tínhamos uma mesa azul de fórmica. A mesa da sala e suas cadeiras eram, nesse fim de semana, ocupadas por todo o material que eu tinha. Assim, pensando em cada série e em cada turma, eu separava o material a ser usado em outras pastas — como podem ver, adorava/adoro ainda papelarias! O trabalho só terminava no domingo à noite, na maioria das vezes. Mas tudo estava pronto: os planos de cada aula, de cada turma, com tudo aquilo que eu usaria em cada uma delas. Com isso, tinha mais sete fins de semana para descansar e fazer outras coisas de que gostava: passear com a minha filha, ir ao cinema, ler, conversar com os amigos...

Mas, mesmo assim, o cansaço era grande, já que eram nove/dez horas de aula por dia e as tantas idas e vindas em ônibus, pois nunca aprendi a dirigir, nem tive carro.

25. Hoje, creio que essas "pastas", com seus conteúdos, estarão, provavelmente, em um computador e salvas em um *pen-drive* para não se perderem, se o computador estragar... Meus planejamentos de componentes curriculares nos quais leciono aí estão.

Segunda história

Para além do racismo e da insistência em negar que ele existe no Brasil

História dedicada a Nilma Lino Gomes, batalhadora pela igualdade entre os seres humanos e que desenvolveu, quando no Conselho Nacional de Educação, um sábio parecer sobre a leitura de Monteiro Lobato...

PARA SEGUIR EM FRENTE

Meu primeiro livro de história, eu o ganhei aos três anos de idade e para onde quer que fosse, ele ia comigo. Vejam o registro dele que tenho, em fotografia, onde apareço com minha mãe e minha irmãzinha recém-nascida:

Como tantas crianças da minha geração de classe média, li todos os livros de Monteiro Lobato. Esses livros me ensinaram muitas coisas, permitiram que lesse e escrevesse melhor, me fizeram sonhar — sobretudo com a possibilidade de uma viagem à Grécia antiga, já que não conhecia Prigogine²⁶ e a impossibilidade de

26. Ilya Prigogine foi um físico-químico — nascido na Rússia em 1917, mas com nacionalidade belga desde 1949 — laureado com o Prêmio Nobel de Química em 1977, por seu trabalho acerca de estruturas dissipativas, sistemas complexos e irreversibilidade do tempo.



Figura 3. (Fonte: Acervo pessoal da autora)

voltar no tempo — e fizeram a minha infância muito mais linda. Quando completei 11 anos, no entanto, meu pai me deu para ler, desse autor, um livro de “adultos” cujo título era *O presidente negro* (você já leram? Pois precisam ler). Ao me entregar o livro, papai me disse: “agora é hora de ler isto”. Sobre o que é o livro? Conta a história de que os Estados Unidos elegeram um presidente negro (Lobato previa o futuro?) e como os negros eram inferiores e perigosos, uma fábrica cria uma incrível pasta de alisar cabelos que é comprada por todos os negros do país. No entanto, essa pasta “maravilhosa”, além de alisar os cabelos, deixa aqueles que a usavam inférteis, sem condições de ter descendentes, portanto. Isto cria, assim, na história, a possibilidade de negros deixarem de existir e de serem presidentes da nação americana. Terrível ficção científica, carregada de racismo. De minha parte, li avidamente o livro e, claro, entendi que era hora de deixar Lobato para trás. E o fiz sem traumas. Era preciso passar a outras leituras. Se todos

tivessem tido este pai... Esclareço que, no entanto, no momento em que minha filha estava sendo alfabetizada — com alguma dificuldade — combinamos ler, todas às noites antes dela dormir... Monteiro Lobato. E assim o fizemos: eu lia uma frase, ela lia outra; depois avançamos: eu lia um parágrafo, ela lia outro; avançamos ainda: eu lia uma página e ela lia outra; ela acabou de ler sozinha a coleção²⁷ que eu comprara para ela conhecer este incrível autor brasileiro para crianças. Um homem de seu tempo... com seus equívocos e seus tantos acertos.

Talvez possamos discutir aqui, em especial este ‘passar adiante’, contando outra pequena história:

Sucedendo D. Normélia que fora professora da turma nas 1ª e 2ª séries, D. Feliciano foi professora da turma nas 3ª e 4ª séries. Um dia, ela nos disse que iríamos fazer uma eleição para escolher o patrono da nossa pequena biblioteca. Essas eleições eram (são?) comuns nas escolas para que, praticando, as crianças possam aprender a votar e, sobretudo, a escolher em quem votar, conhecendo os processos de escolha e votação. Quando D. Feliciano levantou a ideia, muitos dos pequenos estudantes gritaram: “Monteiro Lobato!” Mas como se queria preparar para uma eleição e não para uma assembleia, não se fez a referência à possibilidade de “escolha por aclamação” — que os participantes de assembleias, de moradores de prédios a participantes de movimentos, conhecem bem. Então, a professora explicou que sempre deve haver mais de um candidato, para se poder escolher. Um dos candidatos poderia ser Monteiro Lobato, mas precisava haver outro, com campanha dos dois. Como, na ocasião, eu começava a ler José de Alencar, sugeri que o outro candidato fosse

27. Essa coleção ainda existe e já estive na casa de Gaudêncio Frigotto — para que suas filhas pudessem ler os livros; agora está na casa de minha irmã, para que suas netas possam aproveitar.

ele. Como ninguém indicou nenhum outro, ficou mesmo José de Alencar como segundo candidato. A professora escolheu Lenita para defender Monteiro Lobato e disse que eu deveria defender José de Alencar (quem manda indicar?, pensei na hora). Deveríamos fazer uma 'redação' para mostrar aos estudantes da turma quem era um e quem era outro, antes da eleição, que seria dali a uma semana. Com a ajuda de papai, preparei o que deveria ler. Lenita fez o mesmo com sua família. Dali a uma semana, ela leu o que escreveu e eu li o que escrevera. D. Feliciano distribuiu as cédulas de votação e chamou um a um para votar, dizendo que colocássemos um x no autor que escolhêssemos. Foi chamando um a um, fazia com que assinasse a lista de presença, fosse para uma mesa afastada, votasse e viesse colocar o voto na urna. Terminada a votação, foi feita a apuração: 34 votos para Lobato e 0 (zero) voto para Alencar — nem eu votara nele, a única que o conhecia um pouquinho!

Essas tantas atividades de preparação para participação futura como adulto são inúmeras nas escolas, sendo que hoje, de forma acelerada, os artefatos tecnológicos, entrando nos processos curriculares e didáticos — quer disso gostemos ou não; quer saibamos lidar com isso ou não — vieram trazer também uma grande aceleração a esses processos. Hoje, quando uma proposta desse tipo é feita, em especial no segundo segmento da educação fundamental, provavelmente, os estudantes também gostariam da ideia, mas quando se falasse de que era preciso indicar alguns nomes, alguns deles — se a escola não inibe o uso do telefone celular e se na escola se tem acesso à internet — entrariam nessa rede e começariam a enumerar alguns escritores, mas não só: com certeza apareceriam autores de letras de músicas, os mais diversos, de Madona a Caetano Veloso e tantos outros que desconheço.

Mas é preciso “ir adiante”, “seguir em frente”. Os docentes que estariam fazendo a proposta hoje, muito provavelmente, iriam incorporar esses ‘outros’, já que o que interessa é o processo de vivências democráticas, com interesse dos estudantes nisso. Por que não? Os autores de letras de música também são poetas... Não vamos negar isso, já que Bob Dylan²⁸ ganhou o prêmio Nobel de Literatura, em 2016.

Esta história é dedicada a Stela Garcia Caputo, estudiosa e batalhadora pelo respeito à educação das crianças negras brasileiras no cotidiano.

RELIGIÕES E ESCOLAS

Essa história precisava vir depois da anterior. O leitor verá o porque, a seguir.

Quando eu fazia os primeiros anos de escola — era uma escola pública em bairro de classe média no Rio de Janeiro (Crajá) — entendia-se que estas deviam ser laicas, provavelmente pela influência da escola francesa no Brasil, embora isso não estivesse escrito em lei, ainda. No entanto, pelas, se praticava uma única religião — a católica — que era hegemônica na sociedade brasileira à época. Como essa predominância era exercida naquele então? A Diretora da escola — D. Mercedes que era católica praticante e filha de Maria — escolhia uma professora católica para

28. Bob Dylan (nome artístico de Robert Allen Zimmerman) nasceu em Duluth, Minnesota/Estados Unidos, em 24 de maio de 1941. É um compositor e cantor da chamada música *folk* americana. Foi laureado com o Nobel da Literatura de 2016, por “ter criado novos modos de expressão poética no quadro da tradição da música americana”.

Terceira história

As escolas como 'espaçostempos' de convivência democrática e de respeito pelos outros

Esta história é dedicada a Stela Guedes Caputo, estudiosa e batalhadora pelo respeito à educação das crianças negras brasileiras no candomblé.

RELIGIÕES E ESCOLAS

Essa história precisava vir depois da anterior. O leitor verá o porquê, a seguir:

Quando eu fazia os primeiros anos de escola — era uma escola pública em bairro de classe média no Rio de Janeiro (Grajaú) — entendia-se que estas deviam ser laicas, provavelmente pela influência da escola francesa no Brasil, embora isso não estivesse escrito em lei, ainda. No entanto, nelas, se praticava uma única religião — a católica — que era hegemônica na sociedade brasileira à época. Como essa predominância era exercida naquele então? A Diretora da escola — D. Mercedes que era católica praticante e 'filha de Maria' — escolhia uma professora, católica como ela, que dava aulas de religião às crianças que no início do ano eram chamadas para esta "aula" na primeira série — então a série de alfabetização. Quando estava nela, fui instada a fazer essas aulas e eu queria muito fazer, pois depois vinha a primeira comunhão

na qual eu me vestiria de 'noivinha', como nestas fotografias que duas colegas do grupo de pesquisa me permitiram usar:²⁹



Figura 4. (Fonte: Acervo pessoal da autora)



Figura 5. (Fonte: Acervo pessoal da autora)³¹

Que menina de sete anos, na época (quando ainda não havia a moda das 'princesas'), não queria se vestir assim? No dia em que me chamaram para esta aula — que era dada no horário mesmo da escola — conversei sobre isto com minha mãe, dizendo que

29. A fotografia 4 me foi cedida por Rosa Helena Mendonça, que pediu licença a sua prima que aparece nela para que eu pudesse usá-la aqui. A fotografia 5 me foi cedida por Cláudia Chagas que já apareceu nas fotos 1 e 2, neste livro.

30. Podemos notar que houve uma mudança significativa nas roupas: inicialmente extremamente trabalhadas e em período seguinte já bastante mais simples. Tudo isso porque, inicialmente, havia uma disputa de quem se vestia mais ricamente e isso pareceu não estar de acordo com o significado da cerimônia para muitos, o que fez com que a roupa fosse 'simplificada' e obedecendo a um modelo comum.

queria fazer primeira comunhão. Conversávamos muito, em minha casa! Meus pais não praticavam nenhuma religião — meu pai era de uma família católica, mas tinha perdido a vontade de ir à Igreja devido a um padre muito estranho que tinha na terra dele (ele era do interior do estado do Rio de Janeiro) e minha mãe tinha pais portugueses que não praticavam nenhuma religião, embora batizassem todos os netos e netas (fazer festa era algo cultuado na família materna) e frequentassem a festa da igreja da Penha, onde iam portugueses que estavam no Rio de Janeiro, todos os anos;³¹ uma parte das irmãs de minha avó materna foi convertida a religiões protestantes (batista e metodista), no Brasil, mas minha avó não, pois meu avó, um período de sua vida, era anarquista e não "queria nada com religião", excetuando as festas...

Na conversa que tivemos então, minha mãe, que sempre foi muito hábil nessas conversas, me disse que ela e meu pai achavam que sete anos era muito cedo para fazer primeira comunhão, pois eu ainda não sabia bem o que queria, mas que se quando eu tivesse dez anos eu quisesse fazê-la, eu poderia. Esta argumentação me convenceu e eu não fui fazer esta aula. Minha mãe foi na escola e disse que eu não iria frequentar as aulas e não iria fazer primeira comunhão. Isso não me incomodou muito porque era no mesmo momento em que a professora da turma — a querida D. Normélia — nos dava livrinhos de histórias infantis para ler e eu achava isso uma maravilha! Diversos colegas — metade da turma, talvez — também ficavam na sala de aula, o que, hoje, me faz pensar que havia diversidade religiosa entre nós, mas que isso nem era percebido pela direção da escola.

Quando estava na quarta série — e com dez anos, não querendo mais fazer a primeira comunhão — a professora de religião e a

31. A festa tem uma influência portuguesa muito forte, mas o santuário foi frequentado, também, desde sempre, por umbandistas, de origem africana, o que podemos ler em pesquisa do antropólogo Carlos Alberto Messeder. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/rio/igreja-da-penha-uma-festa-nos-degraus-12019015>. Acesso em: 14 fev. 2015.

Diretora entraram na sala e disseram que a turma daria uma secretária da professora para ensinar o catecismo e que esta deveria ser a melhor aluna. Depois de uma pausa elas me nomearam... Na hora, eu fiquei muda, mas uma grande angústia se estabeleceu dentro de mim: como iria secretariar a professora se eu não tinha feito a primeira comunhão? Mais uma vez, cheguei em casa e conversei com minha mãe, dessa vez chorando, pois não sabia como declarar que não poderia exercer a função. Minha mãe me tranquilizou, como sempre, e no dia seguinte foi à escola, conversou com a Diretora e nunca mais se colocou ninguém para 'secretariar' a professora, pois já não lembravam bem quem tinha ou não feito a primeira comunhão.

Precisei trazer essa história porque, no presente, esta questão religiosa está muito presente nos tantos '*dentrofora*' das escolas, tendo enorme importância nos processos curriculares, didáticos e pedagógicos, de uma forma geral.

Muitas são as histórias que se poderiam contar sobre a intervenção direta dessas questões religiosas dentro das escolas. Referem-se a intervenções que religiões diversas querem ter — em algumas vezes, conseguindo — na determinação de múltiplos aspectos dos currículos escolares: certos conteúdos que não podem ser dados — como a teoria evolucionista de Darwin, lembrando um filme que conta a história de um professor americano que trabalhava essa teoria com seus estudantes e foi por isso condenado e proibido de dar aulas;³² certos recursos didáticos que têm seu uso negado — como filmes que tratam de aspectos da vida na África ou de povos oriundos da diáspora africana; ou quando transformam o ensino religioso, nas escolas, em ensino confessional, estimulando

32. Trata-se de um filme que já possui diversas versões. A mais recente é: *O vento será tua herança* (1999; direção: Daniel Petrie, EUA) e pode ser encontrada na internet.

a separação e a discriminação das crianças entre si por sua religião, como está acontecendo no estado do Rio de Janeiro, desde o governo de Rosinha Garotinho (2003-2007). Ou como, na atualidade, vem atuando um movimento que se autodenominou "escola sem partido" e alguns deputados que apresentam projetos para a implementação do criacionismo nas escolas. Ou, ainda, docentes que se converteram a alguma das recentes religiões pentecostais e decidem que devem converter seus estudantes. Ou, também, pais convertidos que querem controlar processos didáticos ou curriculares das escolas.

Esses '*espaçotempos*' de escola que precisam ser de conhecimentos dos/com os outros diferentes de nós, em meio a uma convivência democrática, estão passando a ser, em muitas escolas, de isolamento e, portanto, de ignorância das características culturais diversas que compõem o povo brasileiro e sua história.

Como atuar nessas questões? Afinal, existem leis que nos indicam a necessidade de trabalharmos com as histórias e as culturas de todos os nossos ancestrais. Somente esses '*conhecimentossignificações*' permitirão que nos tratemos com o respeito que todos merecemos em nossas crenças, nossos hábitos, nossos modos de nos alimentarmos ou de nos vestirmos etc.

No momento presente, há, em muitas escolas, uma preocupação em como receber e trabalhar didaticamente com o número crescente de crianças e jovens migrantes que estão se matriculando em nossas escolas públicas, em especial, já que chegam, em geral, sem dinheiro.³³

33. No projeto atual que desenvolvemos no grupo de pesquisa que coordeno ("*Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons*"), esta é a questão

banheiros e as dependências da casa do zelador. No andar de cima, ficavam as outras salas de aula, banheiros, a sala da Diretora, a Secretaria e um pequeno almoxarifado — tudo isso ligado por uma varanda com um lindo piso de ladrilhos. Nesse ano — 1951 —, como no ano anterior, tinha D. Normélia como professora. Um dia, ela chegou e nos informou que receberíamos umas pessoas que passariam uns filmes para nós. Como era muito cuidadosa, deve ter nos explicado de onde vinham,³⁶ mas eu não lembro o que disse. Essas pessoas (dois homens) entraram, armaram no fundo da sala uma máquina de projeção, buscaram escurecer a sala com umas cortinas pretas e iniciaram o filme. Inesquecível! Era um filme/desenho colorido que mostrava a importância do esqueleto para os seres vivos que o possuíam. Nele havia uma cena que nos impactou a todos e sobre a qual falamos dias seguidos e que comentei em casa com meus pais: era um homem desenhado simplesmente que vinha caminhando enquanto uma voz dizia algo assim: “nosso corpo é sustentado por um esqueleto; e é ele que nos permite que nos mantenhamos de pé e possamos caminhar...”. Nesse momento, o homem do desenho parava, dele saía seu esqueleto que continuava a andar, deixando todo o resto ‘desabar’. Para tranquilizar os leitores, e para tranquilizar aqueles pequenos estudantes, o esqueleto voltava atrás e ‘vestia’ o que estava caído. Tranquilamente, o homem ‘inteiro’ voltava a andar.

Que força teve esta experiência para a minha vida que me faz lembrar este fato ocorrido há mais de 65 anos? Poderia, também, lembrar aqui as gravuras que esta professora nos mostrava — de desenho bem simples e naturalista — de cenas com crianças, em diversas circunstâncias: no recreio

36. Como o Rio de Janeiro, naquela época, era a capital da República, abrigava os diversos serviços educativos que então existiam. Hoje, creio que era um grupo do Serviço de áudio — visuais, criado e gerenciado por Roquete Pinto, e cujo pessoal ia às várias escolas para mostrar o acervo que possuíam. Hoje, esses serviços, quando existem, estão organizados nas secretarias de Educação — municipais ou estaduais.

escolar; na fazenda; no pátio de recreio de uma escola; em um piquenique. Essas imagens serviam para fazermos as famosas “redações”, primeiro em conjunto, a turma inteira, com as crianças sucessivamente dizendo frases que D. Normélia ia escrevendo no quadro sobre uma folha de papel craft — que ela depois colava na parede lateral da sala — e que, em seguida, copiávamos em nosso caderno. Mais adiante, no ano escolar, a ‘redação’ era individual, com cada um de nós escrevendo a sua e depois lendo para a turma.

Todas essas atividades, com material relativamente simples e que apareciam na escola vindas de fora dela, algumas vezes, e outras sendo criadas pela professora ou pela turma, permitiam processos que se repetiam e se sucediam — mas que nunca eram iguais uns aos outros. Aos poucos, no ‘uso’ desse material, trabalhávamos diferentes ‘conhecimentossignificações’, permitindo que em repetições e diferenciações ‘aprendêssemos ensinássemos’ o que compunha os processos curriculares e didáticos, daquela época.

Assim, a primeira questão a discutir aproveitando essa história é a importância da presença nas salas de aula desses recursos pedagógicos ou artefatos culturais que têm diferentes origens e que vão permitir articular, fortemente, os tantos ‘dentrofora’ das escolas, permitindo relações inteligíveis das múltiplas redes educativas que formamos e que nos formam pela vida afora.

Em seguida, é preciso chamar atenção sobre essas experiências que, fazendo parte da vida de cada um de nós, permitem que possamos conversar sobre as necessárias repetições que se dão nos processos curriculares e didáticos, exatamente porque existem materiais e ações que se deram/dão com todos, nas escolas e nas salas de aula, em suas tantas diferenças possíveis. Vale assim trazer para aqui o estudo de

Tadeu (2004) sobre Deleuze, no qual ele nos faz compreender que, para este filósofo, a multiplicidade é potente para a criação de todo processo e como se relaciona com a diferença. Nas palavras de Tadeu (2004)³⁷ (aspas do autor), essa questão é assim explicada:

[...] sem diferenciação não existe criação. Mas para que isso [...] [apareça] sem o auxílio de uma intervenção externa, sem um elemento transcendental qualquer [...], para que haja diferenciação sem que haja um “diferenciador” externo, é preciso conceber algo que “comanda” esse processo, por assim dizer, de “dentro”, de forma imanente. É justamente isso que [...] Deleuze chama de “diferença”. (Além de outras precisões, seria preciso dizer que a diferença age duplamente: no interior da multiplicidade e em direção a seu exterior, naquilo que Deleuze resume em *Diferença e repetição* [...]).³⁸ Por outro lado, é preciso que o processo de diferenciação que está no cerne do processo de criação se renove constantemente, que comece sempre de novo. É preciso que o *processo* (e não a “coisa” criada, não o seu resultado, não o seu produto) se repita incessantemente. É preciso voltar, retornar (Nietzsche), sempre ao início do processo, é preciso que a diferença continue, renovadamente, sua ação produtora e produtiva. O ciclo da diferença deve retomar incessantemente, incansavelmente, seu trabalho, seu movimento. Em outras palavras, é preciso que ele se repita sem parar, é preciso que haja repetição. Sem o retorno, a repetição da primavera (considerada como processo), não há nova floração (diferenciação), não é acionado aquilo (a “diferença”) que faz com que surja essa nova floração. Sem repetição, não há diferença. O que parece um paradoxo é, na verdade, um

37. As aspas estão no texto do autor citado.

38. O autor deste trecho se refere ao livro de Deleuze (2000), que está nas referências.

liame indissolúvel. É que a repetição não é, aqui, a repetição da mesma “coisa”, a repetição do já-feito, do já-formado. A repetição não é, aqui, cópia, duplicação, reprodução do mesmo. Não é morte, cessação do movimento. A repetição, nesse vínculo indissolúvel com a diferença, está, ao contrário, na “origem” mesma da renovação, do fluxo, da vida. Repetição e diferença: é a dupla que, juntamente com a noção de multiplicidade, caracteriza de maneira singular o pensamento de Deleuze no contexto do pensamento filosófico contemporâneo (p. 20-21).

Desse modo, todo aquele material didático e curricular que faz parte dos processos pedagógicos, ao contrário de ser visto como repetitivo, precisa ser visto como condição para o surgimento de novos ‘conhecimentossignificações’ para os estudantes. Serão sempre novos — e inesquecíveis como a história do esqueleto que contei —, pois estarão frente a novas turmas, com novos estudantes e nova professora ou professor — por que não? Um ano cheio de experiências distintas se passou para ela ou ele e ao fazer ‘uso’ de um recurso cultural pela segunda ou décima vez, sempre será diferente.

