

## **HISTÓRIAS DAS SALAS DE AULA, O QUE PODEMOS COMPREENDER COM ELAS**

**MACEDO**, Regina Coeli Moura de – Colégio Pedro II e UERJ

**GT-13:** Educação Fundamental

Este trabalho é parte de uma pesquisa já concluída e que resultou em uma dissertação de mestrado. Nele apresento e discuto algumas práticas curriculares cotidianas desenvolvidas em salas de aula de uma escola no Rio de Janeiro, para melhor compreendê-las.

Para me orientar nesse esforço compreensivo, busco os chamados “estudos do cotidiano”, pois entendo, como Alves e Oliveira (2002), que eles possibilitam considerar o que se passa dentro da escola, os processos sociais que constituem as salas de aula e outros espaços-tempos escolares, como importantes fontes para a compreensão do que elas são. Sendo assim, incorporam as práticas, os saberes e os fazeres dos múltiplos sujeitos das escolas como fontes necessárias aos processos de conhecimento do cotidiano escolar.

As autoras mostram a importância dessa perspectiva dizendo que não é essa a forma como se tem buscado conhecer as escolas e nelas intervir, principalmente quando se conclui que algo não vai bem.

O pensamento que se tornou dominante na modernidade e o “fazer científico” que o caracteriza desprezaram esses processos sociais nos seus procedimentos de pesquisa, por não se tratarem de elementos facilmente quantificáveis, portanto, passíveis de controle e de análise que pudessem levar a generalizações. Como único paradigma aceitável para legitimar as idéias e os trabalhos que tinham como objetivo descobrir a verdade, a ciência galileo-newtoniana acabou por criar a noção de que os dados não quantificáveis e controláveis da realidade não eram relevantes e, com isso, banuiu do mundo das idéias os aspectos qualitativos e singulares do real (id, p.84). Algumas pesquisas que buscam conhecer as escolas, de fora, de longe, isolando alguns elementos de sua realidade e desprezando a vida tecida cotidianamente pelos seus sujeitos com as suas práticas, costumam apresentar aos que estão nas escolas e à sociedade em geral, conclusões generalizantes acompanhadas de uma série de prescrições que têm a pretensão de regulamentar essas mesmas práticas.

Entretanto, o que percebo, com a ajuda dos estudos do cotidiano escolar, é que essa pretensão é uma impossibilidade. Ainda que os aspectos singulares e qualitativos

do real não sejam considerados em muitas pesquisas e prescrições sobre a escola, eles estão lá e de forma “rebelde” (Oliveira, 2000) sempre se apresentam nas práticas das professoras, alunos, pais, mães e outros profissionais. Se as múltiplas realidades que compõem o real das escolas, das salas de aula e de outros espaços do cotidiano escolar não cabem nas formulações generalizantes sobre a escola e a sala de aula, suas prescrições também não funcionam como o pretendido, pois elas são feitas para um modelo ideal de escola que “não existe”.

Neste texto, narro histórias vividas por alguns “praticantes” (Certeau, 1994) do cotidiano escolar, tentando incorporar os sujeitos da escola em sua historicidade e seus saberes/fazerem ao processo de conhecimento da escola, de uma escola específica e singular na qual desenvolvi este trabalho de pesquisa, como nos sugere Stenhouse (1991, apud Alves e Oliveira, 2002: 82).

Com esta pesquisa, procurei compreender melhor essa trama, buscando fazer com que ela mesma informasse sobre a sua tessitura e, portanto, sobre suas possibilidades e limites, sobre a sua realidade cotidiana em sua dinâmica permanente (Oliveira, 2003). Entendo que, através das práticas dos sujeitos, seus processos cotidianos de fazer as salas de aula acontecerem, serem o que são, é que podemos conhecer melhor a vida real dessa escola que está sendo inventada todos os dias. Aquilo que trazem, o que ensinam e aprendem, o que produzem e criam de conhecimentos, imagens, sentidos e significados as professoras, alunos e todos os que, de alguma forma, fazem parte dessa rede, constitui fluidicamente esses privilegiados espaços-tempos do cotidiano escolar.