Hoje é preciso considerar que a existência de recursos mais atuais, como a internet, especialmente, traz para esses processos certa impressão de mudanças rápidas possíveis, mas elas só se darão, de fato, se forem entendidas dentro dessa necessidade — com toda a força desta palavra — de repetição do processo para que surja o diferente com cada estudante presente nas salas de aula de todas as escolas existentes.

qual nos propunhamos, em escolas particulares, para o ensino das línguas estrangeiras, públicas da mesma região, no Rio de Janeiro: Instituto de Educação, Colégio Estadual II, Colégio Militar etc. Havia o Instituto Guanabara — que preparava os vestibulares de Educação — e a diversos outros colégios e Múltiplos, o Pádua, para o nome se referia, exatamente, à função que estes estabelecimentos tinham para que seus estudantes fossem admitidos nos grandes colégios de ensino.

40. Muitos anos depois, vim a descobrir que D. Zaratustra era uma das personagens de Antônio Flávio Mendes Barreto.

Quinta história

Sobre as relações docentes-discentes

Esta história é dedicada à Profa. Maria do Carmo Galvão, do curso de Geografia da Universidade do Brasil (hoje, UFRJ), que me ensinou, frente à posição amedrontada de tantos professores no momento do golpe militar, em 1964, que é preciso coerência, sempre.

E a Maria Teresa Esteban que me mostrou que, quando pensamos que todos os estudantes entenderam o que dissemos, um nos indica que erramos em alguma coisa.

ONDE EU ERREI?

Eu fazia o admissão³⁹ no Instituto Guanabara, que era dirigido por D. Zenaide⁴⁰ e no qual tive como professores: D. Iva, em Português; D. Marina, em Geografia; D. Vera, em História; e o Prof. Ary Quintella, em Matemática. Eram essas as provas feitas no Instituto de Educação do Rio de Janeiro para se ingressar nele.

39. Naquele tempo — década de 1950 —, a admissão era um quinto ano no qual nos preparávamos, em escolas particulares, para o concurso das boas escolas públicas de ensino médio, no Rio de Janeiro: Instituto de Educação, Colégio Pedro II, Colégio Militar etc. Havia o Instituto Guanabara — que preparava ao Instituto de Educação — e a diversos outros colégios: o Mallet Soares, o Pardal Pinto etc. O nome se referia, exatamente, à função que estes estabelecimentos tinham: preparar para que seus estudantes fossem admitidos nos grandes colégios da época.

40. Muitos anos depois, vim a descobrir que D. Zenaide era mãe do nosso colega Antônio Flávio Moreira Barbosa.

Naturalmente, o conteúdo dessa última disciplina era a Aritmética, com aqueles problemas que todos tínhamos que aprender e que falavam de água que entrava e saía de uma caixa d'água; trens que em velocidade diferentes e com números de paradas diversos e que levavam tempos diferentes para chegar a um determinado lugar. Creio que todos já passaram por eles... O Prof. Ary Quintella pegava um desses problemas e começava a ensinar como resolvê-lo na turma, usando o quadro-negro. Sabendo, por experiência — digo eu, hoje — que as estudantes (éramos todas meninas que nos candidataríamos a uma vaga no Instituto de Educação) aprendiam em ritmos diferentes, o professor tinha um livro com uma quantidade enorme de exercícios de cada modelo e que vendia às dezenas, com certeza. Assim, a cada vez que explicava e um grupo entendia, ele pedia que abrissem esse livro e fizessem os exercícios do número 'tal' ao número 'qual'. Uma das vezes, ao ensinar o modo de solucionar um desses 'problemas' pela sétima vez e perceber que três estudantes ainda não tinham compreendido, ele parou, colocou a mão da testa e se perguntou: "onde foi que eu errei?" Com essa questão, ele admitia que algo que trabalhava há tantos anos devia possuir um modo de ensinar que ele ainda não dominava para que aquelas três estudantes conseguissem aprender. Que era ele que não conseguia atingir isso e não elas que não aprendiam...

Mas há, ainda, eventuais erros que cometemos, sem nos darmos conta ou só dando conta deles no meio do processo. Isso me lembrou de outra história:

Quando ainda era estudante no curso de Geografia da Universidade do Brasil, fui dar aulas no vestibular mantido por estudantes em sala ao lado do Restaurante do Calabouço.⁴¹ Um dia, devia dar uma

41. Famoso por debates sobre política naquela época e que foi posto abaixo durante a ditadura, no ano de 1967.

aula sobre o clima. Naquela época e naquele curso tinha somente como recurso didático o quadro-negro, mas sabia usá-lo muito bem, com a ajuda de giz colorido, graças a professores que tinha e que o usavam de forma muito criativa. Com o quadro-negro cheio de esquemas e frases, com a aula quase terminando, fui para o fim da sala e olhei para o que tinha escrito procurando ver se estava compreensível e verifiquei... que tinha trocado as duas noções básicas — alta e baixa pressão. Como aquilo tinha acontecido? Afinal, climatologia era minha disciplina preferida! Minha experiência pequena tinha feito aquilo acontecer? Mas o mais importante: como consertar o erro? Corri na direção do quadro-negro e comecei a apagá-lo imediatamente, debaixo da reclamação dos estudantes que diziam ainda estar copiando o que estava no quadro. Virei para a turma e disse: "desculpem, mas ensinei errado isto. Assim, peço que rasguem estas páginas do caderno e voltamos ao assunto na próxima aula". E foi o que fizemos — creio que aquela aula ficou inesquecível para os estudantes e para mim.

A primeira história deste capítulo, que se passou há mais de 60 anos, me impressionou tanto que jamais a esqueci. Estava, sempre, comigo cada vez em que eu trabalhava com qualquer grupo e muitos erravam uma questão de prova, por exemplo... "Onde eu errei?", pensava eu, já que tinha bem aprendido esta lição aos 11 anos de idade. Entendia, assim, que era preciso rediscutir com os estudantes aquela questão.

Já a segunda história me mostrou que é possível ao professor cometer erros pelos motivos mais diferentes. Esses erros podem ou não serem encontrados pelo próprio professor ou pelos estudantes, especialmente hoje, em que, com muito mais tempo que seus docentes para o uso de mídias distintas, eles vão aprendendo diferentes temáticas nas outras redes a que

pertencem e se transformam em *'discentesdocentes'* em nossas salas de aula se nos colocamos a ouvi-los. Talvez, hoje, algum deles estivesse com o celular ligado, em um *'espaçotempo'* no qual a internet funcionasse e descobrisse antes de mim que "estava tudo errado"...

Essa compreensão, a de que nos transformamos em *'docentesdiscentes'*, foi desenvolvida, pela primeira vez, na tese de titular que escrevi na UERJ em 2000 (Alves, 2000). Compreendendo que constituímos inúmeras e complexas redes de *'conhecimentossignificações'*, nas quais nos formamos nos tantos cotidianos em que vivemos, pude entender que, desde sempre, *'aprendemosensinamos'* nas aulas em que trabalhamos, nas quais estamos juntos, docentes e discentes. Nessas aulas, portanto, os estudantes são *'discentesdocentes'*, nos mostrando *'conhecimentossignificações'* que aprenderam em outras redes ou mesmo antes, conosco ou outra/o professora/professor. Creio que, hoje, todos nós compreendemos isso que não era percebido antes porque a ideia dominante era: "o professor ensina, o aluno aprende". Especialmente, nestes tempos de tecnologias aceleradas por artefatos diversos, os contatos com nossos estudantes nos têm sido particularmente úteis para *'aprenderensinar'* temas, assuntos e técnicas que não sabemos ou não sabemos muito bem e que eles *'aprendemensinam'* muito mais rápido que nós. Como as crianças que *'aprendemensinam'* outra língua muito mais rápido que os adultos que as cercam.

Fazer disso algo útil e presente, sempre, nos processos didáticos e curriculares é um ganho no exercício do magistério, eu acho. Foi/É para mim.

Mas não se aprendem só boas coisas nas escolas. Como na vida, muito mais se aprende.



Figura 6. (Fonte: Acervo pessoal da autora)

Ligada a esta fotografia anterior, há uma história já contada em outros lugares, mas que precisa ser lembrada aqui:

Eu estava no Instituto de Educação (IE), do Rio de Janeiro, no 1º ano normal,⁴² na turma 1101, na qual tínhamos Química com uma professora que era catedrática⁴³ da disciplina, mas que tinha ficado muitos anos afastada da escola — esta era sua única turma (era uma das prerrogativas do catedrático: ter a turma 1, que até então tinha as melhores alunas⁴⁴). É ela que aparece na fotografia

42. As professoras da minha geração, de gerações anteriores e posteriores, foram formadas para poderem lidar com crianças em creches — que ainda são poucas e naquele tempo ainda menos — e no ensino primário (primeira fase do que chamamos, hoje, de ensino fundamental) em "escolas normais". A ideia pedagógica, vinda da França, desde o século XIX (Villela, 2002), se estendeu por todo o século XX. A formação nas universidades, em curso de Pedagogia, só foi regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação em 2006, embora prevista na Lei n. 9.394/1996.

43. Naquele tempo, como nas universidades, existiam os "professores catedráticos" que coordenavam cada disciplina neste cargo, que era vitalício.

44. O Instituto de Educação só aceitava meninas/moças e solteiras. Isso só mudou com a primeira LDB brasileira de 1961.

anterior. As disciplinas, no IE, tinham uma grande organização entre os professores. Essa professora, quando chegou, queria mudar o programa da disciplina, mas encontrou muita resistência dos professores. Nessa época, só tínhamos três provas durante o ano. Na primeira prova daquele ano (1959), ela assumiu outra prerrogativa do catedrático, que era a de fazer a prova, e colocou o que tinha nos "dado" nas aulas, sem consideração pelo que os outros professores tinham "dado" nas outras turmas — que eram em número de 23, com 40 alunas cada. Naturalmente, nós fomos muito bem nos resultados da prova, mas as estudantes das outras 22 turmas foram muito mal. Isso foi motivo de muita polêmica e a professora disse que deixaria os outros professores organizarem a segunda prova. Mas ela continuou a dar o que achava que devia ser dado, enquanto os outros seguiam o programa existente. Organizaram a prova, é claro, com o que tinham dado, sem consideração pelo que ela dera nas aulas. Quando recebemos a prova, vimos que não sabíamos nada: fizemos muito pouco do que era pedido. Um mês depois saiu o resultado de todas as turmas, menos o de nossa turma. Como representante de turma 1, com uma comissão de colegas, fui ao gabinete da Direção que, naquele momento, era exercida pelo Prof. Dacorso Neto — que aparece também na fotografia, pois era nosso professor de Matemática —, pois o Diretor, Prof. Mario Brito (professor de Química, aliás) estava de férias. O Prof. Dacorso, então, nos mandou falar com o "presidente da Comissão de inquérito", Prof. França Campos, autor da letra do hino do IE. Ele nos recebeu com a seguinte frase: "para mim, vocês são piores que lavadeiras e já deveriam ter sido expulsas!" Pedimos explicação do que estava dizendo e ele nos disse que nossas provas estavam passando por prova grafológica, pois tinham sido fraudadas. Entendemos que as questões que não tínhamos feito tinham sido preenchidas, visivelmente, com outra letra. Vi/vimos que a história era complicada e nos despedimos dizendo: "se a coisa é grave, são nossos pais que vêm falar com o senhor". O que aconteceu e creio teve impacto sobre o modo como ele falava conosco. O exame grafológico feito mostrou que

era mesmo outra letra e que não era de nenhuma de nós — provavelmente era da professora da turma, mas aí, nada quiseram fazer. Com isso o resultado da segunda prova que fizemos — melhor dizer, que não fizemos — demorou três meses para sair e a Congregação⁴⁵ decidiu que receberíamos a mesma nota da primeira prova... Ao mesmo tempo que as outras turmas tiveram a nota da primeira prova mudada para ficar igual à da segunda, na qual tinham sido bem-sucedidas.

Não creio que essa história precise de muitos comentários. Diferentemente da primeira história, neste capítulo, que me mostrou algo que como professora eu deveria/queria repetir ou da segunda história que nos mostra que o erro pode estar presente em nossa vida profissional, essa terceira história nos indica muito do que, como professora, eu não queria repetir: a falta de trabalho conjunto com outros professores; a fraude; e o desrespeito com as bravas trabalhadoras que são as lavadeiras — que naquele tempo tinham enorme importância nas famílias de classe média que eram a maioria no IE.

Para finalizar, talvez caiba, ainda, uma observação: por que tantos dizem que a escola 'antes' — nesse passado indeterminado com que dizem isso — era melhor? A escola, como a vida, apresentava aspectos muito diversos e até mesmo contraditórios. É nesses aspectos que nos formamos todos e todas para "sermos professores/professoras", ontem e hoje.

Esta história é dedicada a Inês Barroso de Almeida que além de

46. Naquela época, existiam critérios particulares para a nomeação de professores. A primeira delas, interna, que hoje entendemos ser uma posição

45. Órgão máximo de decisões da instituição e que era composto pelos catedráticos e presidido pelo Diretor da escola.

Sexta história

O que se aprende 'dentroford' das escolas — números ordinais e cardinais

Esta história é dedicada a Inês Barbosa de Oliveira que além de entender de cotidianos e de Boaventura, sabe muita matemática e tem uma memória incrível, sendo notável administradora de projetos.

COMO APRENDI NÚMEROS ORDINAIS E CARDINAIS

Início esta história mostrando duas fotografias feitas por meu pai: na primeira aparecemos — minha irmã e eu — no dia de Natal, de 1948, ano em que nos mudamos para a “casa nova”, no Grajaú; na segunda, aparecemos em uniforme de nossa primeira escola:

Quando eu tinha seis anos e minha irmã três anos (meu irmão tinha nove e desde os sete anos estudava no Colégio Batista interno⁴⁶), meus pais terminaram de construir nossa casa no Grajaú, com empréstimo da Caixa Econômica Federal, e nos mudamos de

46. Naquela época, existiam colégios particulares internos, para meninos e meninas. A existência desses internatos, que hoje entendemos como uma posição pedagógica não aceitável, era bem comum. O modelo de internato foi extinto na primeira LDB que o Brasil teve, a de 1961 (Lei n. 4.024/61).



Figura 7. (Fonte: Acervo pessoal da autora)



Figura 8. (Fonte: Acervo pessoal da autora)

Cascadura, subúrbio carioca, para este outro bairro, habitado por uma classe média de funcionários públicos — muitos professores e professoras — e de profissionais liberais e que de chácara no início do século XX se transformou no primeiro bairro planejado, cheio de casas e de árvores nas ruas. Continua um lindo bairro até hoje e minha irmã continua morando lá, com filhas e netas.

Eu não tinha, ainda, idade para entrar na escola pública, pois naquele momento (1948) era preciso ter sete anos completos. Assim, meus pais nos colocaram em uma escola particular — Escola Cruzeiro —, pois minha mãe também trabalhava fora. Ela trabalhava fora desde os 16 anos, coisa bem pouco habitual para as mulheres de sua geração.

Desde logo, eu gostei de escola. Reparem bem que não falei da escola, mas de escola: amei aquele ambiente cheio de crianças, com professoras, inspetores, diretora — um certo caos existente, difícil de compreender para uma criança de seis anos, o que não tinha importância. Era do próprio caos com sua confusão e barulho aquilo de que gostava. Não tenho lembrança de nada específico dessa escola: não sei o nome da professora ou de um coleguinha ou de outra pessoa qualquer, só lembro desse ambiente caótico que tanto me agradava ficar olhando e ouvindo, do qual nada se encaixava muito bem ainda na minha cabeça. A única lembrança que tenho dessa escola é a que passo a narrar:

Era já no segundo semestre do ano, pois eu já sabia “ler, escrever e fazer contas”.⁴⁷ A professora deu uma prova e nela eu tirei 10 e um coleguinha tirou 9. Ela disse, então, para a turma que eu tirara 1º lugar e o colega tirara 2º lugar; o que me fez ficar bem zangada, pois achava que, com 10, eu devia ter tirado o 2º lugar, que na minha cabeça era um lugar melhor que o 1º. Cheguei em casa, ainda zangada, e contei a meu pai o que tinha acontecido: ele então me explicou que uma coisa era os números cardinais (1, 2, 3,...) e outra coisa era os números ordinais (1º, 2º, 3º,...).

47. Ver texto de Comenius citado ao fim deste capítulo para entender essas aspas.

Os primeiros davam a quantidade dos objetos, coisas etc., enquanto os outros marcavam uma ordem. Fiquei, lembro, maravilhada com essa ideia e mais ainda porque tinha tirado um merecido 1º lugar com o meu 10.

Independentemente dessa característica de minha personalidade — disputar opiniões, lugares etc.⁴⁸ —, que já se revelava aos seis anos de idade, o que quero destacar nessa história é como as nossas redes educativas — que formamos e nas quais nos formamos — têm relações umas com as outras. Essa ideia poderá ser percebida ainda em outras histórias e capítulos deste livro. O que quero discutir, neste capítulo, é uma ideia ainda muito corrente em nossas pedagogias, nos modos de ver como os processos pedagógicos ocorrem e que têm base e influência de pedagogias muito diferentes, mas que foram chamadas em seu conjunto de “Escola Nova”: essa ideia foi traduzida de forma simplificada como “a escola precisa trazer os processos sociais, o mundo da criança ou a sociedade para dentro dela, pois existem muros que separam o que se dá dentro dela e o que se passa fora dela”. Vamos percebendo, hoje, graças à compreensão de que vivemos todos e todas em redes educativas múltiplas, que os tantos ‘dentrofora’ das escolas se relacionam fortemente, sempre.

Creio que a história contada, acontecida há tanto tempo, nos mostra que isto sempre aconteceu assim: onde aprendi os números cardinais e ordinais? Com meu pai ou com o problema que a professora me levantou, ao dizer que eu tinha tirado dez e o primeiro lugar? Com os dois, certamente. A explicação não teria sido dada se a questão não surgisse.

48. Como em todos os seres humanos, esta não é minha única característica de personalidade, felizmente...

Hoje, vamos percebendo que viver em redes educativas múltiplas e complexas, como acontece com todos nós, faz com que possamos entender que os ‘conhecimentossignificações’ que ‘aprendemosensinamos’ em cada uma delas ‘entramsaem’ de todas as outras porque estão ‘marcados’⁴⁹ em nós. Ou seja, é com cada um de nós que aquilo que ‘aprendemosensinamos’ nas tantas redes educativas se transmite a outros, se repete, permitindo a criação de outras ideias. Assim, aquilo que é ‘aprendidoensinado’ nas escolas passa para as outras redes, mas ao mesmo tempo os processos que desenvolvemos nas escolas é influenciado, ‘marcado’, por tudo o que cada um vive nos tantos ‘dentrofora’ das escolas.

Um pequeno trecho do que Comenius⁵⁰ escreveu, entre 1627 e 1657, e que está em seu livro *Didactica magna* explica a nota anterior em que faço referência a esse autor:

[...] o objetivo e a meta da escola de língua nacional é ensinar a toda a juventude, dos seis aos doze (ou treze) anos, aquelas coisas que lhes serão úteis durante toda a vida. Ou seja:

I. Ler corretamente tudo aquilo que, em letra tipográfica ou à mão, está escrito na língua nacional.

II. Escrever, primeiro caligraficamente, depois rapidamente, e, por último, em conformidade com as regras gramaticais da língua nacional, as quais devem ser expostas do modo mais familiar e devidamente aplicadas por meio de exercícios.

49. Bourdieu (1989) usa o forte termo ‘marcagem’ — utilizado para a marca que se coloca em gado — para dizer que é o modo como o ‘habitus’ circula conosco por onde quer que estejamos.

50. Comenius (1984) levanta “a hipótese” — é como ele nomeia o esquema de escolas que propõe — de quatro espécies diferentes de escolas: ‘escola materna’, ‘escola de língua nacional’, ‘escola latina’, ‘Academia’ (a única que ele coloca em maiúscula a inicial da palavra) — o que não é muito diferente do que existe hoje, não é mesmo?

III. Contar, por meio de números ou de cálculos, conforme a necessidade.

IV. [...].

A indicação prossegue por 11 itens, mas aqueles que retivemos, até hoje, para os primeiros anos da escola fundamental foram somente esses três. Por que será? E como enfrentamos hoje a questão de que escrever um SMS em um telefone celular é muito mais fácil e atrativo que escrever com lápis e papel? Como explicar que apesar de qualquer dificuldade tantos aprendem os cálculos básicos e outros conteúdos em outras redes?

Sétima história

Sobre o trabalho coletivo de professores e professoras

História dedicada a Ana Karina Brenner, minha colega na UERJ, e aos sucessivos presidentes e presidentas da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) para homenagear todos os que gastaram/gastam muito de seu tempo para organizar os movimentos sociais no Brasil.

ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHOS NAS ESCOLAS

No início do Governo Chagas Freitas (1970-1975), no então existente estado da Guanabara, fui lecionar em uma escola em Copacabana (Alencastro Guimarães) que era a mais barulhenta pelas quais passei em minha movimentada vida de professora. Ela fica, até hoje, em uma praça (Cardeal Arcoverde) na junção de duas movimentadíssimas ruas de Copacabana, que por sua vez é um movimentadíssimo bairro da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Para dar aula, era preciso fechar as janelas, pois assim o barulho diminuía um pouco, mas o calor aumentava... Para diminuir o déficit de vagas no segundo segmento do 1º grau,⁵¹ os dois turnos de aula existentes foram diminuídos de uma hora e meia cada um

51. Nesta época, o ensino era dividido em 1º e 2º graus (Lei n.º 5.692/71 — segunda LDB brasileira). O 1º grau tinha o primeiro segmento (de 1ª a 4ª séries) e o segundo segmento (de 5ª a 8ª séries).

e se criou o que foi chamado de “turno intermediário” somente com turmas de 5ª série, com três horas de funcionamento — eram muitas turmas e muitos professores e professoras. O Diretor da escola me chamou quando soube que teria na escola esse turno e pediu que fizesse a coordenação do mesmo, o que de saída me levou a fazer o horário daquele turno. Acreditando que deveríamos ter uma coordenação pedagógica, fiz um horário no qual os professores das diversas disciplinas tivessem um dia comum para se reunirem. Prudentemente, comecei por reunir os professores e as professoras de Geografia e História, porque me sentia bem mais segura ao fazê-lo, e terminei reunindo os professores e professoras de Matemática. Um deles, depois de uma pequena fala introdutória que fiz, perguntou: “como uma professora de Geografia vai coordenar os professores de Matemática?” Mudez total dos outros — o que me fez ver que concordavam com o questionamento — e eu propus que, já que estávamos reunidos, discutíssemos o conteúdo de Matemática que deveria ser dado na 5ª série. Em menos de dez minutos estava havendo uma acirrada discussão entre todos eles... Pudemos, então, conversar sobre a possibilidade e a necessidade de um trabalho conjunto. Naquela reunião, começamos por escolher um “assunto” que seria dado por todos e que seria uma questão comum na primeira prova que fizessem...

Começo por dizer que eu, hoje, faria a opção por reunir os docentes por turmas e não por disciplinas, pois creio que esse modo de organização ajuda muito mais a criação de processos curriculares e didáticos em comum, em benefício dos estudantes. Mas o que quero proclamar é que professores e professoras precisam ter horários para se reunir e discutir os processos nos quais se envolvem e que têm a responsabilidade de conduzir. No entanto, por razões diversas, essas reuniões estão se tornando cada vez mais raras. Seja porque falta tempo aos docentes para fazê-las, pois correm de uma escola para

outra, seja até mesmo porque autoridades educacionais não as consideram necessárias e, até mesmo, dizendo que são “perda de tempo”, pois nelas se ‘conversa’ muito.

No entanto, as “conversas” sobre o que fazemos uns e outros quando atuamos nas salas de aula sempre ajudaram em nosso trabalho: nelas falamos de estudantes com ‘problemas’; trocamos exercícios; mostramos um material usado e que deu certo; falamos sobre nossa vida funcional e de alguns direitos que temos ou devíamos ter; discutimos sobre o movimento sindical dos professores; e tantas coisas mais. Pois esse é, também, momento de “produção cultural”: falamos de um filme que vimos; um livro lido; os problemas de transporte; a vida do município, estado ou país e do mundo; e trocamos solidariedades — um filho doente; alguém da família que faleceu; um namorado ou namorada nova...

Essas ‘conversas’ dão vida às escolas e não se dão somente entre docentes, também outros servidores da escola conversam enquanto trabalham; os responsáveis trocam ideias no portão de escola; e os estudantes — ‘dentrofora’ das salas de aula — se contam coisas também!

Porque esses processos são importantes, compreendemos que haja momentos de “coordenação pedagógica”, ou seja, que haja momentos de ‘conversas’ também mais organizados e coletivos entre professores, entre estudantes, entre responsáveis e outros servidores — e desses todos juntos. Só com elas organizaremos de modo mais democrático e melhor as escolas. Isso, sem dúvida, dá muito mais trabalho a seus dirigentes, mas sabemos todos que, sem isso, dificilmente as coisas andam... E não custa lembrar o que diz nossa lei maior de educação (Lei n. 9.394/96 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), acerca disso, sábia e sucintamente:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I — participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II — participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Não é preciso dizer mais, pois como é uma lei deve ser cumprida, não é mesmo? Mas creio que ainda podemos perguntar: como participar sem '*espaçostempos*' de conversas?

Oitava história

Sobre formas e conteúdos

História dedicada a Elizabeth Macedo e a Alice Casimiro Lopes que sabem muito sobre pós-graduação e pesquisa em Educação no Brasil e, através delas, a todos os colegas com quem tanto 'conversei' em torno das tantas questões da Educação.

QUE FORMAS? QUE CONTEÚDOS?

Dessa vez, para contar uma história, vou pedir ajuda a um autor que muito me fez compreender o mundo das imagens, o historiador inglês Gombrich.⁵² Diz ele:

Em uma das novelas policiais de Agatha Christie, a assassina se apresenta em um almoço de gala no Claridge's,⁵³ caracterizada como a vítima, cuja morte ela pretende ocultar por tanto tempo quanto for possível. A princípio, seus planos se desenvolvem satisfatoriamente, já que se trata de uma atriz inata. Mas ela se esqueceu de uma coisa: para triunfar no Claridge's, o que parece,

52. Ernst Hans Josef Gombrich foi um dos mais célebres historiadores da arte do século XX, especialmente por seus estudos sobre o Renascimento. Trabalhou no Instituto Warburg, na Inglaterra. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=e.%20h.%20gombrich>. Acesso em: 23 jan. 2015.

53. Importante e tradicional hotel, com restaurantes diversos, em Londres (Inglaterra).

é necessária uma educação clássica. Um de seus seletos acompanhantes menciona o “julgamento de Paris”, aquele acontecimento sobre uma arbitragem [de um humano — Paris — sobre a beleza de deusas] que levou a que a Guerra de Troia se desse. “O julgamento de Paris?” — pergunta a assassina com voz melodiosa. — “Mas Paris já não é importante em nada, hoje em dia! O que conta é Londres e Nova York!”

“Foi um momento muito penoso”, diz o narrador da história. O vizinho da direita não pôde conter um franzir de rosto, enquanto outra convidada começou a falar, abruptamente, sobre ópera russa. E conhecemos a reação do duque: “ele apertou fortemente os lábios, ficou ruborizado e deu a impressão de se afastar ligeiramente daquela que acabava de falar...”⁵⁴ Ninguém se espantará, assim, pelo fato de que esta gafe monumental conduza, afinal, a que o crime seja resolvido e que se dê o desmascaramento da criminoso. Ela mesma se delatou [ao dizer estas palavras, mostrando ignorar algo que todos sabiam].

Este episódio ficou gravado em minha memória, porque meus anos no Instituto Warburg⁵⁵ me tinham alertado sobre os contextos em movimento da tradição clássica. [...] Creio que esta pequena narrativa me exima da dura necessidade de definir o que interpreto como conhecimento geral. Por acaso não ficou claro, a partir desta breve citação de Agatha Christie, que o conhecimento geral é aquele que não é geral? Somente se supõe que ele seja geral dentro de um estreito grupo de pessoas (Gombrich, 1999, p. 9).

54. Na história, o duque seria próximo a essa atriz que é a assassina.

55. Abraham Moritz Warburg, mais conhecido como Aby Warburg (Hamburgo, 13 de junho de 1866 — 26 de outubro, 1929), foi um historiador da arte alemão, célebre por seus estudos sobre o ressurgimento do paganismo no Renascimento italiano. Ficou conhecido também pela Biblioteca referencial que levava seu nome e que reunia uma grande coleção sobre ciências humanas e que, ao ser transferida para Londres em 1933, tornou-se a base para a constituição do Instituto Warburg. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Aby_Warburg. Acesso em: 23 jan. 2015.

Ao trazer essa história ao início de seu texto,⁵⁶ Gombrich deseja mostrar como os ‘conhecimentossignificações’ necessários variam de grupo social a grupo social, e aqueles que foram/são chamados “conhecimentos tradicionais” e que na escola ganham o adjetivo de “básicos” são aqueles necessários a um determinado grupo. Quer dizer, alguém, de grupo social determinado, os escolheu para aí estarem como “aqueles que devem estar presentes nos currículos” ou mesmo “aqueles sem os quais não se podem viver”.

Considerando nossa sociedade hoje e as escolas existentes, em sua grande variedade, poderemos perguntar: como surgiram os conteúdos e as formas — ‘conhecimentossignificações’ e modelos de organização — que aí estão? Quando? Quem os determinou? E que efeito têm nas escolas atuais? Devem continuar existindo? Naturalmente, essas questões não são para serem respondidas em um pequeno capítulo deste livro. São questões que interessam a todos nós e devem ser discutidas e debatidas em muitos fóruns.

De modo bem interessante, no mesmo artigo no qual fomos buscar a história que inicia este capítulo, Gombrich (1999) afirma que a maioria destes “conhecimentos tradicionais” tem origem em oralidades próprias dentro dos momentos de convivência deste grupo que os considera tradicionais. No entanto, no que se refere à formulação dos conteúdos desenvolvidos dentro das escolas, existem três aspectos que não podem deixar de ser mencionados. O primeiro deles se refere a que, contrariamente ao que afirmam tantos — que têm interesse em dizer que os conteúdos que consideram os necessários são aqueles que têm origem científica —, Lopes

56. Texto de uma palestra pronunciada na Escola de Ciências Políticas e Econômicas de Londres, em 8 de dezembro de 1961.

(1999) nos faz ver, em sua tese, já há muito publicada, que os caminhos para a formulação desses conteúdos são próprios à instituição escolar e são formulados em políticas públicas específicas, cujas bases não são exatamente 'científicas', em grande parte do que foi formulado quanto aos currículos escolares. As formas que esses conteúdos adquirem nas escolas são, assim, formas escolares e não científicas, o que é preciso compreender bem.

O segundo desses aspectos se refere a que, hoje, existe no mundo uma tentativa de implantar alguma coisa que vem sendo chamada de "currículo nacional", com base em políticas internacionais globais que têm a ver com o interesse de relacionar os conteúdos propostos no currículo a uma equalização deles, com a finalidade de servir a "necessidades do mercado". No Brasil, tivemos a criação dos chamados "parâmetros curriculares nacionais" e, no momento atual, temos a implantação de uma "base nacional comum curricular".⁵⁷

No entanto, e este é o terceiro aspecto a comentar, as múltiplas forças sociais, com apoio em diversos movimentos, no Brasil, fizeram a opção, durante a última década, de buscar desenvolver o que foi chamado de "diretrizes curriculares

57. Vários dossiês foram publicados em revistas brasileiras, em colaboração com a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que analisam esta importante questão da política educacional. Lembramos: 1) em *Currículo sem Fronteiras*: a) Currículo, identidade e diferença, organizado por Rita Frangella e Conceição Soares, em set.-dez. 2015 (disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/apresentacao.htm>); b) Perspectivas teóricas das pesquisas em currículo, organizado por Mar Lucy Alves Paraiso e Sandra Kretli da Silva, em set.-dez. 2016 (disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v16_n3.htm); c) Currículo e conhecimento, organizado por Elizabeth Macedo e Carmen Gabriel, em set.-dez. 2017 (disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v17.html); 2) em *e-Curriculum*: a) Debates em torno da ideia de bases curriculares nacionais, organizado por Elizabeth Macedo e Maria Luiza Sussekund, em out.-dez. 2014 (disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331>).

nacionais", discutidas e formuladas pelo Conselho Nacional de Educação,⁵⁸ a partir do que encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Essas diretrizes dão conta de nossa diversidade cultural e educacional, indicam a necessidade de respeito a ela nas formulações de políticas públicas curriculares e permitem que cada ente federado, em educação, contando com a participação de todos os '*praticantes pensantes*' das escolas, formule, nos '*espaçotempos*' de sua atuação, as políticas necessárias. Permitem, portanto, que se criem, na multiplicidade que somos, os tantos currículos necessários a crianças, jovens e adultos, neste nosso tão diversificado Brasil.

OS 'ESPAÇOTEMPOS' DAS ESCOLAS

Durante algum tempo, os '*espaçotempos*' das escolas não foram entendidos, em nosso país, como dimensão importante dos currículos e como parte integrante dos processos didáticos escolares. É certo que, em diversas teorias pedagógicas, essas dimensões foram consideradas significativas, mas o seu tratamento pelo poder público se deu, em geral, como "um monumento a ser inaugurado" ou como lugares a serem mudados de acordo com necessidades de barateamento do processo para as autoridades responsáveis pela sua construção.

Entre 1993 e 1996, desenvolvi uma pesquisa sobre os '*espaçotempos*' escolares. Uma parte dela resultou em minha tese de titular na Universidade Federal Fluminense, foi publicada em livro (Alves, 1998b) e há algum tempo, ela se

58. Encontramos essas diretrizes no portal do MEC, disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12449&Itemid=754. Acesso em: 12 dez. 2018.

OS 'ESPAÇOSTEMPOS' DAS ESCOLAS

Durante algum tempo, os '*espaçotempos*' das escolas não foram entendidos, em nosso país, como dimensão importante dos currículos e como parte integrante dos processos didáticos escolares. É certo que, em diversas teorias pedagógicas, essas dimensões foram consideradas significativas, mas o seu tratamento pelo poder público se deu, em geral, como "um monumento a ser inaugurado" ou como lugares a serem mudados de acordo com necessidades de barateamento do processo para as autoridades responsáveis pela sua construção.

Entre 1993 e 1996, desenvolvi uma pesquisa sobre os 'espaçotempos' escolares. Uma parte dela resultou em minha tese de titular na Universidade Federal Fluminense e foi publicada em livro (Alves, 1998b), já há algum tempo. Nela, eu discuto a política de construção de escolas no então Distrito Federal, no governo do Prefeito Mendes de Moraes (de 16

de junho de 1947 a 24 de abril de 1951). Trago um trecho do que escrevi nela:

Pode-se perceber a presença da escola rural na imprensa e da imprensa na escola rural, especialmente na cerimônia de inauguração que “marca” a escola como sendo daquela gestão, fazendo a história objetivada, institucionalizada e, ao mesmo tempo, atuante e “atuada” porque alguém incorporou o papel, se responsabilizando por isto, permitindo a “coincidência” imediata e completa do *habitus* com o hábito. Quem bem descreve isto é um dos nossos entrevistados, o professor Francisco:

“pois bem, aí o Mendes de Moraes chegou com aquele rigor todo; quando passava por uma torneira, abria para ver se tinha água... e tinha, porque se não tivesse, o engenheiro responsável ia ser chamado à atenção. Quando passava por um interruptor, apertava para ver se tinha luz. Não era para dizer que a escola tinha sido inaugurada [somente]... não! A escola passou a funcionar, já vinha fazendo matrícula. No dia da inauguração, foi só festa”.

Além do destaque dado aos atos do prefeito, que vão “marcando” o espaço escolar, o que é preciso destacar é que há como que um reconhecimento pelo que fala — e que presenciou — do que os atos significavam, o reconhecimento de que ali estava aquilo que cabia ao prefeito fazer ou dizer, o exercício da autoridade e a apropriação do espaço. O *habitus* era reconhecido, a ação feita era entendida como a única possível, tanto para o que participava, vendo, como para aquele em que o *habitus* era. Naquele momento, e isto foi mais forte na memória, interrompendo o que era lembrado, é como se houvesse, ali, a colaboração consciente, ao se darem ao prefeito os direitos de “marca”.

Este é o momento primeiro, no qual alguém que vai construir o espaço escolar com as suas “táticas”, que já o vinha construindo de fato, dá posse de um próprio, de um lugar em sua memória, a um dirigente que, ao sabê-lo “seu” antes mesmo do ato de

“marcagem”, o tinha pensado e feito, estrategicamente. No entanto, a lembrança [do prof. Francisco] vai continuar e [ele nos] vai contar:

Houve uma coisa curiosa na inauguração desta escola⁵⁹ que foi a seguinte [...] Momentos antes do [Mendes de Moraes] chegar, para um caminhão com galinhas lindas que estavam vindo lá de não sei onde... de uma repartição da Prefeitura. A escola foi preparada para ser uma escola típica rural, tanto que havia umas casinhólinhas para o desenvolvimento de apiários [...], os galinheiros, que chamavam tipo apartamento porque ficavam sobre pilstras. De repente, aqueles galinheiros receberam aquelas galinhas, lindas galinhas de raça, maravilhosas. Nós ficamos animadíssimos [...], porque ia ser uma escola diferente de tudo o que nós tínhamos visto até então [...] Pois bem, momentos depois que as autoridades se retiraram, encosta o mesmo caminhão que havia levado aquelas galinhas para retirá-las. Esvaziaram os galinheiros! E as galinhas [nunca mais voltaram] [...] O que eles alegaram [foi]: “Nós vamos levar porque tem que ir para outra escola que vai ser inaugurada”.

É assim que, o acordo tácito entre o que marca, porque foi antes marcado, e o que vê marcar e é marcado e desapropriado, é rompido pela própria história que permite a quebra da posse permanente e cria caminhos para outra posse — a do uso, do consumo e da descontinuidade no espaço e no tempo. Apesar de mostrar um prefeito em todo o uso de sua autoridade, é importante mostrar, também, o não cumprimento do planejado, a quebra da norma. Por que a história da autoridade foi lembrada em meio a uma história exatamente da falta de autoridade? “A história é, também, como se vê, uma ciência do inconsciente” (Bourdieu, 1989, p. 105) (Alves, 1998b, p. 115-7).

59. A escola é a Carlos de Laet, em Vila Valqueire, subúrbio do Rio de Janeiro.

Nessa mesma pesquisa, encontramos em outro período de governo.⁶⁰ também estudado, referências frequentes, na imprensa, pelas autoridades educacionais, a certo “espaço ocioso” nas escolas, no qual se estava construindo mais cinco salas de aula, na maioria das escolas existentes, para que mais crianças pudessem frequentá-las. Fomos curiosas em busca do que seria esse “espaço ocioso” e descobrimos em plantas das escolas que se referia... ao pátio das escolas, onde as crianças brincavam na hora do recreio!

Em período mais recente, em visita a uma escola,⁶¹ pude verificar, por exemplo, que para desenvolver uma fiscalização acirrada sobre os estudantes e os docentes, a diretora comprou uma série de máquinas de filmagem de segurança e de todas aquelas televisões que registram cada momento de filmagem, colocadas na sala da Direção. Naturalmente, essa compra foi efetuada com o dinheiro que a escola recebe da Secretaria Estadual de Educação para compra de material didático e audiovisual.

Essas formas ‘oficiais’ de apropriação e controle dos ‘espaçotempos’ escolares que aparecem de diversas maneiras, em sucessivos governos, são contrapostas, no entanto, por inúmeras iniciativas criativas de docentes e discentes, estimuladas por diretoras. Conto uma história sobre isto:

Há poucos anos, desenvolvíamos um projeto, dentro do Programa de Apoio à Escola Pública, da Faperj,⁶² em torno do jornal eletrônico

60. Trata-se do governo de Carlos Lacerda no estado da Guanabara, que durou de 1960 a 1965.

61. Trata-se do Instituto Educacional Sarah Kubitschek, em Campo Grande, na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Verifiquei que, naturalmente, e por contrariarem leis de privacidade e de autonomia de docência, essas máquinas não foram colocadas nem no banheiro, nem nas salas de aula.

62. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

Educação & Imagem, do Laboratório Educação e Imagem/ProPEd/ UERJ,⁶³ em duas escolas municipais do Rio de Janeiro — uma localizada na Penha, subúrbio carioca — Escola Municipal Ary Quintella —, e outra no Jardim Botânico, zona sul da cidade — Escola Municipal Nação Rubronegra. Ambas atendem a crianças e jovens de favelas próximas ou distantes delas. No momento, vivíamos um grande surto de dengue na cidade, e as escolas se mobilizaram para discutir a doença e suas consequências. Nesta última escola, em um dia de reunião do grupo de pesquisa com as professoras, ao entrarmos na escola nos deparamos com uma linda solução estética criada pelas crianças e suas professoras: pendiam do teto, em todos os corredores, grandes mosquitos feitos em papel jornal. No meio daquela ‘multidão’ de mosquitos da cor dos jornais, havia um todo pintado de azul!⁶⁴

Essa inventividade permanente nas escolas para ‘uso’ dos ‘espaçotempos’ escolares continua disponível em ocasiões muito diversas e a encontramos quando desenvolvemos nossas pesquisas com os cotidianos escolares, há mais de 30 anos. No entanto, muitas vezes, seu ‘uso’ continua a ser negado e, por isso, iniciei o livro referido anteriormente com as seguintes palavras, entendendo que temos muito o que conquistar, ainda, quanto a esse ‘uso’:

O leitor — porque leitor — conhece escolas. Convido-o, portanto, para que, na imaginação, comigo, entre em qualquer uma delas: ande pelos corredores, de chão muito pouco usado, a não ser por pés; de paredes vazias (às vezes, aqui e ali, com um mural ou um cartaz); de teto do qual pendem ou no qual estão presas, muito solitárias — frequentemente queimadas —, uma e outra lâmpada.

63. Disponível em: <http://www.lab-eduimagem.pro.br/jornais/>.

64. A inexistência de celulares naquele momento não permitiu que tirássemos uma fotografia deste lindo *décor*!

Em um espaço de leitura e escrita e de construção de saber, não causam estranheza metros e metros quadrados sem “letra”? No entanto, nesses espaços o que é bem-visto — estranha estética! — porque assim estão “limpos”, é a cor (o amarelo-escuro, o cinza, um branco sujo, ou o preto) e o “nada” sobre ela. Aqui e ali, há a marca de um sapato ou uma palavra feia ou um *palavrão*, de responsabilidade de um peralta, um rebelde, um subversivo, um bagunceiro, um desregrado, um infeliz, um carente — a palavra muda, dependendo do tempo, do lugar, da *teoria* de apoio. Aquele espaço — negado para gerações e gerações de alunos — de quem é? Como e por que se estabeleceu essa estética perversa e essa ética da negação do uso do olhar e das mãos?

Creio que essas questões precisam continuar a ser postas e respondidas, com a maior ênfase, vendo os modos éticos e estéticos com que docentes e discentes vêm ‘usando’ os ‘*espaçotempos*’ escolares criativamente, desde sempre e ainda hoje.

Décima história

Movimentar os estudantes, sabendo que eles sabem muito

Esta história dedico a Antônio Pinheiro, militante dos movimentos LGBTQT (toda a sopa de letrinhas que mostra algumas de nossas diversidades) e um excelente professor que mobiliza seus estudantes nas escolas onde trabalha contra todas as discriminações dos seres humanos no que têm de mais belo: suas diferenças.

Dedico ainda a Carlos Eduardo Ferraço que tão bem sabe trabalhar com as diferenças de ‘conhecimentossignificações’ entre os docentes, respeitando o que pensam e o que dizem, ao desenvolver suas pesquisas.

EU SOU O JACARÉ

Quando me formei em Geografia na Universidade do Brasil — hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro — fui chamada para trabalhar no Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade pelo professor que coordenava a área — Prof. James Braga Vieira da Fonseca. Um colega me propôs também ir para o IBGE,⁶⁵ mas meu interesse era continuar professora. Assim, aceitei o convite do CAP. Lá vivi experiências muito interessantes porque a escola e seus professores eram excelentes — e pelo que sei continuam a ser. Uma dessas experiências foi quando decidi, no início do ano,

65. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

levar uma série de livros didáticos da disciplina, mostrá-los aos estudantes para que escolhessem o que usaríamos: eram duas turmas por série. Assim, uma delas escolheu o livro do Prof. Nilo Bernardes que tinha acabado de sair e que era um lindo livro para os padrões da época. Mas a outra turma, depois de muito conversarmos, escolheu — unanimemente — o pior dos livros que levei. Pensei: vou ter muito trabalho com esta turma... Mas foi um dos trabalhos inesquecíveis que tive como docente. O livro possuía imagens muito feias em preto e branco, mal impressas, e o texto possuía muitos erros e era cheio de informações confusas e equivocadas. Mas a cada imagem que surgia no uso do livro, buscávamos uma melhor; quando encontrávamos um erro ou um texto mal redigido, redigíamos melhor e usávamos as noções corretas. Enfim, terminado o ano, terminado o livro, tínhamos um livro — cada estudante tinha seu exemplar do livro inicial e do outro livro, o que íamos compondo ao corrigi-lo. (Fico imaginando isto hoje quando podemos contar com as buscas na internet...)