Michel de Certeau (1994), já com o título de seu livro: “A Invenção do Cotidiano”, provoca uma reflexão que considero ser bastante sedutora para a pesquisa com o cotidiano<sup>1</sup>. Quando ele diz que o cotidiano é uma invenção ou que está sendo inventado, está dizendo também que é uma criação que está sendo feita a cada momento. Essa idéia de invenção, de criação, sugere movimento constante, fluidez, possibilidades. Certeau ajuda a perceber que são os praticantes desse cotidiano que o inventam com as suas “*maneiras próprias de usar os produtos culturais oferecidos no mercado dos bens*” (p.13). As escolas, as salas de aula e todos os espaços cotidianos

---

<sup>1</sup> Alves e Oliveira (2001) usam as preposições em e de para se referir à forma de realizar a pesquisa no/do cotidiano para dizer que não se trata de uma pesquisa **sobre** algo que acontece fora de nós pesquisadores. A esses termos, Ferrazo (2003) acrescentou a preposição com para expressar que, estamos também com o cotidiano nos colocando como sujeitos envolvidos, parte daquilo que a chamada pesquisa científica chamou de objeto.

são, dessa forma, “*um permanente devir*” (Ferraço, 2004) que estão para serem pensados. Por isso, diz também Ferraço, trata-se de um desafio, pois, se estamos em meio ao efêmero, ao passageiro, como captá-lo?

Nessa perspectiva, outro desafio a enfrentar é o de nos desprendermos de certas formulações com que nos deparamos e mesmo elaboramos ao longo da vida, que falam das escolas e das salas de aula como se fossem todas uma só, como se o que realizam os sujeitos históricos desses espaços-tempos seja sempre o mesmo e da mesma maneira. Essa idéia se articula a uma outra que concebe o cotidiano apenas como rotina, no sentido muito comumente aceito, como o que se faz todo dia, sempre igual e porque repetido, já conhecido.

Mas entender o familiar, o conhecido, como já sabido, implica em certos riscos. Conforme afirmam Alves e Oliveira (2002) “*aquilo que acreditamos já saber em relação a qualquer assunto dificulta nossa percepção de elementos que nos são desconhecidos*” (p.90). Para desenvolverem essa questão, as autoras apresentam três imagens. A primeira é a do “*nó cego*” que, “*dentro da idéia da tessitura do conhecimento em rede*” (Alves, 1998 a; 1998 b) significa o excessivo aprisionamento ao que julgamos já conhecer sobre o que queremos pesquisar. Esses “*nós cegos*” prejudicariam a *articulação de novos fios de saberes ao anteriormente sabido* (Alves e Oliveira, 2002, p. 90). A segunda é de Maturana (1998) que chama de “*antolhos*” os conhecimentos preexistentes, que nos fazem, como os cavalos, permanecer com o olhar fixo numa só direção, sem condições de perceber outras possibilidades existentes à nossa volta. Por último, a terceira, de Von Foerster (1999), inverte a máxima aprendida: “*é preciso crer para ver*”, para dizer que:

*se continuamos fechados em crenças preestabelecidas a respeito do que podemos encontrar em uma determinada realidade pesquisada, estaremos ‘cegos’ para aquilo que é transgressão em relação ao que já sabemos (p.90).*

Se entendemos que o cotidiano é inventado dia-a-dia pelos praticantes na sua rica diversidade, múltiplas identidades, não podemos nos conformar com as explicações que concebem um conceito de escola homogênea e homogeneizante (Ezpeleta e Rockwell, 1986). Na distância (nem sempre física) em que são pensadas e ditas, essas idéias tão propagadas sobre “*a escola*” e “*a sala de aula*”, essas explicações sobre aquilo que se quer conhecer um pouco mais, muitas vezes, aprisionam uma inquietude, se

transformando em obstáculos para outras proposições que podem ser feitas com o cotidiano.

Inspirando-me nas palavras de Larrosa (2003) na apresentação de “Pedagogia Profana” e estabelecendo com elas uma identificação, busco compreender o cotidiano desses espaços-tempos tão fundamentais nas escolas, que são as salas de aula, fazendo perguntas, não para respondê-las (p. 8), mas para tentar, com elas, tecer redes de sentidos que possibilitem desenvolver formas de contribuir para a produção de práticas que se enredem num projeto educativo emancipatório, como propõe Santos (1996). Esse é um projeto que pode nos permitir, diz ele, *colocar sob suspeita a repetição do presente, essa sensação de estarmos parados nesse tempo paradoxal da sociedade de consumo e da informação*, pois é desestabilizador, potencializa o inconformismo, recusa o aprisionamento ao modelo de estagnação. Entendo que com isso, Santos questiona a idéia de que as realidades não podem ser modificadas, por isso têm de ser infinitamente repetidas e aceitas. Se essas realidades foram gestadas por nós mesmos, sujeitos históricos que inventamos o mundo a cada dia, por nós também podem ser recriadas no cotidiano e já estão sendo, sempre foram.