Mas a história que quero contar, neste capítulo, é outra, como aliás se pode perceber no título da história. Como sempre adorei trabalhar com teatro — provavelmente, hoje, trabalharia também com vídeos para registrar as experiências, já que o faço na universidade —, fazíamos, vez por outra, algum 'teatrinho', como os estudantes chamavam aquelas aulas. Nesse ano, desenvolvemos uma dessas atividades a partir do livro *Tipos e aspectos do Brasil*, com desenhos a bico de pena de Percy Lau, publicado pelo IBGE.⁶⁶ A turma foi dividida em grupos e cada grupo, folheando o livro, escolheu o tipo que iria representar. Um deles escolheu, logo, o primeiro que era "Arpoadores de jacarés". A representação se dava sempre na própria sala de aula. No dia em que esse grupo

66. Esta obra pode ser encontrada gratuitamente no portal do MEC, infelizmente sem as lindas gravuras de Percy Lau. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26741. Acesso em: 30 out. 2017. As imagens, no entanto, podem ser encontradas em: <http://desenhospretoebranco.blogspot.com.br/2011/03/42-desenhos-dayana-henriques-fonseca-41.html>. Acesso em: 30 out. 2017, onde encontrei as imagens que reproduzo aqui.

iria apresentar, a primeira providência do grupo foi nos empurrar, com as carteiras bem para o fundo da sala, abrindo um grande espaço na frente que foi coberto por jornais. Saíram da sala e, de repente, um deles entra correndo, se atira sobre os jornais com os braços abertos um para cima, outro para baixo, vira o rosto para a turma e diz, muito sério: "eu sou o jacaré!"

Não preciso dizer que foi uma gargalhada só e tivemos dificuldade em estabelecer a calma, com o "jacaré" levantando, colocando a mão na cintura e dizendo: "para continuar é preciso silêncio!" E caindo outra vez nos jornais, o que, obviamente, dificultava a continuidade do que ia ser apresentado...



Figura 8 – Arpoadores de jacaré, desenho de Percy Lau para *Tipos e aspectos do Brasil*. Arquivo da Biblioteca de Artes da Universidade de São Paulo.

Figura 9. (Desenho de Percy Lau)



Figura 10. (Desenho de Percy Lau)

Dessas imagens anteriores, a primeira é do desenho de Percy Lau, que mostra os arpoadores de jacaré. Após a tumultuadíssima seção de teatro sobre eles, desenvolvemos uma boa discussão sobre preservação ambiental — já naquela época! —, vida dos trabalhadores brasileiros e moda de roupas e sapatos com couro de jacaré, cuja produção está hoje proibida...

A segunda, não pude deixar de trazer, pois é a memória mais antiga que tenho desses desenhos: ela estava em uma das páginas do livro que D. Feliciano adotou na turma quando eu estava na 4ª série, em 1953!

Mas será que estas coisas só aconteciam naquela época? Nas pesquisas que desenvolvemos, vamos verificando que coisas muito parecidas e com artefatos culturais contemporâneos vão aparecendo. Convido a que vejam os filmes a seguir, realizados pelo Prof. Antônio Pinheiro com estudantes das turmas em que leciona:

Alice, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bUP8RL3femo&feature=youtu.be>.

Daniel, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_K-JC3S04JI&feature=youtu.be.

Viação Sofia, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZIFXw79VKGU&feature=youtu.be>.

Borboletas e lagartos, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_eNZI5c-Vdg&feature=youtu.be.

As criações de discentes e docentes no presente poderiam, com certeza, encher páginas e páginas deste livro. Conto com cada leitor para me mandar exemplos do que desenvolve hoje e vê seus colegas fazerem!

Décima primeira história

O que sabem nossas crianças e jovens?

Esta história dedico a Paulo Carrano que tem um trabalho importante com jovens no Observatório da Juventude (www.emdialogo.uff.br/indice-do-diretorio/palavras-chave/observatorio-da-juventude), na UFF, e no qual encontramos tantas histórias de jovens com seus diversificados e complexos 'conhecimentossignificações'.

CRISE DE ARROZ NO RIO DE JANEIRO

Para que possamos conversar acerca daquilo que nossos estudantes sabem, começo por lembrar uma história com uma turma que tive no meu primeiro ano de professora formada:

Logo que terminei meu Curso Normal e assumi o cargo de professora primária, fui trabalhar em uma escola em Campo Grande, subúrbio da cidade do Rio de Janeiro, que naquele então ainda era uma área rural, com pequenos núcleos urbanos. A diretora da escola me oportunizou ter uma turma de alfabetização que, segundo minhas colegas, era ótima porque fácil de alfabetizar, pois nela havia "muitos filhos de professoras". Mas eu gostava de crianças mais velhas e, logo na primeira semana, resolvi trocar de turma com uma colega que estava em uma escola em um desses núcleos urbanos, a Vila Ieda. Nela, tive uma turma de 2ª série com pequenos estudantes em vários níveis. Não era uma turma multisseriada oficialmente, mas o era de fato. Assim, no final do

ano, um grupo foi para a 3ª série, um pequeno grupo foi colocado na 4ª série e um grupo muito pequeno permaneceu na 2ª série. Vivíamos o governo de Carlos Lacerda como governador do estado da Guanabara, entre 1961 e 1965. Nesse mesmo período, era governador do Rio Grande do Sul Leonel Brizola. Tudo se encaminhava para a disputa presidencial seguinte ser entre esses dois governadores. Assim, a rivalidade entre os dois era grande. Por isso, em determinado momento, começou a faltar arroz no Rio de Janeiro. A maior produção dele era no Rio Grande do Sul. Com isso, o Lacerda dizia que o Brizola estava boicotando o Rio de Janeiro, não mandando arroz para a cidade. Mas as meninas da turma em que eu lecionava na Vila Ieda sabiam que não era bem assim. Por isso, um dia, uma delas me perguntou se eu estava precisando de arroz na minha casa, pois ela e a mãe iriam comprá-lo — “onde tinha de todos os preços”, dizia ela —, já que iriam a uma cidade que ficava no estado do Rio de Janeiro, logo depois da fronteira com o estado da Guanabara que creio ser o município de Itaguaí. Ela e outras coleguinhas me informavam: “professora, não está faltando arroz, não; é o Lacerda que está brigando com o Brizola!” É preciso lembrar que a televisão estava só começando no Brasil e não existia ainda na casa de muita gente... Mas essas jovens de 10, 11 anos faziam uma análise correta da situação. Sabiam de coisas que eu ignorava: onde encontrar arroz no limite do estado da Guanabara.

Tanto o governador Lacerda, como o governador Brizola — com relação à disputa que travavam e que esperavam travar para a Presidência da República⁶⁷ — precisavam apresentar políticas inovadoras em vários sentidos. Assim, a necessidade premente de escolarização de crianças que estavam fora de escolas — importante em um país que se desenvolvia

67. Essa disputa não chegou a acontecer: em 1964 houve o golpe militar que suspendeu as eleições presidenciais.

rapidamente — exigiu uma melhoria significativa das escolas e que seu número fosse muito maior. Na Guanabara, para aumentar o número de turmas, nas escolas existentes, entre inúmeras medidas, foi criado o que o governo chamava de “rodízio escolar”. A folga semanal — que era na quarta-feira para todas as turmas — passou a variar segundo o dia da semana. Com isso, a cada quatro turmas que tinham folga em um dia da semana, se criava uma sala vaga em cada um desses dias, o que permitia a criação de mais uma turma, que fazia rodízio de sala. Naturalmente, a maioria das professoras preferia ter sua folga no sábado. Para mim, ter folga na quarta-feira era ótima porque, fazendo o curso de Geografia na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, eu poderia frequentar as disciplinas eletivas que eram, em sua maioria, nas tardes de quarta-feira. Assim, éramos só três professoras que tínhamos aulas aos sábados.

Em um desses sábados, chegamos à escola, na kombi contratada pelo estado para nos levar da estação de trens de Campo Grande a Vila Ieda, e encontramos mães e estudantes nos esperando para saber se iria haver aula, nos contando a seguinte história: “vários leprosos fugiram da colônia em que viviam, em Jacarepaguá, e se diz que estavam vindo para Campo Grande. O perigo é que se dizem que se comerem fígado de crianças, eles ficam bons”. Pelo sim, pelo não, em meio a esses tantos “se dizia”, nós três fizemos um plano de proteção das crianças: reunimos as três turmas — muitas crianças não tinham sido enviadas à escola neste dia — e, enquanto uma de nós improvisava atividades para alunos de séries diferentes, uma ficava de guarda na porta e outra do lado de fora das janelas. Assim, cumprimos nossas três horas de trabalho com as turmas. Sim, eram só três horas, o que esta ideia de mais um turno, com a criação do “turno intermediário”, nos tinha dado de tempo para estarmos com os pequenos estudantes. Tinha-se

Frequentei a escola primária — relembro: primeira fase do ensino fundamental — a partir de 1950, no período no qual o mundo — e o Brasil junto — se recuperava, ainda, da II Guerra Mundial. Em momento de crise, portanto. Nesse momento, muitas crianças ainda estavam fora do sistema escolar, o que só vai melhorar na década de 60, em nosso país. Na escola, no entanto, a merenda era uma coisa séria: era variada, incluía muitos e variados cardápios. Lembro-me de alguns: sopa de feijão com macarrão e uma banana de sobremesa — esta, por insistência minha, foi incluída no cardápio da minha casa; fritada de caruru servida dentro de uma fatia de pão — caruru era uma verdura muito gostosa que era encontrada como mato em canteiros espalhados nas calçadas⁶⁹ (esta minha avó já fazia há muitos anos e eu conhecia); mingau de sagu e de amido de milho (também conhecidos); canja de galinha; e uma “sopa coletiva” — nome dado por meu pai — e que era feita uma vez por semana: para ela cada criança deveria levar um legume ou uma verdura e a escola colocava alguma carne. Eu gostava imensamente de todas elas.

Quando passei a lecionar, em 1961, em Campo Grande, subúrbio do Rio de Janeiro, também eram servidas merendas variadas, organizadas por um eficiente quadro de nutricionistas que existia na Secretaria Estadual de Educação.⁷⁰ Lembro que houve a introdução de carne de baleia ensopada com batata que, rapidamente, desapareceu do cardápio, pois ninguém gostava; havia ensopado de frango com batata; carne seca com angu; e um delicioso mingau de amido de milho com leite de coco. Como conto em outra história, minha folga era na quarta-feira, dia em que serviam esse mingau e fui pedir à nutricionista que trocasse esse mingau com a merenda de quinta... e fui atendida!!!

69. Recentemente li, em um jornal, que em uma grande cidade brasileira se estava permitindo fazer hortas em calçadas.

70. Relembro que, neste momento, com Brasília se transformando em capital federal, criou-se o estado da Guanabara, cujo primeiro governador eleito foi Carlos Lacerda. Houve, antes dele, um governador nomeado para um período de transição, entre 21 de abril de 1960 e 24 de agosto de 1961 (José Sete Câmara Filho).

Quando deixei de lecionar na Educação básica, minhas lembranças sobre merenda não acabaram, pois desenvolvi — e desenvolvo — pesquisas em escolas. Lembro-me de uma delas que desenvolvi quando ia para lecionar no curso de Pedagogia, em Angra dos Reis, da UFF. Chegava a este município às 11h, depois de uma viagem de três horas, e ia direto para uma das escolas em que estava desenvolvendo a pesquisa no momento em que o almoço estava sendo feito, para ser servido às 11h30min ao turno da manhã e às 12h30min para o turno da tarde. Em uma das escolas o cheiro desse almoço era maravilhosamente apetitoso, enquanto na outra escola era muito ruim. Na ocasião, me perguntei: como é possível que com os mesmos ingredientes se faça um almoço que dá vontade de comer e outro do qual não queremos chegar nem perto?⁷¹ E pude compreender, com clareza, a importância das cozinheiras que faziam aqueles dois almoços. Por outro lado, entendi, também, como se deveria ter vontade de ‘*aprenderensinar*’ na primeira escola, enquanto na segunda, aquele cheiro e aquela comida não deveriam contribuir quase nada nos processos que se seguiriam...

Lembro-me ainda de um artigo que escrevi em 1998 e que foi publicado na *Educação em Revista*, da Faculdade de Educação, da UFMG, que naquele então tinha como editor Luciano Mendes.⁷² Nesse artigo, faço menção à merenda daqueles que estudam no curso noturno escrevendo:

Rosa chega à escola, todo dia por volta das sete horas da noite, com um certo atraso. Ao chegar tem que dar uma “paradinha” na cantina da escola para comprar um refrigerante que irá acompanhar um sanduíche, sempre de queijo, que é o ingrediente que menos corre perigo de estragar, já que ele

71. Para tranquilizar os leitores, fui à Secretaria de Educação e conversei sobre esse fato. O almoço dessa segunda escola melhorou bem, com uma orientação da supervisora da escola, feita com as cozinheiras...

72. Este texto foi republicado no livro *Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos* (Garcia; Oliveira, 2015).

foi feito de manhã antes de sair para o trabalho, junto com um outro que foi comido na hora do almoço. Jantar mesmo, só o que ela encontra, ao chegar em casa, no prato feito, deixado pela mãe, às onze da noite. Almoço, só aos domingos, porque sábado, se não tem escola tem trabalho. Rosa gosta de Português, detesta Geografia, não tem Educação Física, porque a escola nunca teve professor para esta “disciplina”, no turno da noite, e, além disto, de ginástica já chega a correria da vida. Ela se “vira” em Matemática. Os professores gostam dela e ela gosta muito da escola, entre outras coisas, porque tem uns rapazes bem interessantes...

A comida que forma nossa humanidade, desde sempre, precisou entrar nessas nossas conversas porque temos a compreensão de seu papel na escolarização das crianças brasileiras na escola pública. Inicialmente, porque sabemos o que vem representando, historicamente, na necessidade nutricional de milhares de crianças, em especial nas crises econômicas como a que estamos presentemente vivendo em nosso país — alguns estudos já mostraram que, em muitos casos, é a única refeição feita por essas crianças. Por outro lado, a refeição feita em grupo pelas crianças é momento de importante socialização e convivialidade. Mais ainda, ter essa refeição é, também, o aprendizado acerca de direitos da infância, na prática.

Esse me parece ser, talvez, um dos pontos fortes do que precisamos ‘conversar’, no presente, em formação docente, para que nossos professores e professoras possam compreender que é muito difícil aprender qualquer coisa se temos fome.

14. Recentemente li, em um jornal, que em uma grande cidade brasileira se realizou uma reunião de trabalho com representantes de várias instituições governamentais e não governamentais, com o objetivo de discutir a situação da educação no Brasil. A reunião foi realizada em um hotel de luxo, com uma programação muito rica, com muitos convidados, com muita comida e bebida, com muita música e dança, com muita festa. A reunião foi muito bem sucedida, com muitas decisões importantes tomadas, com muitos acordos assinados, com muita alegria e entusiasmo. A reunião foi um sucesso, um marco na história da educação brasileira. A reunião foi um exemplo de como se deve fazer uma reunião, de como se deve trabalhar em equipe, de como se deve tomar decisões importantes, de como se deve celebrar um sucesso. A reunião foi um exemplo de como se deve fazer uma reunião, de como se deve trabalhar em equipe, de como se deve tomar decisões importantes, de como se deve celebrar um sucesso.

Décima terceira história

Música e outras artes nas escolas

Dedico a Marcos Reigota e a Marta Catunda que, juntos mas de forma muito pessoal, desenvolvem uma linda história na qual os sons e as músicas estão sempre presentes, como importantes ‘conhecimentossignificações’ de crianças, jovens e adultos nos tantos ‘dentrofora’ das escolas.

Dedico, ainda, ao meu querido genro Fernando Moura, um excelente músico e um estudioso exemplar de música e de trilhas sonoras e que me ensina infinitas coisas acerca de sons, entre elas a de que o funk carioca está muito mais ligado ao candomblé que ao funk americano.

UMA PEQUENA SALA NOS FUNDOS DA BIBLIOTECA

Para além do muito que se conversa hoje acerca das artes nas escolas, entendidas, por uns, como necessárias a crianças e jovens, enquanto outros — hoje em situação de poder — as eliminam dos currículos escolares: “eu tenho um sonho!”, parafraseio o grande Martin Luther King. Mas meu sonho é muito mais modesto: gostaria de poder desenvolver em uma rede municipal, ou mesmo em uma só escola, uma proposta curricular que se articulasse em torno das artes — todas elas — sem nenhuma exceção e na sua enorme capacidade de criar ‘conhecimentossignificações’, solidariedades e emoções, usando todos os nossos sentidos. Enquanto isso não acontece, vamos

lembrando alguns acontecimentos que me permitiram, no transcurso da vida, chegar a esse sonho.

Quando era aluna no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, as experiências de formação eram bastante diversificadas no que se refere às artes e outros domínios da expressão humana. Creio que hoje teríamos que as fazer muito diferentes de como eram desenvolvidas, naquele então, pois muito se *'fezpensou'* acerca delas. Quanto às músicas e outros sons, por exemplo, temos as pesquisas e estudos desenvolvidos por Schaffer (1992) com que tantos se articulam hoje em dia inúmeros pesquisadores e docentes no Brasil e no mundo. Essas pesquisas e estudos têm permitido *'fazerpensar'* inúmeras formas possíveis de articulação entre culturas, naturezas e seres humanos.

Em um prédio ao fundo do terreno do Instituto de Educação ficava a biblioteca e no fundo dela havia uma pequena sala, com uma coleção de discos em vinil. Essa sala não era muito grande, como também não era a coleção de discos. Nela, uma professora de música que era uma elegante senhora transformava nossa entrada nessa saleta em algo lindo... As sessões de *'ouvir música'* eram de hora em hora, pela manhã e à tarde, em três dias da semana. Na coleção de discos, só havia o que era — é ainda — chamado de "música clássica", mas o que mais se destacava ali era o *'método'* da professora: em cada sessão ela tocava uma música e nos contava, em seguida, quem era seu autor, o que a música representava, se era parte de alguma obra maior ou se pertencia a algum gênero do qual nos dizia coisas muito interessantes... Aprendi pouco do que ela ensinou, mas aquele pequeno *'espaçotempo'* ficou, definitivamente, na minha memória e no meu coração. Eu sempre gostei de silêncio e calma, e ir ali representava uma pausa no dia movimentado que tínhamos naquela imensa escola com suas estudantes adolescentes e buliçosas.

Esse era um dos *'espaçotempos'* que tínhamos de *'atividades extraclasse'*, como se dizia naquele então. Elas podiam ser em

artes, educação física etc. Mas muitas eram as atividades com artes que tínhamos em classe e que eram parte do currículo oficial da escola, como se pode ver na imagem a seguir, copiada do verso de meu diploma do Curso Normal. Nelas aprendíamos a produzir artefatos manuais que pudessem servir como artefatos curriculares, ou aprendíamos músicas e atividades rítmicas a desenvolver com nossos e nossas pequenos estudantes.

NOTAS DE HABILITAÇÃO OBTIDAS PELA DIPLOMADA			
DISCIPLINAS	SÉRIE ESCOLAR		
	1.ª	2.ª	3.ª
Português e Literatura	76	82	.
Matemática	52	.	.
Geografia da América, Especialmente do Brasil	65	.	.
Física	58	.	.
Química	89	.	.
Anatomia e Fisiologia Humanas	68	.	.
Desenho e Artes Aplicadas	81	88	89
Música e Canto Orfeônico	82	88	92
Educação Física, Recreação e Jogos	86	80	92
Biologia Educacional	.	65	.
Psicologia Educacional	.	81	86
Higiene e Educação Sanitária	.	70	.
História da América, Especialmente do Brasil	.	68	.
Metodologia do Ensino Primário	.	86	86
Sociologia Educacional	.	.	89
História e Filosofia da Educação	.	.	79
Higiene e Puericultura	.	.	75
Prática de Ensino	.	.	95
NOTAS MÉDIAS FINAIS	73	79	87

Carmen D. B. Cid
Matrícula 61923

VISTO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CHIEFE DE SERVIÇO DO I. T. E.

Figura 11. (Fonte: Acervo pessoal da autora)

Se a imagem anterior⁷³ é do Curso Normal, também tínhamos essas atividades e componentes curriculares no ginásio — atual segunda fase do ensino fundamental. Nessa fase do ensino tínhamos música⁷⁴ no currículo e fazíamos provas mensais dessa ‘disciplina’.⁷⁵ Dessa experiência tenho na memória um acontecimento que vale narrar:

Na 1ª série do ginásio — hoje 6º ano do ensino fundamental — aprendíamos a noção de ‘intervalo musical’ que eu não consegui entender e errava todas as questões que apareciam em provas acerca disso. No ano seguinte, um dia, a professora que era outra, diferente da que tínhamos na 1ª série, chegou e escreveu no quadro, em grandes letras: ACORDE.

Em seguida, virando para a turma, disse: “para se entender acorde é preciso saber intervalo musical...”. Confesso que, na hora, pensei: mais uma coisa que não vou entender... E ela começou a explicar o que era acorde, como se formava, para o que servia, dando exemplos de músicas em que apareciam. Ao final da aula, percebi que eu sabia acorde e vi que também sabia intervalo musical, achando que tinha aprendido “ao contrário” essas duas noções.

Naquele então, eu não tinha nenhuma condição de compreender o que se passara, no entanto, hoje, podemos dar algumas explicações para o acontecido: podemos,

73. O quadro mostra como eu era uma estudante média... Mas como amava a ideia de ser professora! Continuo amando, 58 anos depois da expedição desse diploma!

74. Atualmente, há uma determinação oficial — Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008, sancionada pelo então Presidente Lula — que recupera a música para o currículo oficial mas que continua letra morta, infelizmente, na maioria das escolas por todo o país.

75. Creio que a ideia de ‘componente curricular’ nomeia melhor a presença das artes nas escolas, mas naquele momento era chamada ‘disciplina’, e ainda é.

inicialmente, lembrar as ideias de Ausubel⁷⁶ que nos diz que conhecemos melhor, em especial crianças e jovens, do geral para o particular, ou como dito em sua teoria, através de ‘conceitos subsunçores’ que são entendidos como ‘organizadores prévios’ dos conhecimentos e que devem ser considerados indispensáveis para que os conhecimentos escolares sejam apresentados aos estudantes.

Em seguida podemos pensar que eu sabia, mas pensavam que ainda não sabia (Esteban, 1992) o que era intervalo musical, e que a sua organização foi reforçada pela explicação dada por essa professora. Aqui, também Vigotski com sua ideia de ‘zona de conhecimento iminente’⁷⁷ (Prestes, 2010) ajudaria a compreender o que aconteceu, ao dizer:

A zona *blijaichego razvicia*⁷⁸ é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é resolvido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes [...] A zona *blijaichego razvicia* define as funções ainda não amadurecidas, mas que se encontram em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário (Vigotski, 2004, p. 379; *apud* Prestes, 2010, p. 173).

76. Ausubel, Novak e Hanesian (1983).

77. Nas traduções brasileiras, feitas a partir de livros americanos (do inglês norte-americano), esta expressão/ideia aparece com “zona de desenvolvimento proximal”. A discussão em torno disso é feita por Zoia Prestes (2010). Preferimos usar o termo por ela proposto, bem como a grafia que ela utiliza no nome do autor — Vigotski — e não Vygotsky, usada nas traduções do inglês.

78. A autora prefere neste momento usar as palavras russas (em caracteres latinos), pois está discutindo justamente as formas de tradução que tiveram.

Algumas outras teorias poderiam aqui aparecer, mas fico com essas duas, esperando que os leitores pensem em outras.

Mas essas tão diversas experiências em contatos com músicas e com outras artes continuam pela vida de todos nós, com músicas e ritmos que marcam cada geração, com a possibilidade de ver espetáculos que nos sensibilizam e nos fazem amar certos compositores e certos instrumentistas, certos pintores ou escultores ou... Com os contatos que podemos ter com artesãos de todos os matizes e em qualquer canto da Terra. Com as reproduções que vamos guardando em cartões-postais ou em formato maior, colocados ou não em alguma parede de nossas casas. Com os discos que vamos acumulando e que hoje temos dificuldade de tocar, a não ser que compremos aparelhos antigos que já não se fabricam mais. E a acumulação delas que vamos fazendo 'nas nuvens', artefato com tão lindo nome, mas que nós — os mais velhos — temos tanta dificuldade de usar...

Tudo isso que foi em nós deixando marcas de acontecimentos emocionantes e que nos trazem lindas memórias. Nisso é baseado o sonho de que falei.

Décima quarta história

Lidar com o inesperado e pensar a formação

Esta história dedico a todas as presidentas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), na certeza de que Luiz Carlos Freitas, seu primeiro presidente, se incluirá no feminino que dei à palavra. À luta dessas educadoras que desde 1983 buscam criar formas coletivas de 'fazer pensar' a formação de professoras e professores que melhor sirvam ao Brasil e às suas crianças e jovens.

Dedico, também, a Luiz Dourado que, no Conselho Nacional de Educação, foi o relator da proposta que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior do educador que se transformou na Resolução n. 2 — 2015, do CNE, e incorporou, dentro do possível, essa luta de décadas.

UMA LIÇÃO COM ANIMAIS E OUTRAS LIÇÕES

No ano de 1961, no governo Carlos Lacerda no então estado da Guanabara, hoje município do Rio de Janeiro, já comentado em outras histórias, quando eu estava no último ano do Curso Normal, foram criadas muitas novas turmas para incorporar novos estudantes nas escolas. Com isso, foi necessário trazer a trabalhar com uma turma todas as normalistas⁷⁹

79. Naquela época, existiam na cidade do Rio de Janeiro as seguintes escolas normais, então responsáveis pela formação de professoras para o primário, atuando

que estavam se formando naquele ano. Elas passaram a ser responsáveis, em dupla,⁸⁰ por uma turma, em geral no turno da tarde, já que no turno da manhã continuavam a ter aulas de disciplinas em seu curso. Tinham uma professora orientadora nisso que era entendido como “estágio”. Como eram duas, o trabalho com a turma se dividia por dias da semana: na primeira semana uma das normalistas ficava na segunda, quarta e sexta, enquanto a outra ficava com a terça e a quinta; na semana seguinte era o contrário. Tenho, dessa experiência, na memória, guardados muitos acontecimentos, dos quais trago alguns:

Na programação da segunda série, turma da qual fomos responsáveis Wilminha e eu, estava o item ‘animais’, se recomendando que tratássemos dos animais classificando-os como era comum naquele então em: nocivos e úteis (esta terrível classificação tão pouco ecológica a nossas compreensões de hoje); vertebrados e invertebrados; mamíferos, ovíparos, répteis, batráquios e peixes etc. A “lição” dos “úteis e nocivos” ficou sob minha responsabilidade. Em uma aula, conversamos sobre eles e eu levei desenhos que os mostravam, e escrevi seus nomes no quadro e os pequenos estudantes copiavam em seus cadernos. Dois dias depois, quando voltei à turma, um estudante chegou perto da mesa em que eu estava segurando uma caixa de fósforo, me dizendo: “professora, eu trouxe um animal nocivo para a senhora”. Imediatamente,

nas primeiras séries do que hoje chamamos “ensino fundamental”: Instituto de Educação, a mais antiga, localizada perto da praça da Bandeira; Escola Normal Sara Kubitschek, no então longínquo subúrbio de Campo Grande; Escola Normal Júlia Kubitschek, no Centro da cidade; Escola Normal Heitor Lira, no subúrbio da Penha. Todas as normalistas do terceiro ano foram mobilizadas para este trabalho, como “estagiárias”, sem salário e sem contar tempo de serviço.

80. Formei dupla com Wilma Villard (Wilminha) que continuo a encontrar nos almoços que são realizados no fim de cada ano, com as ex-estudantes das 23 turmas que se formaram em 1961, no Instituto de Educação.

abriu a caixinha e jogou uma barata em cima da mesa. Eu, em ato contínuo, peguei um livro e matei a barata, para surpresa da turma e decepção do menino. Wilminha tinha horror de barata e, com certeza, teria feito um escândalo... Felizmente não era uma minhoca, porque aí, eu teria feito o escândalo!!!

E passamos, em continuidade, a outros animais.

Recebi a missão de falar de animais selvagens (outra terrível classificação que permitiu, com certeza, a extinção de inúmeras espécies sem que a maioria se incomodasse). Em uma das aulas fui, novamente, ao quadro-negro, fazendo uma lista de animais selvagens que as crianças iam lembrando: elefante, girafa, tigre, veado... Aí um grupo de meninos me interrompeu para dizer que eu tinha escrito errado e que era “viado” — todos rindo naturalmente, pois o machismo e a homofobia já estavam presentes naquelas cabecinhas. Eu disse que não, que estava escrito certo. Um deles me replicou: “mas na parede da casa aqui em frente da escola está escrito com ‘i’... A única resposta que tive foi: “bem, agora todo mundo sabe escrever certo...” E nada mais disse, pois nada mais se dizia naquele então, em especial pela surpresa que foi aquele acontecimento para aquela ainda normalista.

Esse acontecimento foi discutido intensamente pela minha turma junto com a professora de estágio, mas nenhuma grande outra saída foi apresentada, acredito, pois nenhuma delas ficou guardada em minha memória.

Em um outro dia, sem que eu soubesse, Wilminha tinha dado um castigo qualquer — a turma era bem buliçosa — a um dos alunos. Como disse, eu ia em um dia seguinte às aulas que ela dava. Assim, estava dando alguma lição — seriam outros animais em classificações equivocadas como as que já me referi, provavelmente

— quando, de repente, ouço gritos de homem no corredor e a porta da sala é escancarada por um senhor bem enfurecido... Era o pai do menino castigado no dia anterior. Eu perplexa, sem entender nada, frente a uma turma assustada. Felizmente, de imediato, apareceram a Diretora da escola e a Coordenadora de turno que pediram ao senhor que as acompanhasse à sala da Direção. Lá o assunto foi resolvido e nada mais surgiu em torno deste acontecimento.

Todas essas histórias, e tantas outras contadas em capítulos anteriores, me fazem pensar na questão da formação de professores e professoras. Em especial, aqui, creio ser importante trazer a ideia da impossibilidade de pensar a formação docente sem pensarmos as tantas redes educativas⁸¹ em que todos nós somos formados. Quer sejamos docentes ou discentes, essas inúmeras redes que formamos e nas quais nos formamos permitem que nas tantas relações com outros seres humanos — dos amigos de esquina, de trabalho, de múltiplas manifestações ou de bar, com que conversamos ou brincamos, até aos tantos programas na televisão a que assistimos⁸² passando por escolas que frequentamos, movimentos sociais a que nos ligamos, mostras artísticas e artistas com que temos contato — possamos ir criando, nos tantos '*dentrofora*' das escolas inúmeros '*conhecimentossignificações*'. Estes transitam, com todos nós, de uma rede a outra rede, nos permitindo criar memórias — sempre transitórias — acerca dos acontecimentos cotidianos que vivemos.

Essa ideia permite compreender porque nós, docentes, somos tão diferentes umas das outras (uns dos outros)

81. Essa ideia de redes educativas será bem mais tratada no capítulo final a que demos o título "Para continuar a 'conversa'".

82. Sempre ligados à permissão da família (ou não, como algumas pesquisas nos têm mostrado, por exemplo, Vasconcelos, 2000).

dependendo de inúmeros aspectos: as regiões em que vivemos e nos formamos; a disciplina que escolhemos cursar e na qual trabalhamos; o curso que fizemos, na instituição em que nos formamos; as escolas em que atuamos depois de formadas, com suas condições materiais e humanas; as séries escolares nas quais atuamos; os salários que recebemos; nossos engajamentos políticos e culturais etc.

Em todos os níveis escolares nos quais trabalhei, sair com os estudantes com os quais trabalhava era entendido como indispensável: com as crianças menores, ir ao Museu Nacional ou ao Jardim Zoológico ou ao Jardim Botânico; com as/os adolescentes, ir a esses mesmos '*espaçotempos*' com objetivos diversos ou ir a museus e exposições de arte; com os estudantes de graduação, como atuava e atuo sempre à noite, ir onde fosse possível — no Rio de Janeiro, hoje só posso ir às exposições ou às peças do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), o único que continua a ficar aberto à noite, pois vimos, um a um, os outros museus acabarem com a recepção a visitantes à noite, mesmo que fosse um único dia da semana; na pós-graduação, a exposições que nos permitem compreender mais amplamente nossos temas de pesquisa.⁸³

Todas essas inúmeras atividades que vamos realizando com os estudantes, que estão nas turmas em que damos aulas, mostram alguns aspectos quanto a nossa formação que são possíveis de identificar: o primeiro deles seria que nossa formação vai sempre além dos cursos que realizamos para que possamos exercer a profissão de professor. Por isso, entendemos ser indispensável compreender as múltiplas e complexas

83. No momento atual, a questão das migrações e os modos como aparecem em filmes e nos currículos escolares.

exercício profissional para chegarmos a profissões. Essa ideia circula, há muito, entre os que lutam por uma formação melhor para o docente brasileiro e apareceu em documento escrito em 1963, em Encontro Nacional realizado em Belo Horizonte, pelo MEC. Foi quando surgiu a ideia de possibilidade de uma Base Comum Nacional para a formação, que seria comum, antes de ser nacional. Explico: nesse encontro se propôs que as instituições educativas tivessem liberdade de propor a formação necessária à região em que estivessem. Com o surgimento dessas propostas, elas deviam ser apresentadas e discutidas, a cada ano, em reuniões regionais e em uma reunião nacional. Com isso, se entendia que essas experiências e essas reuniões permitiriam o surgimento de outras experiências regionais. Só nesse processo criativo e conversado seria possível pensar uma formação comum que pudesse ser nacional. Assim pensávamos naquele então e continuamos pensando hoje.

Essas tantas histórias contadas nos lembram, também, que nossa formação é contínua, que ela não se esgota em um curso de formação. E esse foi o espírito da Resolução n. 2 — 2015, do Conselho Nacional de Educação. Essa compreensão de que era preciso pensar a formação inicial em conjunto com a continuada foi, talvez, a maior compreensão a que se chegou acerca dessa formação. O desenvolvimento de variados 'espaçotempos' de formação se tornou mais

Décima quinta história

Acerca de doenças endêmicas da infância no Brasil

Esta história dedico a Maja Vargas que além de ser uma das pessoas que melhor sabem ler, escrever e pensar neste mundo, está agora, com minha neta querida, conhecendo todos os bichinhos que habitam este mundo...

Dedico, também, a Maria Aparecida Moysés e a Cecília Collares em suas dedicadas vidas à luta contra a medicalização de crianças e jovens.

ALGUNS BICHINHOS ESTRANHOS

Durante seis anos fui professora de 1ª a 4ª série do primário — lembro que atualmente diríamos: da primeira fase do ensino fundamental. Durante este período, por exigência da idade das crianças e dos processos pedagógicos que desenvolvemos nessas turmas desta faixa etária, eu tinha contato diário e prolongado com os cadernos das crianças e com elas mesmas, que nos beijavam e sentavam em nosso colo. Nesse período, regularmente, duas vezes por ano, eu precisava fazer tratamento contra um verme — o oxiúro. Esse verme é um verme muito pequeno que causa um prurido enorme no ânus, o que faz com que a criança infestada leve a mão a este local insistentemente. Pois é nesse local que o verme coloca seus ovos que depois de se coçar as crianças podem levar a seus cadernos, livros, lápis e mesmo à boca. Esses contatos as reinfestam, permanentemente. Ter contatos mais próximos

com as crianças e com o material que utilizam me infestava desse vermezinho. Tentava sugerir aos responsáveis que fizessem tratamentos contra ele, mas, muito provavelmente, só alguns faziam e os contatos sempre muito próximos que as crianças mantinham entre si e comigo ampliavam permanentemente a infestação. Findo esses anos, após concurso para professor secundário — hoje diríamos de segunda fase do ensino fundamental e do ensino médio — passei a atuar somente neste nível de ensino. Com isso, os processos de contato docente-discente e com material dos estudantes eram muito menores. Por isso, nunca mais precisei fazer o tratamento, pois os bichinhos sumiram de vez.

No meu tempo de estudante, tínhamos controle médico regular que era feito em postos médicos — e dentários — localizados em algumas escolas, em particular. O posto que se relacionava à escola que frequentei ficava na Escola Sarmiento, no Engenho de Dentro, longe para a maioria dos estudantes, mas se podia chegar lá tomando bondes de duas linhas que se cruzavam. Mas como este processo era exigido pela escola, todos faziam. Quando se deu o aumento de estudantes, por obrigação legal, em 1961, estes exames foram suprimidos e acabaram por se extinguir, e os pais foram obrigados a procurar os postos de saúde para a população em geral, caso seus filhos precisassem de algum exame em especial.

Por outro lado, no Instituto de Educação e nas escolas normais no momento em que me formei, havia uma disciplina no currículo escolar que se chamava “Higiene e Educação sanitária”. Nela tínhamos, entre outros conteúdos, o estudo de doenças endêmicas no Brasil, o que me permitiu conhecer essas doenças que infestavam/infestam as crianças brasileiras, bem como os jovens e os adultos. Isso sem falar das conversas entre meu pai, minha irmã, que fez Biologia, e meu irmão, que fez Veterinária, sobre doenças endêmicas — em humanos

e em animais. Confesso que, às vezes, fugia dessas conversas, pois ficava meio enjoada. Mas como eram frequentes, pude aprender com elas.

Mas essas doenças são insidiosas e foram comigo quando passei a atuar no ginásio — que hoje diríamos segunda fase do ensino fundamental. E passo a contar outra história quando era coordenadora pedagógica/supervisora educacional de turno ou de série. No turno da manhã, trabalhava em uma escola particular, frequentada por estudantes que, em sua maioria, eram da classe média alta, na qual eu era professora de Geografia da 5ª série e fazia a coordenação pedagógica dessa série. No turno da tarde, eu era coordenadora de turno em uma escola pública. Os dois acontecimentos que passo a narrar se deram em um mesmo período letivo, há mais de 40 anos.

Na escola particular, havia em uma das turmas — que eram três na 5ª série — um pequeno estudante, de 11 anos, que era “um terror”: batia nos colegas; recebia os professores pulando de mesa em mesa; no meio de uma aula, levantava e saía da sala; dizia, por qualquer motivo ou sem ele, uma série de palavrões; enfim, não conseguia se concentrar — hoje seria, talvez, classificado de hiperativo e submetido a um tratamento com ritalina!⁸⁴ Os professores/as da turma, em reunião, decidiram que a orientadora educacional⁸⁵ responsável pela turma deveria chamar os responsáveis e aconselhar a que procurassem um psicólogo, para um atendimento que permitisse o estudante mudar de comportamento. No dia em que esse encontro ia acontecer, cheguei cedo ao colégio e

84. Para horror de muitos de nós que vemos estes tratamentos se generalizarem pelo mundo!

85. Como todos os bons colégios, naquela época, este profissional tinha um excelente SOE (Serviço de Orientação Educacional). Hoje precisam de uma boa sala de computador e ser bons em esportes! Afirmando pela imprensa como são excelentes...

fui conversar com a orientadora. Sugeriu que solicitasse também um exame de fezes! A explicação disso vem depois.

Nesse dia, saindo dessa escola, fui para a escola pública na qual coordenava o turno da tarde. Pouco tempo depois da minha chegada, uma professora me procura com um estudante que estava muito branco e que sentei em uma cadeira, esperando a explicação da professora para conversar com ele. A professora me chamou para fora da sala e, no corredor, me explicou que o menino vomitara na sala e que ela achava — “como ele era muito pobre” — que ele devia se alimentar mal e que eu deveria dar um sanduíche para ele. Voltei para a sala, perguntei ao menino se ele tinha almoçado e o que e recebi a resposta: macarrão com carne moída e uma banana. Pensei e pedi que a mãe do menino viesse me ver, no dia seguinte, o que aconteceu. Ao recebê-la, expliquei o que acontecera no dia anterior e pedi um exame de fezes do menino.

Conclusão após os exames realizados: o menino da escola particular tinha uma giardíase em seu ponto máximo (se é que isto existe!). Fez um longo tratamento e não se transformou em um lorde inglês, porque afinal era um menino de 11 anos. Mas ficou imensamente mais tranquilo, gentil e atento às aulas, sem ritalina, que não existia naquele então! FELIZMENTE!

O menino da escola pública tinha três diferentes vermes e protozoários que foram tratados e a história de “passar mal” na sala de aula nunca mais aconteceu.

Aos clichês — ao menino rico, um psicólogo; ao menino pobre, comida —, pudemos opor uma história de percurso mais atualizado, quanto à situação de doenças endêmicas no Brasil: os dois precisavam de um bom exame de fezes e de um forte tratamento para frequentarem as suas escolas com tranquilidade!

Para continuar a 'conversa'

A metodologia que usamos neste livro foi a de buscar nas memórias sobre escolas e com seus *'praticantespensantes'* (Oliveira, 2012) algumas narrativas e imagens que pudessem nos ajudar a compreender aquilo que denominamos de “práticas pedagógicas” nos processos curriculares. Em torno de um conjunto de *'prácticasteorias'* escolares lembramos acontecimentos, com suas possibilidades de continuidades e rupturas que aparecem nos processos curriculares e que articulam a vida cotidiana nas escolas em seus tantos *'espaçostempos'* — salas de aula, pátio de recreio, corredores, a sala da Diretora, a sala de professores, o refeitório, a cozinha, os banheiros, o portão das escolas, a comunidade local etc. —, bem como as complexas e variadas relações que existem entre os tantos *'dentrofora'* das escolas, através das inúmeras e também complexas redes educativas, nas quais criamos *'conhecimentossignificações'*, permanentemente.

Trabalhamos, nesse sentido, com a ideia de 'acontecimento' em Foucault (1971)⁸⁶ que nos indica:

86. Tradução da autora deste livro.

Acontecimento — é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra mascarada. As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tão pouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento (p. 45).

O uso desta ideia nos parece útil porque, entre outras coisas, Foucault afirma, logo de saída, que se trata de “relação de forças que se inverte”. A força que as narrativas feitas têm na memória nos mostra como o acontecido realizou uma marcação em nós. Por que essas histórias precisaram ser contadas e outras não? Que impregnação tivemos com isso que tanto tempo depois são a elas que recorremos quando queremos ‘conversar’ acerca dos acontecimentos curriculares atuais? Por outro lado, esse ‘acaso’ que é destacado ao final, há muito tempo, vem sendo percebido por nós como se dando nos movimentos realizados nos cotidianos em que vivemos. O que evidentemente desnorteia aos que querem impor lógicas inflexíveis ao que se passa nos currículos, cotidianamente.

O que desenvolvemos, também, incorpora o modo como Deleuze entende o acontecimento:

Então não se perguntará qual o sentido de um acontecimento: o acontecimento é o próprio sentido. O acontecimento pertence essencialmente à linguagem, mantém uma relação essencial

com a linguagem; mas a linguagem é o que se diz das coisas. (LS, 34) [...] Em todo acontecimento há de fato o momento presente da efetuação, aquele em que o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que é designado quando se diz: pronto, chegou a hora; e o futuro e o passado do acontecimento só são julgados em função desse presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna. Mas há, por outro lado, o futuro e o passado do acontecimento tomado em si mesmo, que esquiva todo presente porque está livre das limitações de um estado de coisas, sendo impessoal e pré-individual, neutro, nem geral nem particular, *eventum tantum...*; ou antes que não tem outro presente senão o do instante móvel que o representa, sempre desdobrado em passado-futuro, formando o que convém chamar de contraefetuação. Em um dos casos, é minha vida que me parece frágil demais para mim, que escapa num ponto tornado presente numa relação determinável comigo. No outro caso, sou eu que sou fraco demais para a vida, a vida é grande demais para mim, lançando por toda a parte suas singularidades. Sem relação comigo nem com um momento determinável como presente, salvo com o instante impessoal que se desdobra em ainda-futuro e já-passado (LS, 177-8)⁸⁷ (Zourabichvili, 2004, p. 15-6).

A grande ideia contida nesta indicação do que é o acontecimento, de Deleuze, está na compreensão de que este se refere ao presente, ao momento em que se dá — “pronto, chegou a hora”. Momento no qual se compreende que é aquele em que se faz, se é, reunindo o que no passado nos

87. LS indica a obra original de Deleuze da qual o autor do livro que utilizamos — Zourabichvili (2004) — lançou mão, seguida do número das páginas e cuja referência é: LS — *Logique du sens*. Paris: Minuit, 1969. [Ed. bras.: *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2000.]

levou ali e que abre ao futuro suas possibilidades. Para mim, nisso está contida a melhor explicação do que é uma aula: cada docente a pensa — planejando ou não algum tempo antes (sabemos que, muitas vezes, isso é decidido na hora em que se entra em sala), tendo artefatos diversos nos quais se apoiar ou não — mas há aquele momento no qual se entra em sala e em que se sabe que, naqueles 50 minutos ou meia hora ou 15 minutos seguintes — dependendo do ciclo de ensino em que se atua — se tem que trazer todo o passado do que se sabe, se fez para impulsionar o que vai ali acontecer, mobilizando os estudantes para que cheguem adiante, a um futuro sempre incerto.

E a ideia de “passado e futuro em si” está no fato de que sabemos que naquele acontecimento se encontram muitos presentes, para além daquele do docente: estão os presentes de cada discente que ali está — às vezes em grande número, como é tão frequente nas escolas brasileiras públicas —, com os seus tantos passados e possibilidades de futuro.

Assim, embora o acontecimento, em Foucault, ganhe uma amplitude social que ecoa, o acontecimento, em Deleuze, nos permite melhor pensar nossos tantos cotidianos, em especial, aqueles das escolas e das salas de aula, em sua multiplicidade e diversidade.

Desse modo, contadas algumas histórias, vistas algumas imagens, comentadas umas e outras em tom de ‘conversas’, indicando a compreensão desses processos como ‘acontecimentos’, creio ser possível, com um sentido de abrir mais ainda nossas possibilidades de trocas, passarmos a trabalhar com algumas ideias-força que tenho buscado desenvolver em pesquisas realizadas e muitos processos curriculares vividos.

SOBRE AS REDES EDUCATIVAS QUE FORMAMOS E QUE NOS FORMAM

A primeira dessas ideias-força se refere às diversas redes educativas que nos formam como docentes e a todos como cidadãos, trabalhadores, seres políticos, sociais e históricos. Essas redes — as quais chamei, inicialmente, esferas (Alves, 1998a), em seguida, contextos (Alves, 2010) — vêm fazendo parte de minhas preocupações desde há muito. No presente, eu as tenho nomeado assim:

[...] das ‘prácticasteorias’ da formação acadêmico-escolar; das ‘prácticasteorias’ pedagógicas cotidianas; das ‘prácticasteorias’ de criação e “uso” das artes; das ‘prácticasteorias’ das políticas de governo; das ‘prácticasteorias’ coletivas dos movimentos sociais; das ‘prácticasteorias’ das pesquisas em educação; das ‘prácticas-teorias’ de produção e ‘usos’ de mídias; das ‘prácticasteorias’ de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas (Alves, 2014, p. 203).

Em primeiro lugar, chamo a atenção para que entendo que todas essas redes são ‘espaçotempos’ de reprodução, transmissão e criação de ‘prácticasteorias’ que se articulam, permanentemente, embora com intensidades e sentidos diversos, dependendo da ocasião, do lugar, dos ‘praticantespensantes’ envolvidos e das ações que desenvolvem, do acaso... Todos nós, nesses diferentes ‘espaçotempos’, somos ‘marcados’ pelas relações que mantemos com muitos outros ‘praticantespensantes’ em múltiplos e complexos ‘mundos culturais’ (Augé, 1997; Alves, 2014) que nessas redes são criados e recriados. Todas essas redes são, assim, entendidas como de ‘prácticasteorias’, pois percebemos que nelas são criadas, permanentemente,

práticas necessárias e possíveis ao viver cotidiano e intimamente relacionadas à criação de formas de pensamento a que podemos chamar 'teorias'.

Em seguida, é preciso compreender que elas mantêm entre si — cada uma com todas as outras — múltiplas relações que, em situações diferentes, atuam com modos diversos sobre nós e conosco. Assim, entendendo que cada uma dessas redes entra em nossa formação, precisamos entender também as relações que mantêm entre si, pois estas marcam, de um ou de outro modo, a complexa formação que cada um de nós tem. Vejamos, então, essas redes educativas e algumas dessas relações.

1) As redes educativas das 'prácticasteorias' da formação acadêmico-escolar

Precisamos começar por esta rede, pois é aquela que é entendida, oficialmente, como "o" 'espaçotempo' de formação docente em licenciaturas diversas. Nela recebemos aquilo que é chamado 'formação inicial', termo que podemos analisar e mesmo criticar: ao entrar em um curso de formação que, hoje, por força de normas oficiais, se dá em universidades, qualquer estudante terá, obrigatoriamente, tido relações com escolas durante muitos anos: pelo menos 11 anos mas, muito provavelmente, alguns anos mais, com a extensão crescente da educação infantil, em especial pelo crescimento do número de mães que precisam trabalhar fora de casa. Desse modo, os estudantes em licenciatura — com a Pedagogia entre elas — conheceram: tipos diversos de professores/professoras; inúmeros "métodos" de 'aprenderensinar'; conteúdos diversificados, dentro de inúmeras disciplinas e outros componentes curriculares; 'espaçotempos' escolares diferentes;

tipos diferentes de relações com 'autoridades' educativas — diretores de escolas, inspetores, supervisores, orientadores, pessoal de Secretarias de Educação, cozinheiras, guardas etc.; relações diversas, em intensidade e duração, com "colegas de escola", com os quais aprendeu, também, muitas coisas etc. Todas essas relações os foram formando diferentemente antes mesmo de começarem sua "formação inicial" que afinal durará, em torno de quatro-cinco anos. Essas relações foram formando cada um de modo muito diverso, mas seguramente, com elas, fomos 'aprendendoensinando': a como ser professor; o que esperar de estudantes e de autoridades educacionais; que conteúdos são mais interessantes para si; que recursos culturais estão 'dentrofora' das escolas e "podem/não podem" estar nelas presentes etc.

'Aprendemosensinamos', também, muito mais nelas e com elas: sobre como trabalhar em conjunto, porque fizemos trabalhos em grupos, por exemplo, do que talvez os estudantes aprendam em seu curso universitário de formação no qual as atividades desenvolvidas são, em sua maior parte, em disciplinas — essas partições do currículo e da formação que pouco permitem o surgimento de trabalhos e criação comuns, algo que deveria ser considerado indispensável às ações docentes. Aliás, mesmo quando em serviço — o que, muitas vezes, dificulta a frequência regular aos cursos e às leituras — desenvolvendo o que é chamado de 'formação continuada', os docentes vão encontrar, principalmente, 'prácticasteorias' curriculares que continuam a ser sempre disciplinares e, portanto, isoladas nos 'espaçotempos'. Particularmente, com sua realização na universidade, determinação legal hoje, no Brasil — e em tantos outros países —, essa tendência ao isolacionismo disciplinar se acentuou pela tradição universitária, na qual o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação disciplinar

são quase sempre individuais, já que toda a organização administrativa universitária assim se desenvolve.

Em contrapartida, devido a recomendações e lutas de movimentos sociais preocupados com essa formação e devido a experiências de mudanças curriculares desenvolvidas em diversas instituições universitárias do país,⁸⁸ foram sendo criados '*espaçostempos*' curriculares inovadores. A estes estamos chamando de '*componentes curriculares*', já que não são disciplinas no sentido como as conhecemos: são '*espaçostempos*' transdisciplinares, que vêm permitindo trabalhos conjuntos e mais duradouros, com certa continuidade de docentes, de discentes, de conteúdo, de práticas pedagógicas etc., embora sempre abertos à criação, já que entram no currículo como '*espaçostempos*' de inovações. O melhor exemplo desses componentes está no que vem sendo chamado, no curso de Pedagogia, em muitas partes do país, de PPP (Pesquisa e Prática Pedagógica) que existe durante alguns semestres, sendo desenvolvido pelo mesmo docente, em uma mesma turma.

2) As redes das '*prácticasteorias*' pedagógicas cotidianas

É preciso observar que se as redes anteriores são consideradas, oficialmente, aquelas que formam, estas — as redes das '*prácticasteorias*' pedagógicas cotidianas — são aquelas que os/as docentes indicam, com frequência, ser os '*espaçostempos*'

88. Participei ativamente da criação de um curso de Pedagogia em Angra dos Reis — experimental (em acordo com a possibilidade existente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação) — entre 1992 até minha aposentadoria na Universidade Federal Fluminense (1996). Nele desenvolvíamos uma série de atividades coletivas, de seu planejamento à sua avaliação, passando pela articulação dos diversos componentes curriculares, em cada período escolar que lá era chamado de NEAP (Núcleo de Estudos e Atividades Pedagógicas) para caracterizar a necessidade desta articulação.

nos quais, efetivamente, se formam. A cotidiana luta neles realizada — que com frequência são ditos como o "chão da escola" — é vista como aquilo que "verdadeiramente" forma os docentes para as práticas pedagógicas, curriculares e didáticas. A preparação das aulas — com sua utilização de livros ou artefatos culturais diversos — ou a frequência a cursos de formação ou congressos da área, crescentemente procurados pelos docentes, ainda são vistos como meros facilitadores ou apoiadores dessa "verdadeira" formação. Os múltiplos '*espaçostempos*' escolares são entendidos como os que dão o chão "real" para que se '*aprendaensine*' o que é necessário. Neles, percebidos em suas muitas diferenças e complexidade, entende-se que tudo é observado e incorporado "como formação": as diferenças físicas e organizativas entre as salas de aula; os contatos diários com estudantes diversos e, em geral, em grande número, em nosso país; a situação de materialidade das salas — limpeza; recursos didáticos que possuem; possibilidade de ocupação com material criado pelos docentes e pelos discentes; as '*conversas*' desenvolvidas na '*sala dos professores*' com seus momentos de encontros possíveis: na hora da entrada, na hora do recreio e '*seu*' cafezinho, quando pode existir; as reuniões pedagógicas, quando realizadas — o que vem ficando cada vez mais raro, seja pelo ritmo acelerado do trabalho docente, seja pela '*pobreza*' material das escolas que faz com que elas desapareçam (porque o local é ocupado por outras atividades; porque não "*existe verba*" para o cafezinho; porque nesta hora os professores "*só conversam*", como alegam tantos, sem reconhecer a importância dessas '*conversas*'⁸⁹), seja por ações de secretarias de educação que vêm inviabilizando sua realização, com motivos diversos.

89. Lembro que nas pesquisas com os cotidianos as '*conversas*' são entendidas como o lócus principal de desenvolvimento dessas pesquisas.

3) As redes das 'prácticasteorias' de criação e "uso" das artes

Em diversos projetos de pesquisa que foram se sucedendo, nos quais buscávamos compreender os modos como artefatos culturais diversos — livros infantis; xilogravuras; estandartes; televisão; vídeos; filmes etc. — se articulavam com os processos curriculares e didáticos, através da ação de docentes e discentes, íamos percebendo modos diversos e complexos que os 'praticantespensantes' da docência estabeleciam com a cultura, em seu sentido mais extenso. Encontramos, nesses projetos, docentes que tocavam diversos instrumentos musicais e que trabalhavam com eles em suas aulas; outros que "amavam tanto cinema" que os filmes não podiam estar ausentes dos processos didáticos que desenvolviam; alguns tinham feito cursos de teatro e incorporavam pequenas peças nas aulas ou iam a alguns espetáculos com seus estudantes; outros gostavam tanto de ler que houve um que introduzia literatura "até em suas aulas de Matemática". Contatos com professores de artes, então, eram sempre uma descoberta!

Desse modo, nas 'conversas' que íamos tendo com docentes — em formação ou já em serviço —, entendemos que uma das redes importantes de sua formação é aquela de fruição, criação e uso das artes. E, em consequência, modos muito interessantes de trazê-las aos processos pedagógicos são desenvolvidos. Havia mais: a enorme possibilidade que percebiam nesses artefatos e nesses processos porque descobriam, quando os articulavam em aulas: estudantes que cantavam, que tocavam instrumentos, que desenhavam muito bem, que gostavam de representar. E, naturalmente, sentiam o interesse pelos tantos conteúdos que tinham que 'aprenderensinar'.

4) As redes das 'prácticasteorias' das políticas de governo

As políticas de governo incluem uma série de medidas que servem para controlar e organizar, dentro de padrões comuns, os sistemas de ensino que podem ser: federal, estadual ou municipal. Essas políticas aparecem sob a forma de leis, decretos, decretos-leis, resoluções, indicações, diretrizes, pareceres etc., que 'normatizam' propostas de currículos para os cursos de formação de docentes feitas por autoridades educacionais. É importante dizer que têm sua base, com muita frequência, em propostas pedagógicas de origem em teorias psicológicas ou tecnicistas, que tendem a dar origem a "modelos" de práticas pedagógicas. De modo crescente, essas 'normas' vêm contando com a participação e o envolvimento de 'técnicos' de áreas diferentes da Educação e que propõem características aos sistemas muito longe de seus 'espaçotempos' cotidianos e daqueles 'praticantespensantes' que o fazem. A presença de 'modelos' vindos de outros países é, também, bastante frequente na história de nosso país.

No entanto, em contexto brasileiro, encontramos um documento de proposta de formação que pode ser considerado o inicial no processo recente de 'fazerpensar' a formação docente. Ele foi escrito em um encontro nacional conclusivo, em novembro de 1983, pelo movimento nacional que se articulou neste processo, promovido pelo MEC e que levou ao surgimento de uma série de documentos institucionais, estaduais e regionais. Entretanto, este documento conclusivo nunca foi admitido nem mesmo divulgado pelo MEC que o "encomendara". Esse primeiro documento e o movimento de sua formulação permitiram o surgimento de uma comissão nacional (Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores) que desenvolveu encontros

estaduais, regionais e nacionais para a continuidade da discussão de experiências em cursos de formação e redação de documentos sugestivos a ela, o que permitiu a criação da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), em 1990. Essa Associação buscou manter, durante anos — e continua a fazê-lo —, as ideias iniciais que se articulavam em torno do desenvolvimento de experiências institucionais/locais e a partir de ‘conversas’ acerca delas e dos pontos que foram sendo formulados em muitos anos, em encontros regionais e nacionais, para a criação de uma possível base comum nacional que estaria sempre em movimento, graças a essas experiências e aos encontros realizados. Assim, nesses encontros, que eram anuais, seus criadores e demais interessados na formação dedicavam-se a estudá-las, criticá-las, possibilitando ir além delas, em outras experiências institucionais/locais. Esse movimento contrariava, em suas bases e ações, as perspectivas de sucessivos governos que pretendiam implantar — e continuam a pretender — currículos nacionais únicos.⁹⁰

Mas para além dessas determinações, outras ações governamentais atuam no sentido de ‘formar’ docentes: os inúmeros cursos de extensão realizados por secretarias em associação com universidades e, mais recentemente, com fundações e instituições privadas; tentativas de implantação

90. Entendo que essa posição se refletiu tanto nas diretrizes para o curso de Pedagogia (Resolução Conselho Nacional da Educação/CP n. 1, de 15 de maio de 2006), como no Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014). Importante lembrar que na atual LDB (Lei n. 9.394/96), nos itens referentes à formação docente, aparece a ideia de “base comum nacional”, enquanto no que se refere à educação básica vai aparecer como “base nacional comum”, que acaba de ser referendada, em meio a muitas lutas das associações do campo educativo, pelo Conselho Nacional de Educação no que se refere à educação básica — ensino fundamental e ensino médio, separadamente.

de currículos nacionais obrigatórios, com a publicação de documentos que são distribuídos a mãos cheias, por todo o país, com reuniões explicativas deles, também com acordos com fundações privadas;⁹¹ etc. Podemos lembrar, em períodos anteriores, os “congressos” que foram realizados por inúmeras prefeituras, em vários estados brasileiros, buscando fazer aparecer currículos locais que contassem com maior participação docente e, em alguns casos, dos discentes, seus responsáveis e a comunidade como um todo, em especial, os movimentos sociais organizados.

Creio ser importante lembrar que o Conselho Nacional de Educação fez uma Resolução acerca de Diretrizes para a formação docente — transformada em Lei pela então Presidenta Dilma Rousseff, em junho de 2015 — que pela primeira vez, em nosso país, tratou, de forma articulada, a formação inicial e a continuada (disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>), assumindo diversas posições coerentes com as propostas do movimento que se organizou em torno da ANFOPE.

5) As redes das ‘prácticasteorias’ coletivas dos movimentos sociais

As redes de atuação dos movimentos sociais precisam ser compreendidas tanto nos modos como se desenvolvem, bem como naquilo que têm indicado — e conseguido — quanto a necessidades e possibilidades de mudanças, quer no que se refere às normas existentes, quer com proposta que fazem aos currículos e aos processos didáticos.

91. Inicialmente com os “Parâmetros Curriculares” e, no presente, com uma Base Nacional Comum, nomeada no Plano Nacional de Educação — 2014/2024.

Antes de mais nada, hoje — em especial pela existência da internet e pelas ações de informação e comunicação que permitem aos *'praticantespensantes'* por meio de ações de articulação de movimentos em torno de propostas comuns —, a visibilidade desses movimentos e suas formas de organização — tanto bem articuladas, como intermitentes, caóticas e diversificadas, em muitos momentos buscando aproximações — permitem que analisemos os novos movimentos para além daqueles que surgiram nos inícios do capitalismo, tanto do lado dos capitalistas (companhias comerciais, partidos políticos e sindicatos patronais), como do lado dos trabalhadores (sindicatos, associações de grupos profissionais e partidos políticos).

Na compreensão de que nossas ações cotidianas se dão em múltiplas redes educativas, nas quais se criam *'conhecimentossignificações'*, vamos podendo perceber que esses movimentos — não os criados junto aos inícios dos processos capitalistas, mas os que são chamados de “novos movimentos sociais” (dos negros, dos homossexuais, das mulheres, dos sem-terra, dos sem-teto etc.) — têm um desenvolvimento rizomático (Deleuze e Guattari, 1995). Ou seja, têm momentos de atuação e criação visíveis e momentos de desaparecimento, pelo menos para nossos ‘olhos’ acostumados ao que é considerado ‘desenvolvimento’ e ‘progresso linear’, nos modos de pensar hegemônico. Para estes, só podemos considerar que há o movimento crescente, sempre para frente — afinal, *'aprendemosensinamos'* que é assim que o “progresso” funciona. No entanto, a compreensão atual, dos movimentos, nos cotidianos, permite perceber que nunca é assim. E nas pesquisas com os cotidianos buscamos identificar, analisar e caracterizar como se desenvolvem os processos nas tantas redes educativas, com a participação desses movimentos sociais. Por que a grande visibilidade hoje de alguns desses

movimentos e aparente paralisia de outros? Nas questões curriculares — em especial, nas dos cursos de formação —, aqui e ali sentimos a influência que os movimentos negros e de homossexuais têm naquilo que se vai mudando nesses cursos: acréscimos de “disciplinas” — melhor seria dizer “componentes curriculares” — que tratam de uma ou outra questão de interesse dos *'praticantespensantes'* (Certeau, 1994) desses movimentos; seja pela pressão para o aparecimento de “cotas” e a ida massiva de cotistas para os cursos de formação de professores; seja pelo direito de ser chamado, nas escolas, pelo seu nome de gênero e não por aquele escrito na certidão de nascimento; seja pela realização de reuniões ou encontros que discutem essas questões etc.

Buscando compreender esses movimentos, vamos aprendendo a perceber seus momentos de ‘desaparecimentos’ como necessários a processos que ainda não entendemos muito bem, mas que precisamos entender melhor, já que exercem influência em processos curriculares vários. Com isso, sua discussão nas outras redes educativas se faz indispensável.

É preciso lembrar ainda que as tentativas de ‘nacionalizar os currículos’ têm encontrado resistência em uma série de movimentos. No movimento dos pesquisadores em currículos, em especial, representados no Grupo de Trabalho 12 — Currículo, da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e na ABdC (Associação Brasileira de Currículo), a posição percebida como a majoritária nessas associações tem se colocado contrária ao estabelecimento de bases nacionais comuns, por diversos motivos.⁹²

92. Remeto ao dossiê organizado por Macedo e Sussekind (2014) na revista *e-Curriculum* (disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/1331>), entre outras publicações.

professores — e pedagogos, em geral — é aquela que permite o ‘uso’ de processos de pesquisa (desde a observação até a escrita sobre conhecimentos acumulados nos processos), com as atividades desenvolvidas nas práticas das tantas redes educativas existentes e nas quais estes profissionais são chamados a atuar, com conhecimento das inúmeras teorias pedagógicas que formaram o campo — em suas tantas diferenças. Lembremos, ainda, que essas práticas têm relações diferentes daquelas que precisamos ter em pesquisa, com essas teorias existentes, criando articulações próprias. Em umas e outras existem relações de ‘*prácticasteorias*’, mas elas têm sentidos, ênfases e expressões diferenciadas.⁹⁴

Em segundo lugar, se temos um crescente “uso” (Certeau, 1994) de resultados de pesquisa em cursos de formação de professores, em especial através de leituras de artigos e livros resultantes delas, é preciso perceber que esses ‘*conhecimentossignificações*’ são apropriados, também, em outras redes educativas nomeadas e atuantes. Podemos indicar alguns processos desta apropriação: grande desenvolvimento das publicações — seja em livros, seja em revistas (em papel ou, mais recentemente, em modos digitais) — que tem possibilitado contatos entre os inúmeros ‘*praticantespensantes*’ das diversas redes educativas e a produção de pesquisas no campo educativo (Caldas, 2010; 2015); o mesmo vem acontecendo com reuniões, congressos, colóquios organizados por diversos entes sociais: de secretarias de educação a sindicatos, passando pelos novos movimentos sociais organizados e, naturalmente, aqueles organizados pelas principais associações

94. Naturalmente, há pesquisadores e pesquisadoras que trabalham com essas mesmas questões, em especial, os que estão na corrente de pesquisa nos/dos/com os cotidianos, os que atuam no campo da Didática e no que chamamos de ‘ensino de...’ (Geografia; História; Matemática etc.).

da área da Educação, que contam com um bom número de docentes de sistemas educativos diversos — os ENDIPEs (Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino); os encontros nacionais e regionais da ANPed (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) são bons exemplos disso.

Não podemos esquecer, também, o acesso que os pesquisadores têm a outras mídias: jornais, redes de televisão⁹⁵ e rádio, nem o sucesso que, há muito, os filmes retratando essas redes educativas — e, especialmente, as escolas e as relações docentes-discentes — têm. Assim, as redes educativas diversas, em múltiplos contatos com o “mundo da pesquisa” — não só no campo educacional, não esqueçamos — vêm contribuindo para a divulgação de resultados, dúvidas, “verdades” do campo científico, incentivando aquilo que Santos (1989) chamou de “segunda ruptura epistemológica”.

A internet, com suas formas de acumulação, trocas de ‘*conhecimentossignificações*’ oriundas da pesquisa, tem permitido significativa ‘circulação científica’ desses resultados de pesquisas dentro dessas inúmeras redes educativas (Caldas e Alves, 2014).

7) As redes das ‘*prácticasteorias*’ de produção e ‘usos’ de mídias

A última constatação anteriormente referida contribuiu com as pesquisas com os cotidianos e com a formação de professores, no sentido de que compreendêssemos essas

95. Podemos lembrar, por exemplo, o programa “Salto para o Futuro”, na televisão educativa, cuja emissão, desde sua criação, há mais de 20 anos, vem contando com a presença e a palavra de pesquisadores/professores de universidades de todo o país.

intrincadas redes de relações que as tantas mídias vão formando com as outras redes educativas. Se lembrarmos, por exemplo, o contexto familiar e os processos de incorporação de crenças religiosas nas relações com as escolas já referidos, percebemos inúmeros aspectos desse processo: a incapacidade, até o presente, da maioria das escolas — o que não difere dos cursos de formação de professores — de incorporar a diversidade religiosa existente no país (Caputo, 2012), o que vai ter apoio em famílias de determinadas tendências religiosas, nas quais só é permitido assistir ou ouvir programas de certos canais de televisão ou de estação de rádios, bem como ouvir músicas produzidas para cultos religiosos. As leituras de jornais e de outros periódicos são também marcadas por isso. Mais ainda: é necessário compreender o poder que certas mídias adquiriram em ‘criar realidades e crenças’, contrariando a importância de termos a possibilidade de compreensões múltiplas e diversas nas relações sociais (Ferraço, Soares e Alves, 2016; Alves, 2016).

Inúmeras pesquisas desenvolvidas nas relações educação e mídias — em especial televisão, vídeo e, mais recentemente, internet — têm permitido identificar modos como as crianças, os jovens e os adultos, com os professores entre eles, vão tecendo redes nos usos delas (Filé, 2000; Alves, 2004; 2005). Algumas outras pesquisas, desenvolvidas dentro da corrente que se denominou “nos/dos/com os cotidianos”, preocupadas com as relações que os docentes estabelecem com as diversas mídias, em várias gerações, vêm identificando as redes educativas com os ‘conhecimentossignificações’ que nelas vão sendo criados e articulados, buscando compreender o significado da criação de tecnologias nos ‘usos’ cotidianos de artefatos culturais colocados para consumo (Alves, 1999/2002; 2002/2005; 2005/2008).

Essas relações vão se dando, por um lado e para além de especial insistência em sua compra por secretarias de educação, porque as crianças e os jovens — os estudantes nas tão diversas escolas brasileiras, em todos os seus níveis —, em seus fáceis, diversos e duradouros contatos com as chamadas “novas mídias”, vêm criando canais inusitados para os ‘conhecimentossignificações’ dentro das redes educativas que formam e nas quais se formam e, com isso, exigindo relações de seus professores com elas. Por outro lado, não podemos esquecer que os professores, hoje em exercício, se “formaram” com o ‘uso’ cotidiano da televisão e das chamadas “redes sociais”.

A presença dessas relações, ‘dentrofora’ das escolas, vai, aos poucos, compondo os currículos de formação dos docentes e vão tendo seus ‘usos’ feitos nas escolas e outras redes educativas⁹⁶ — é o que nos vai sendo indicado em outras pesquisas desenvolvidas.

8) As redes das ‘prácticasteorias’ de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas

O ‘sentimento’ de estar, viver e sentir em ambiente urbano ou rural ou à beira de estradas⁹⁷ cria condições de compreender o quanto as redes educativas atuam na formação

96. Remeto ao vídeo disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/uma-escola-entre-redes-sociais>, desenvolvido pelo grupo de pesquisa coordenado por Paulo Carrano, na UFF. Indico, ainda, artigos e livros publicados por membros do Grupo CPDOC, coordenado por Edméa Santos (UFRRJ; UERJ) e pelo Grupo Kéréké, coordenado por Stela Guedes Caputo (UERJ). Como exemplo dessas publicações: Santos; Caputo (2018).

97. Acompanhar algumas notícias que podemos ver descritas em mídias diversas permite ver que há um grande número de brasileiros nesta última condição, o que exige que pensemos nas crianças e nos jovens cuja educação se desenvolve nesse ambiente. O Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST) tem respondido a isso de forma criativa, o que é preciso acompanhar.

de todos, com os professores entre eles. As vivências nesses 'espaçotempos' diferenciados, por atuações e frequência em seus múltiplos "ambientes", vão incorporando "paisagens" diferenciadas, permitindo relações com diferentes 'praticantes-pensantes' oriundos de múltiplos grupos sociais, criando culturas próprias, exigindo processos educativos distintos, currículos diferenciados e didáticas múltiplas. Ao contrário da afirmativa incorporada pela influência da chamada "Escola Nova" no pensamento pedagógico do mundo ocidental — de que os muros das escolas eram sólidos e precisavam ser postos abaixo para que as questões sociais pudessem nelas entrar —, nas pesquisas com os cotidianos, na compreensão da existência das múltiplas redes educativas em que vivemos, nas quais se criam, permanentemente, variados 'conhecimentos-significações', percebemos que os muros não mais existem, se é que alguma vez existiram. Ao entrarmos, todos — docentes, discentes, pais e responsáveis, outros trabalhadores da educação, comunidade circundante da escola — nos 'espaçotempos' escolares, como aliás em todas as redes educativas, o fazemos tendo 'encarnado' em nós todos os 'conhecimentos-significações' criados nessas nossas redes de viver, fazer, pensar e sentir. Da mesma forma, carregamos para elas muito do que 'aprendemos ensinamos' nas escolas.

Compreender essas diferentes paisagens de vida e os modos diversos com que atuam sobre nossas crianças, jovens e adultos em situações educativas vem permitindo a existência de ações pedagógicas distintas — curriculares e didáticas — para esses diferentes contextos, articuladas, sem dúvida, às ações seja de movimentos sociais diversos, seja de ações — em especial, repressivas — de governos locais. A existência do sem-número de diretrizes curriculares a que já nos referimos nos mostra como os 'praticantes-pensantes'

desses tão diferentes 'espaçotempos' de viver vêm atuando, exigindo características próprias aos currículos que se fazem nas escolas, e como os sistemas educativos devem se organizar diferentemente para uns e outros. Isso não é fácil! Mas dificilmente daremos a todos os brasileiros aquilo que precisam ter em matéria de Educação se não pensarmos nisso, e sem que façamos diferentes currículos e didáticas para uns e outros.

Para concluir esta discussão sobre as redes educativas, seria preciso reconhecer que para qualquer mudança em cursos chamados de formação de professores precisamos começar pelo reconhecimento dessas diversas redes com suas diferenças e complexidade, bem como das relações diferentes que mantêm entre si. Trazer todas elas para serem articuladas nos diversos componentes curriculares e práticas didáticas dos cursos de formação poderia dar, no presente, um horizonte mais duradouro ao que é preciso discutir.

ACERCA DA IDEIA DE QUE SOMOS TODOS 'DOCENTESDISCENTES' E 'DISCENTESDOCENTES'

A existência dessas tantas redes na vida de todos nós e as relações diversas entre elas vêm trazendo à tona, nos processos curriculares e didáticos, algo invisibilizado anteriormente nas escolas: nesses processos todos 'aprendemos ensinamos' alguma coisa nas relações que se estabelecem 'dentrofora' das salas de aula. Hoje, a velocidade com que crianças e jovens se relacionam com as chamadas 'novas mídias' vem permitindo

processos que visibilizam o quanto nossos estudantes podem nos ensinar.

Entendendo as aulas como o *'espaçotempo'* do *'aprenderensinar'* — relacionado a tantos outros processos nos quais *'aprendemosensinamos'* uns aos outros —, vamos compreendendo-as relacionadas a outras tantas *'prácticasteorias'* que permeiam nossos tantos e tão diferentes processos didáticos, curriculares e pedagógicos. Com isso, vamos articulando melhor a ideia de que nas salas de aula e em outros *'espaçotempos'* escolares todos ensinam a todos. Não as mesmas coisas — em conteúdos ou tecnologias —, mas sempre alguma coisa. Desse modo, para os docentes e para os discentes de cursos de licenciaturas, as salas de aula são *'espaçotempos'* tanto para compreendermos não só como *'aprendemosensinamos'*, mas também como nos formamos para ensinar e, neles, deveríamos aprender como aprender com os outros.

O primeiro movimento necessário para isso — e as histórias contadas antes exemplificam isso, acredito — é perceber que docentes e discentes são *'contadores de histórias'* sobre os processos que se dão nos tantos *'dentrofora'* das escolas: todos e todas são verdadeiros *"contadores de escolas"*. As memórias cruzadas de muitos de nós, além de servirem para organizar histórias diferentes das oficiais que nos são contadas — em especial, das reformas educativas e das normas e leis em Educação —, nos servem para mostrar a potência dos cotidianos escolares na formação de todos nós, em especial, nós professores e professoras.

Ouvir docentes e discentes nas tantas histórias que têm para contar nos permite perceber esta ideia que desenvolvo aqui: somos todos *'docentesdiscentes'* ou *'discentesdocentes'* o tempo todo, e precisamos aproveitar este privilégio especial

desses *'espaçotempos'* e suas tantas diferenças sempre presentes, *'aprendendoensinando'* com elas, todas elas. O que conta, então, nessas histórias é menos se elas são *'verdadeiras'*, mas aquilo que *'significam'* para quem as conta e para quem as escuta. Da mesma forma como Rancière (2012, p. 38) discute cinema, dizendo:

[...] assim, não há mentira da vida, nem realidade do sonho. Há apenas o maquinismo da ficção que põe os poderes da máquina cinematográfica sob o controle da velha lógica aristotélica da verossimilhança. O cineasta apresenta-se como o manipulador dos roteiros de manipulação, como o prestidigitador bem-intencionado que a um só tempo inventa e funde em um mesmo contínuo a confusão entre verdadeiro e falso, bem como sua desapareição.

Essas histórias sobre escolas e seus processos curriculares, didáticos e pedagógicos existem na vida de cada um que frequentou escola e mesmo daqueles que não a puderam frequentar. Formam um potente conjunto de reafirmação dessas trocas entre docentes e discentes e muitos outros personagens: outros trabalhadores das escolas, responsáveis pelos estudantes, comerciantes no entorno das escolas, pessoas que ajudaram a fazer coisas nas escolas, certos dirigentes de escola ou de governo... e muitos outros.

Desse modo, mergulhar nas tantas e tão diferentes histórias dos cotidianos escolares exige, sobretudo, disponibilidade para incorporar as múltiplas e complexas lógicas das *'prácticasteorias'*, das inúmeras e sempre surpreendentes redes educativas nas quais os *'contadores das escolas'* estão enredados. Essas histórias, com suas lógicas, exigem *"atos de pesquisa e de escritura"* diferenciados dos que são

predominantes, até aqui. Desses, a que chamarei com muito cuidado de *novos atos*, precisamos nos aproximar com calma, seriedade, crítica, sem medo, mas decididamente, pois senão continuarão passando ao largo, tanto como continuaremos a não entender muito bem o que se passa nas salas de aula e nas escolas, assim como o valor que têm para os que nela estão. Reforço então: nesse momento de tanta descrença nas escolas, é preciso que nos dediquemos, ainda mais, às lógicas das relações desses '*praticantespensantes*' nesses '*espaçostempos*'. Sem essas tantas experiências, histórias, seus criadores e suas lógicas, estamos muito longe de compreender a aulas como '*espaçostempos*' nos quais se encontram as inúmeras redes de '*praticasteorias*' que todos nós formamos e nas quais nos formamos. Todas as ações de '*aprendizagemensino*' aí presentes, em sua complexidade na trama trançada cotidianamente, continuam grandes incógnitas para a grande maioria daqueles que decidem sobre educação. Que não seja para nós que com elas estamos diariamente.

Nesse sentido, vamos precisar compreender que os '*conhecimentossignificações*' dos/nos/com os cotidianos são como a "decifração" de palimpsestos, como já nos indicava Certeau (1994). O que vivemos, hoje, nesses '*espaçostempos*' está inscrito em cada um dos '*praticantespensantes*' presentes nos cotidianos, nos '*espaçostempos*' em que eles "fazem suas artes" e "contam suas histórias", trajetórias de muitas vidas, e são tecidas redes de muitas relações. Como em toda "decifração", estamos submetidos à possibilidade de erros, mas, pelo menos, sabemos que eles estão presentes como possibilidade, ao contrário de tantos que desconhecem sua existência tão necessária à feitura de qualquer ato humano. Morin (1996, p. 152), usando André Boué, nos ajuda nesta tarefa, ao proclamar: "como diz André Boué, o que é grave no

erro não é cometer erros (fazemos isso incessantemente), mas sim não eliminá-los". Ou ainda, usando Popper, e dizendo: "Popper inverteu a problemática da ciência; julgava-se que a ciência progredia por acumulação de verdades; ele mostrou que a progressão se faz sobretudo por eliminação de erros na procura da verdade" (Morin, 1996, p. 148).

Estamos, assim, sempre de passagem, em trajetórias nas quais, quando muito, podemos identificar nossos rumos não muito diretos, nossas *itinerâncias* como as nomeia, ainda, Morin (1996), e em permanentes *errâncias*, já que: "a história evolui por meio [...] [de] erros relativos — quer sejam ideológicos, políticos, religiosos ou científicos — e é aqui, efetivamente, que se pode falar de errâncias ou de 'jogo do erro e da verdade'" (Morin, 1996, p. 147).

Tudo isso sendo surpreendidos, permanentemente, pelos acontecimentos de que participamos, com seus tantos — e algumas vezes, inesperados — "*praticantespensantes*".

Para que os atos de decifração se desenrolem, é necessário que comecemos por nos colocar de acordo em alguns pontos. Inquestionavelmente, se a ideia central que tem conduzido estudos e ações em '*aprendizagemensino*' é, em teoria, a de *prática*, pensando tanto nos cursos de formação de professores como nos cursos de pesquisadores/pesquisadoras em Educação, vamos encontrar a certeza de que está inserida na ideia que formula, juntados por um hífen ou pela conjunção, o *ensino-aprendizagem*, entendido como binômio. Explicando com outras palavras, se a prática é proclamada como central nesses processos, o pressuposto é de que a teoria "baseia" o início da formação e que a prática, de fato, "entra" na fase em que "aparecem" as "disciplinas" ligadas a *ensino-aprendizagem*, ou seja, depois da teoria. Não há o assumir de que

esses termos, criação de uma certa interpretação teórica da realidade na própria prática pedagógica, estão indissociavelmente ligados e devem ser enunciados e feitos a partir da prática e a ela retornando sempre: *'práticateoriaprática'*, seria preciso dizer/escrever, tal como entendemos e fazemos nas pesquisas com os cotidianos.

Os próprios termos que 'definem' aquilo que existe nas salas de aula por este país afora e por este mundo — ensino e aprendizagem — vêm sendo escritos e pensados, pensados e escritos, ao sabor de contextos e conjunturas variados. Se não dermos ao trabalho de buscá-los, tanto em livros de 'teóricos' da área, como nos tantos manuais usados em aulas das "disciplinas" interessadas, podemos encontrar: ensino (sem aprendizagem); aprendizagem (sem ensino); ensino-aprendizagem; ensino x aprendizagem; ensino + aprendizagem; nem ensino, nem aprendizagem. De minha parte, busquei grafar *'aprendizagem ensino'*, invertendo a maneira como os termos são predominantemente ditos e fazendo deles um só. A crise pela qual estamos passando, com seu incômodo e materialidade, nessa instituição a que se chamou 'escola' — e que, sabemos, precisamos escrever no plural (escolas) porque são muito diferentes entre elas — e que nunca esteve longe dela, pelo menos em nosso país, está nesses tantos usos desses dois termos muito bem representada, me parece. Para alguns, isso parece grave. São os que entendem que crise é problema que precisa ser eliminado/resolvido. Vendo a crise como negativa e superável, acreditam que "passa", como uma doença, se encontrarmos o remédio correto. Em geral, pensam que o remédio é uma nova política oficial e se dedicam, carinhosamente e algumas vezes com grandes sacrifícios, a produzi-la, mas em alguns casos, tratam de impô-la agressivamente, como em alguns momentos já vivemos e estamos vivendo, no

presente. Pensando de forma diferente, e estando muito bem acompanhada nisso, entendo que estamos sempre em crise e que esta, pelas tensões que gera, exige que encontremos "soluções" criadoras o tempo todo. Por outro lado, entendendo a necessidade de algumas políticas oficiais reguladoras, crescentemente, vou trabalhando com a ideia de que com ou sem elas, nos cotidianos dos *'espaçostempos'* escolares e educativos, os *'praticantespensantes'* que por aí circulam, trançando suas redes de convivência e significação, nas quais as redes de poder estão presentes,⁹⁸ produzem saídas que permitem ir além de onde estamos, resolvendo enfrentar — localmente, de modo individual ou coletivo — as questões que aparecem, lutando, de muitas formas, para resolvê-las.

Em formação de professores, por exemplo, ao mesmo tempo que se busca coerência lutando por uma política oficial de formação, formadores/formadoras de professores, em todo o país, buscam saídas para as questões que estão enfrentando no dia a dia de seus cursos. Sem dúvida, a posição ainda dominante nesses cursos é aquela que percebe a *aprendizagem* como nas oficinas da chamada Idade Média, quando o processo era: observar, fazer com a ajuda de outro, praticar sendo observado, sucessivamente, sendo que *ensinar* é, então, a orientação desse processo. Professores/professoras, não os "bons" mas os "comuns", vêm buscando e encontrando soluções criativas para os problemas que aparecem nos processos em que estão envolvidos, junto a outros e, às vezes, sozinhos. Mas — e para isto não há outro modo de ser professor/professora — sempre com estudantes com quem vão trocando, *'aprendendoensinando'*.

98. Foucault já nos disse isso há muito tempo...

Assim, a compreensão disso tudo é necessária quando pensamos a formação de professores/professoras — inicial e em serviço —, pois nela partimos de que existem muitas *práticas de observação de práticas*, porque os estudantes nesses cursos, desde o primeiro dia em que frequentaram uma escola e mesmo anteriormente, se tinham irmãos/irmãs que iam à escola antes deles, “conhecem escolas” com toda a força e possibilidades de diferenças que esta expressão contém. Os formadores de docentes nesses cursos percebem, também, que muitos de seus estudantes já vivem práticas concretas como professores/professoras e que aí também se formam. Mais do que isso, nas ações curriculares e didáticas que desenvolvem, investigam — muitas vezes, sem a isso dar o nome de “pesquisa” — a vida de seus alunos, novos métodos de ensinar, novos materiais para uso em suas salas de aula, ‘conversando’ com outros/outras colegas acerca de suas “dúvidas”, suas “experiências”, seus “achados”, suas “descobertas”. Todos esses termos, que passaram do uso comum para a ciência, voltando ao comum, são utilizados, mostrando que são, também, professores-pesquisadores/professoras-pesquisadoras.

Entender, assim, essa *prática social concreta* que é a *prática pedagógica cotidiana* dos docentes é um movimento necessário, se queremos realmente buscar saber como são as escolas brasileiras na sua complexidade, diferenças e variedade. Pois, como nos ensina Foucault (1991): “é preciso ouvir o estrondo da batalha”. Ou, ainda, como escreve Certeau (1994), falando deste último: “Foucault trabalha à borda do precipício tentando inventar um discurso para tratar de práticas não discursivas”.

Para isso, talvez seja hora de criar, em nós e no contexto da pesquisa dedicada às ‘*prácticasteorias*’ do ‘*aprenderensinar*’,

o *espaço vazio*. Brook (1999, p. 4), em sua experiência do teatro mundial solidário como possibilidade, no Centro Internacional de Pesquisas Teatrais, criou o que ele chamou de *espaço vazio*, dizendo sobre isso:

[...] para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo, porque tudo que diz respeito ao conteúdo, significado, expressão, linguagem e música só pode existir se a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto para recebê-la.

A ideia de “espaço vazio” é retomada por Larrosa (1999), quando em seus escritos sobre *a lição* analisa esta relação tão delicada “professor/aluno/conhecimento”. Aí nos indica a mesma necessidade:

[...] a palavra do sábio, uma vez introduzida no mundo, deve ser subtraída do mundo, deve ser retirada do mundo pelo fogo. O sábio pode escrevê-la, mas não dizê-la. Mas isso seria manter um segredo fácil e presunçoso, de modo que o poder do sábio ficaria ainda mais fortalecido. O sábio pode não dizê-la e tampouco escrevê-la. Mas assim, não faz aparecer o espaço vazio; o nada não é o vazio. O sábio pode, por fim, escrevê-la e queimá-la. Somente essa alternativa faz aparecer a falta, o espaço, o buraco. Só a fumaça faz aparecer um vazio significativo. Só a fumaça fala da ausência do livro. Entre o livro e o não livro, a fumaça é a retirada do livro, e o vazio que deixa nessa retirada. E se o sábio não queima seu livro, será o estudante quem deverá queimá-lo. Só assim se abrirão margens nas páginas, espaços entre as linhas, espaços em branco entre as palavras e

as letras. Somente num livro queimado o estudante pode estudar (Larrosa, 1999, p. 206).

Acerca dos processos escolares, podemos proclamar: somente assumindo as tantas relações que nossos estudantes tiveram com escolas — que aparecem sempre como ‘narrativas de escolas’ relacionadas com imagens e sons diversos —, ‘conversando’ carinhosamente acerca delas, é que podemos ir além delas, formando nossos estudantes, nesses ‘*espaçostempos*’ cheios de memórias. Nesses processos, indicando que é na articulação delas e na confrontação entre elas que criamos espaços vazios que nos permitam ir adiante, criando o novo, sempre em relação com muitos outros.

SOBRE O PERMANENTE CAOS NAS REDES EDUCATIVAS

Se tudo isso se dá com a participação de muitos — e se dá —, uma coisa espantosa é que a história capitalista se tenha construído com a ideia de que cabia às escolas ensinar e aprender com “disciplina” e com as “disciplinas”. O duplo sentido que esses termos adquiriram mostra a ênfase que se quis dar a isto: “só se aprende se houver disciplina” e “só se aprende com as disciplinas”, ouvimos dizer tantas vezes. Mas isso é assim mesmo?

Na história que contei no sexto capítulo a que dei o título “O que se aprende ‘dentrofora’ das escolas — números ordinais e cardinais”, neste livro, escrevi:

Desde logo, eu gostei de escola. Reparem bem que não falei da escola, mas de escola: amei aquele ambiente cheio de crianças, com professoras, inspetores, diretora — um certo caos existente, difícil de compreender para uma criança de seis anos, o que não tinha importância. Era o próprio caos com sua confusão e barulho aquilo de que gostava.

Naturalmente, não nomeava desse modo as situações vividas naquela época, pois faltava-me ‘*conhecimentossignificações*’ acerca de tudo aquilo. Mas aqueles acontecimentos inesperados, os ‘*espaçostempos*’ que se sucediam: a hora da entrada e o portão de grade; o pátio no qual formávamos fila para entrar em sala de aula; a sala com suas carteiras e os coleguinhos diferentes — uns falavam mais, outros menos, mas havia sempre certo burburinho na sala; os ‘cantinhos’ diferentes: o dos livros, o das plantinhas, o dos cadernos; a sucessão de exercícios que fazíamos: continhas, cópias, leitura, desenhos, recortes; a volta ao pátio para comer a merenda que tínhamos levado na malinha — que linda era a malinha! — e depois a brincadeira... Eu era boa observadora das brincadeiras dos outros...

Possuo diversas imagens de escolas — fotografias, desenhos, caricaturas — que mostram essa movimentação, esses processos caóticos permanentes da sala de aula, mas há uma de que gosto muito e vou mostrá-la mais uma vez.⁹⁹

99. Esta imagem — *Durante a lição de Geografia*, do artista Carl Hertel (1837-1895) —, que já usei inúmeras vezes, foi conseguida em uma das minhas visitas e pesquisas de imagens no Musée National de l'Éducation (disponível em: https://www.reseau-canope.fr/musee/page3.php?version=francais&rubrique=MNE_1), cujo imenso acervo é guardado em condições extremamente cuidadosas em um edifício de quatro andares, na cidade de Rouen, na França. O uso desta e de outras imagens me foi permitido pelo seu Diretor à época em que lá pesquisei, Yves Gaulupeau, a quem agradeço mais uma vez. Esta imagem é colorida — trata-se de um quadro a



Figura 12. (Fonte: Musée Nationale de l'Éducation)

Na imagem, um professor, atencioso e sério, dá uma aula de Geografia para uma turma, usando um mapa. Mas será mesmo que é para a turma toda? Um grupo à frente da sala, próximo ao professor, parece mais atencioso e mesmo um aluno mais atrás, à esquerda do observador, por um sinal que tão bem conhecemos e que por isso mesmo sabemos o seu significado (levantar o dedo e o braço), mostra que quer responder à pergunta feita pelo professor ou indicada pela

óleo. Mas optamos por publicá-la em preto e branco, já que o que queríamos mostrar não é prejudicado.

vareta pelo menino que está bem de frente ao mapa pendurado. No entanto, no meio da turma, postos em primeiro plano por opção do artista, sentado no fundo da sala, um grupo de estudantes conversa trocando ideias sobre o que um deles procura em um livro ou caderno. Será que buscam a “cola”? Ou será que tratam de outro assunto? Mais à direita do observador, um dos alunos coça a cabeça: dúvida ou piolho? Mas a figura sobre a qual o artista decidiu chamar a atenção é o menino que, nesse fundo da sala, se dedica a uma importante função “científica”: pegar uma mosca pousada na camisa do colega ao lado. Vejam em detalhe:



Figura 13. (Fonte: Musée Nationale de l'Éducation)

Esse aspecto multifacetado dessa aula, com tão diferentes atividades executadas pelos que nela estão, meio caótico, que o artista quis transmitir, com essa atenção relativa que o professor recebe e dá, tão comuns em salas de aula, até bem pouco tempo só era visto como “incapacidade de manter a disciplina”, pelo docente, ou “de bagunça”, por parte dos estudantes. A disciplina e a ordem, tão importante para certo ideário de escola, começam a ser relativizadas, já que o que existe, em movimentos diversos ‘dentrofora’ das salas de aula e das escolas, são as redes, sempre instáveis, em diferentes e mutáveis relações umas com as outras.

Por que, então, tudo isso foi ignorado por tanto tempo e continua a ser indicado, pelas forças hegemônicas, como algo que não interessa existir nas escolas, pois o bom continua a ser a ordem e a disciplina?

Começamos por dizer: porque se pensa que existem conhecimentos que são, sempre, os necessários para formar todos e que são esses os que ‘devem’ estar em salas de aula, unicamente. Mas será que é isso mesmo?

Em texto no qual trabalha com o surgimento das ‘árvores do conhecimento’, no início da Modernidade, ou melhor dizendo, sobre as classificações dos conhecimentos que os cientistas modernos tiveram de organizar para criar a própria ciência, Darnton (1986) vai trazer um exemplo que leva em conta uma ‘classificação de animais’ que Jorge Luis Borges (2007) — o importante escritor argentino — ‘descreve’ em sua “enciclopédia chinesa” e que foi discutida por Foucault (1999). Assim, escreve Darnton (1986, p. 247-50):

[no seu livro, Borges] dividia os animais em: a) pertencentes ao imperador; b) embalsamados; c) domesticados; d) leitões; e) sereias; f) fabulosos; g) cães vadios; h) incluídos na presente

classificação; i) enfurecidos; j) inumeráveis; k) desenhados com um pincel muito fino de pelo de camelo; l) et coetera; m) os que acabaram de quebrar o vaso de água; n) os que, de uma grande distância, parecem moscas. Este sistema de classificação é significativo, argumenta Foucault, por causa da simples impossibilidade de cogitá-lo. Confrontando-nos, bruscamente, com uma série inconcebível de categorias, expõe a arbitrariedade da maneira como classificamos as coisas. Ordenamos o mundo de acordo com categorias que consideramos evidentes simplesmente porque estão estabelecidas. Ocupam um espaço epistemológico anterior ao pensamento e, assim, têm um extraordinário poder de resistência. Postos diante de uma maneira estranha de organizar a experiência, no entanto, sentimos a fragilidade de nossas próprias categorias e tudo ameaça desfazer-se. As coisas se mantêm organizadas apenas porque podem ser encaixadas num esquema classificatório que permanece incontestado. [...] A classificação é, portanto, um exercício de poder. [Assim,] um assunto relegado [...] para as ciências “leves”, em vez das “pesadas”, pode murchar antes mesmo de florescer. Um livro colocado no lugar errado da prateleira pode desaparecer para sempre. Um inimigo definido como menos do que humano pode ser aniquilado. Toda a ação social flui através de fronteiras determinadas por esquemas de classificação, tenham ou não uma elaboração tão explícita quanto a de catálogos de bibliotecas, organogramas e departamentos universitários. [...] [Em síntese,] todas as fronteiras são perigosas. Se deixadas sem proteção, podem romper-se — nossas categorias cairão e nosso mundo se dissolverá no caos. Estabelecer categorias e policiá-las é, portanto, assunto sério. Um filósofo que tentasse remarcar as fronteiras do mundo do conhecimento mexeria com o tabu. Mesmo se mantivesse distância dos assuntos sagrados, não poderia evitar o perigo; o conhecimento é, por sua natureza, ambíguo. Como os répteis e os ratos, pode escorregar de uma categoria para outra. É mordente.

Esse alerta que Darnton faz, buscando apoio em Borges e Foucault, me permite levantar algumas questões: por que escolhemos este e não aqueles conteúdos para usar nas escolas? Que formas eles adquirem? Como se organizam?¹⁰⁰ Quem disse que são os únicos que circulam dentro delas? Nas pesquisas com os cotidianos realizadas por inúmeros grupos de pesquisa, fomos sentindo que se os '*conhecimentossignificações*' que criamos em todas as redes educativas estão nas escolas, pois aí entram com todos os '*praticantespensantes*' nos movimentos que realizam nelas e nas relações que estabelecem com outros '*praticantespensantes*', outros '*conhecimentossignificações*' são criados nos '*espaçostempos*' escolares, aparecendo nas outras redes de que participamos quando por elas circulamos.

Assim, mesmo com as visões hegemônicas sobre a "análise" da sociedade e sobre os conteúdos que "devem" estar na escola que elas criaram, exigindo ordem e disciplina (Foucault, 1991) para preparar os que futuramente vão entrar no "mercado de trabalho", as relações diversas e múltiplas das redes educativas estão, com seus '*conhecimentossignificações*', nas escolas. Precisamos, portanto compreender esses processos.

Podemos começar, por exemplo, discutindo o sentido que nos fez modernos — a visão. A própria ciência vem dando contribuições importantes para entendermos isso. Um biólogo, dedicado a estudar esse sentido, Foerster (1995, p. 94), nos ajuda a compreender que possuímos *disfunções de segunda ordem*, ou seja, que somos, sempre, parcialmente cegos, ou dito de outro modo, que não vemos que não vemos tudo. Nesse sentido, o autor nos alerta sobre o quanto temos de compreender

100. Relembro que, em sua excelente tese de doutorado, já publicada — Lopes (1999) — Alice Casimiro Lopes faz uma análise dos conteúdos escolares e nos indica como surgem e como são diferentes do que chamamos de 'conteúdos científicos'.

dessa situação, já que vamos, no mesmo movimento, ter de contrariar a lógica aprendida com a Modernidade. Diz ele:

[...] a lógica da percepção é muito diferente da lógica ortodoxa. Na lógica ortodoxa, uma dupla negação produz uma afirmação (se em um anúncio introduzimos duas negações sucessivas, convertemo-lo em um enunciado afirmativo); ao contrário, é evidente que uma disfunção perceptual como a cegueira da cegueira não nos outorgará a visão. Dessa maneira, na lógica perceptual a dupla negação não produz o mesmo efeito que na lógica ortodoxa (Foerster, 1995, p. 94).¹⁰¹

Ainda nesse artigo, Foerster, no desenvolvimento de seu pensamento, ajuda na compreensão de um fato muito importante para quem deseja entender os processos acontecidos nos cotidianos escolares ou nas diversas redes educativas em que vivemos. Em primeiro lugar, discutindo a questão da linguagem, ele explica que é um equívoco pensarmos que a linguagem é predominantemente *denotativa*, ou seja, que nomeia coisas, quando, na compreensão de muitos psicolinguistas, ela é predominantemente *conotativa*, ou seja, exige uma relação entre os envolvidos no processo comunicativo já esses devem dominar e compreender os '*conhecimentossignificações*' do que está sendo enunciado, para que exista linguagem e se estabeleça a comunicação. Para explicitar melhor isso, Foerster conta uma divertida história de Margaret Mead, a importante antropóloga, dizendo que ela:

[...] no curso de uma de suas pesquisas sobre a linguagem de uma população aborígene, buscou aprender essa linguagem

101. As traduções do texto deste autor citado foram feitas pela autora deste livro, para citação aqui.

através de um procedimento denotativo. Assinalava um objeto e pedia que pronunciassem o nome; em seguida, outro objeto, e assim sucessivamente; em todos os casos recebeu a mesma resposta: 'Chemombo'. Tudo era 'chemombo'. Pensou para si mesma: 'Meu Deus! Que língua enjoada! Tudo é designado com a mesma palavra!' Finalmente, depois de algum tempo, conseguiu perceber o significado de 'chemombo'; essa palavra queria dizer... 'assinalar com o dedo!'

Desse modo, podemos entender o 'certo caos' presente nas salas de aula, tanto quando, nelas, partimos daquilo que os estudantes sabem, conhecem, dão significado, como quando começamos usando esquemas acerca daquilo que eles "devem saber". Esses movimentos caóticos estão sempre lá.

Em primeiro lugar, porque nem todos os estudantes que estão na sala sabem as mesmas coisas — vieram de escolas diferentes, tiveram docentes que trabalhavam de forma distinta — ou querem dar atenção igual ao que está sendo tratado ali. Por outro lado, o professor ou professora que está naquela sala — se pensarmos somente em um dia de trabalho — não permanecerá, por exemplo, com a mesma disposição de explicar uma segunda vez determinado conteúdo se isso acontecer às dez horas da manhã, sendo sua segunda aula do dia às nove da noite, ou se for sua última aula de um dia cheio delas, não é mesmo?

Igualmente pode ser considerada uma certa compreensão de currículos que pensa aquilo que "o professor/a professora deve dar" sem preocupação de que sejam discutidos, no âmbito da escola, os tantos '*conhecimentossignificações*' que ele/ela cria nas redes educativas em que forma e é formado/a e que, com ele/ela, vêm para as escolas e para as aulas que desenvolve.

Com isso, a conclusão que partilhamos com Foerster é a de que a questão da qual foi útil fugir durante algum tempo, mas que hoje vem se colocando de maneira recorrente, exigindo uma resposta, é a de que tratamos como objetos — os conteúdos escolares são vistos assim, por muita gente — o que, em verdade, são processos. Mas, como ele explica, essa situação se instalou porque se, por um lado, tratar processos como objetos faz com que seja muito difícil captar o conceito mesmo de 'processo', pois este se perde no meio das coisas, por outro, permite que "o conhecimento se transforme em mercadoria: a informação pode ser comprada como qualquer outra matéria-prima, pode ser cortada em pedaços, elaborada e vendida em 'bites' por dois dólares o quilo" (Foerster, 1955, p. 96).

Buscando discutir algo parecido — a facilidade com que as teorias e os esquemas são importados/exportados enquanto as práticas não o são —, Morley (1996, p. 17) diz:

[...] ainda que pareça um assunto trivial, no fundo é decisivo, porque, cruamente, um nível mais elevado de abstração ("teoria") se pode vender em um mercado mais amplo (e não nacional), com o qual aumentam não só os benefícios dos editores mas também o prestígio do teórico. Em suma: a 'teoria' viaja melhor.

Encontramo-nos então, outra vez, com o que diz Certeau (1994): as táticas — movimentos dos '*praticantespensantes*' nos '*espaçostempos*' apropriados pelas estratégias hegemônicas — não são generalizáveis, não 'viajam' e, portanto, não têm valor para quem busca o lucro. Ao contrário das estratégias que têm condição de 'viajar', dando a ilusão que são aplicáveis por toda a parte, igualmente. Quando se percebe que não deu

certo, porque as condições objetivas, locais e temporais são diferentes, inicia-se um processo de “buscar os culpados”: os estudantes carentes, cujos responsáveis são irresponsáveis, os professores/professoras mal preparados, como acontece tanto na área educacional e não só no Brasil, pois culpas e desculpas também se podem exportar/importar.¹⁰²

No entanto, em momento em que, mais uma vez, um movimento tenta implantar um documento contrário àquilo que, em Educação, vamos tecendo nas/com as múltiplas forças sociais, movimentos diferentes de docentes e discentes vêm nos indicar outras possibilidades. Este livro se encerra com sua autora buscando compreender os documentos que circulam no presente, se colocando, mais uma vez, ao lado dessas forças sociais como uma boa ‘guelfogibelina’, como me declarei na Apresentação da obra.

102. Lamentavelmente, termino este livro em um momento em que, mais uma vez, se expandem os atos oficiais para importar modos de ‘aprenderensinar’ através da criação de bases nacionais comuns, dissolvendo a importância das diretrizes criadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Referências

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

_____. *O espaço escolar e suas marcas — o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998b.

_____. *Memórias de professoras sobre televisão: o cotidiano escolar e a televisão na reprodução, transmissão e criação de valores*. Rio de Janeiro: ProPec/UERJ, 1999/2002. (Projeto de pesquisa, financiamento CNPq, FAPERJ, UERJ.)

_____. *A aula: redes de práticas — os processos cotidianos de ensinar e aprender*. 2000. Tese (Titular) — Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. *O uso da tecnologia, de imagens e de sons por professoras de jovens e adultos e a tessitura de conhecimentos (valores) no cotidiano: a ética e a estética que nos fazem professoras*. Rio de Janeiro: ProPec/UERJ, 2002/2005. (Projeto de pesquisa, financiamento CNPq, FAPERJ, UERJ.)

_____. *Questões epistemológicas no uso cotidiano das tecnologias*. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27. Porto Alegre: Intercom — Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, set./2004.

ALVES, Nilda. Redes urbanas de conhecimentos e tecnologias na escola. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28. Rio de Janeiro: Intercom — Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, set./2005.

_____. *Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu 'uso' em processos curriculares de formação de professoras na educação superior — o caso do curso de Pedagogia da UERJ/campus Maracanã*. Rio de Janeiro: ProPed/UERJ, 2005/2008. (Projeto de pesquisa, financiamento CNPq, FAPERJ, UERJ.)

_____. Redes educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: currículo, ensino de Educação Física, ensino de Geografia, ensino de História, escola, família e comunidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.

_____. Currículos em 'espaçotempos' não escolares — isso existe? Redes educativas como o outro em currículo. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro P.; FAVACHO, André Márcio Picanço (Orgs.). *Desafios contemporâneos no campo do currículo*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. v. 1, p. 223-36.

_____. Os 'mundos culturais' dos docentes. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; BALASSIANO, Ana Luiza Grillo; OLIVEIRA, Anne-Marie Milon (Orgs.). *Escrita de si, resistência e empoderamento*. Curitiba: CRV, 2014. p. 203-14.

_____. Formação com imagens. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 2, número especial — "Vozes da Educação", p. 235-52, jun./out. 2016.

_____. ALVES, Nilda; ARANTES, Erika; CALDAS, Alessandra Nunes; ROSA, Rebeca Silva; MACHADO, Isabel. Questões curriculares e a possibilidade de sua discussão em cineclubes com professores: a questão religiosa na escola pública. *Revista Visualidades*. Goiânia/GO: UFG, v. 14, n. 1, jan./jun. 2016: 18-37.

ALVES, Nilda; ARANTES, Erika; CALDAS, Alessandra Nunes; ROSA, Rebeca Silva; MACHADO, Isabel; ANDRADE, Nívea. Histórias possíveis entre imagens: conhecimentos e significações na produção de vídeos em escolas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 135-51.

_____; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores — pensar e fazer*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AUGÉ, Marc. *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris: Flammarion, 1997.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. *Psicologia educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1983.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BORGES, Jorge Luis. *O livro dos seres imaginários*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BROOK, Peter. *A porta aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CALDAS, Alessandra da Costa Barbosa Nunes. *Redes de conhecimento e significações e a divulgação científica em educação — o caso do jornal eletrônico Educação & Imagem*. 2010. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-graduação em Educação (ProPed), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. *Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: os necessários contatos entre os 'praticantes-pensantes' de currículos*. 2015. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-graduação em Educação (ProPed), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____; ALVES, Nilda. Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: contatos entre os 'praticantes-pensantes' de currículos na internet. *Teias*, Rio de Janeiro: ProPed/UERJ, v. 14, p. 187-213, 2014.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças do candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARRANO, Paulo (Coord.). *Uma escola entre redes sociais*. Niterói: Observatório Jovem/UFF, 2012 (vídeo). Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/uma-escola-entre-redes-sociais>. Acesso em: 06 out. 2018.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et al., 2009.

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

COMENIUS, João Amós. *Didactica magna — tratado da arte universal de ensinar tudo a todos (1627-1657)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

DARNTON, Robert. Os filósofos podam a árvore do conhecimento: a estratégia epistemológica da 'Encyclopédie'. In: _____. *O grande massacre dos gatos*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

_____; GUATTARI, Félix. Os personagens conceituais. In: _____. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 81-109.

_____; _____. *Rizoma*. In: _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1, p. 15-32.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Não saber/ainda não saber/já saber: pistas para a superação do fracasso escolar*. 1992. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-75.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos — a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Tiago de; SAMPAIO, Carmen Sanches. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

_____; SOARES, Maria da Conceição Soares; ALVES, Nilda. Bases 'praticoteóricas' das pesquisas com os cotidianos — Certeau em sua atualidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 455-67, set./dez. 2016.

FILÉ, Valter (Org.). *Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FOERSTER, Heinz von. Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden. In: SCHINITMAN, Dora Fried. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. 1. reimp. Buenos Aires: Paidós, 1995. p. 91-113.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). Dossiê Políticas públicas de responsabilização na Educação. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, v. 33, n. 119, jun. 2012.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira (Orgs.). *Nilda Alves — praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

GOMBRICH, Ernst. *Ideales e ídolos: ensayos sobre los valores en la historia y el arte*. Madri: Editorial Debate, 1999.

GUELFOS e GIBELINOS. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/GueLFOS_e_GibelinOS. Acesso em: 21 abr. 2013.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

MACEDO, Elizabeth; SUSSEKIND, Maria Luiza. Dossiê temático: debates em torno da ideia de bases curriculares nacionais. *e-Curriculum*, São Paulo: PUC/SP, v. 12, n. 3, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

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

MORLEY, David. *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensados/praticados' pelos 'praticantes/pensantes' dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et al., 2012. p. 47-70.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; BARBOSA, Luciane Muniz (Orgs.). 'Homeschooling' e o direito à educação (dossiê). *Pro-Posições*, v. 28, 2017, (2). Campinas/SP: UNICAMP.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil — repercussões no campo educacional*. 2010. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012. Acesso em: 12 dez. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. *As distâncias do cinema*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução à ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1989.

SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela Guedes. *Diário de pesquisa na cibercultura*. Rio de Janeiro: Omodé, 2018.

SCHAFFER, Raymond Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

TADEU, Tomaz. *A filosofia de Deleuze e o currículo*. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2004. (Coleção Desenredos, n. 1.)

VASCONCELOS, Geni Amélia Nader. *O que o jovem fabrica com o que a TV produz?* 2000. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-graduação em Educação, EDU-UERJ, Rio de Janeiro. Disponível em: www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/Geni_Amélia_Nader_Vasconcelos-ME.pdf. Acesso em: 23 jan. 2018.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província Fluminense sob a direção de Alambary Luz (1868-1876)*. 2002. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ZOURABICHVILI, Françoise. *O Vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Conexões, 2004.

Nilda Aves é professora titular na Faculdade de Educação/UERJ e Faculdade de Educação/UFF (aposentada em ambas). Atualmente, é Pesquisadora emérita da FAPERJ, atuando na UERJ, no Programa de Pós-graduação em Educação (câmpus Maracanã) e no PPGP- Processos Formativos e Desigualdades Sociais (câmpus São Gonçalo).

Pesquisadora 1 A, do CNPq, Ex-presidente da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), da ABdC (Associação Brasileira de Currículo) e da ASDUERJ (Associação dos Docentes da UERJ). Fundadora, em 2001, e coordenadora, até 2014, do Laboratório Educação e Imagem/ProPEd/UERJ (www.lab-eduimagem.pro.br), no qual continua atuando. Trabalha em pesquisas com os cotidianos, articulando currículos, redes educativas, imagens, sons e formação de docentes.

O CONVITE DE LEITURA DESTE LIVRO GARANTE

que ele traz narrativas de escolas em '*espaçostempos*' diversos, mas com um olhar observador para as escolas hoje.

SUA AUTORA, TRAZENDO SUAS MEMÓRIAS

de escolas vividas em múltiplos '*espaçostempos*' escolares e sabendo que se conversa muito nas escolas – os responsáveis, no portão; seus e suas estudantes, nas salas, nos corredores, nos pátios de recreio; suas e seus docentes, na sala de professores, quando ainda existem ou, mesmo, pelos corredores; suas e seus tantos servidores outros, na cozinha, nos corredores, durante a limpeza etc. – busca narrar escolas porque entende que encontrará outras narradoras e narradores, no percurso da leitura do livro.

ESSAS HISTÓRIAS PERMITEM PENSAR AS ESCOLAS,

hoje, com as possibilidades que são abertas com as trocas que essas milhares de conversas trazem a seus '*praticantespensantes*' para criar, cotidianamente, processos escolares que vão muito além daqueles que lhes são entregues como modelo.

ISBN 978-85-249-2734-8



9 788524 927348

 **CORTEZ**
EDITORA