Difícil também essa tarefa a que me proponho, se considerarmos a complexidade do cotidiano escolar. A limitação a que podemos estar sujeitos com o aprisionamento às grandes teorias sobre a escola ou aos nossos conceitos e crenças sobre essa mesma escola irreal e modelar, afasta-nos do real complexo que é tecido pelas práticas culturais reais dos sujeitos. Esse real não se submete às lógicas explicativas com que, muitas vezes, pensamos e agimos na escola e sobre a escola.

Penso que não há como escapar das realidades que estão a fluir, se nos propomos, ainda, a encarar algumas questões que envolvem a escola pública quando a reconhecemos como instituição que tem responsabilidade social de educar com qualidade os cidadãos e, se de alguma maneira, buscamos nos comprometer com isso, na perspectiva já colocada, de que novas possibilidades estão sendo criadas cotidianamente por nós, sujeitos das escolas.

A qualidade de que falo é a que se relaciona com a possibilidade de todos irem à escola e permanecerem nela durante o tempo que lhes garante a lei e/ou o da sua vontade e necessidade de formação. Que lá possam aprender sobre si mesmo, sobre os outros, sobre o mundo natural, social, sobre a vida enfim. E, se não for ir longe demais, serem felizes, fazerem daquelas experiências das suas vidas, experiências de criação,

realizando seu potencial cognitivo, emocional, social e cultural o mais plenamente possível.

Imagino que a pesquisa que realizei, da qual apresento neste texto uma pequena parte, pode contribuir para ampliar as possibilidades de compreensão das práticas dos sujeitos que todos os dias fazem as salas de aula e, talvez, com isso, de realização do projeto educativo emancipatório para o qual nos convida Santos (1996).

### **Que escola é essa onde se passam as histórias que conto?**

A escola onde desenvolvi a pesquisa é uma escola pública federal do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II. Em seus 170 anos, sua história *confunde-se com a própria história da educação brasileira, especialmente no que diz respeito ao ensino público (CPII, 2003: 8)*. É um colégio de cerca de 12 000 alunos, com onze unidades escolares, situadas em diferentes bairros da cidade.

Desde 1987, trabalho no “Pedrinho<sup>2</sup> de São Cristóvão” (Unidade São Cristóvão I), que atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Nos anos de 2003 e 2004 trabalhei, exclusivamente, nas atividades de recuperação ou apoio, como chamamos na escola. Os alunos que as professoras indicam para fazerem parte desses grupos têm esta aula uma ou duas vezes por semana. Ela pode acontecer fora do turno – os alunos da tarde chegam mais cedo e os da manhã saem mais tarde – ou no turno em que estudam, saindo da sala com a professora do apoio para outro espaço da escola. Algumas crianças participam somente dos grupos de Língua Portuguesa, outras dos de Matemática, outras participam dos dois grupos, de acordo com a necessidade identificada pela professora da turma. Essa aula de apoio ou recuperação pode acontecer também com a própria professora, fora do seu turno principal de trabalho, quando ela trabalha em regime de dedicação exclusiva.

Essa estrutura de que a escola dispõe para atender os alunos que estão em recuperação ou apoio, o que acontece nessas aulas e com esses alunos sempre foi, para mim, uma questão a ser pensada com atenção e cuidado. São espaços-tempos da escola que recebem alunos que, em cada série, a cada ano, se tornam os “possíveis reprovados”, por serem os que não estão “se saindo bem”. Ou seja, têm rendimento “abaixo” das expectativas das professoras e dos programas de ensino. Durante o período letivo de um trimestre, são identificados aqueles que precisam dessas aulas. Esses alunos e seus responsáveis são comunicados, organizam-se os grupos, horários, salas

---

<sup>2</sup> “Pedrinho” é o apelido dado às unidades que atendem essas séries.

que vão ocupar, quem serão as professoras e as aulas começam. Toda a escola é, de alguma maneira, envolvida nessa estrutura, ela ajuda a “tecer o cotidiano escolar”. Porém, a sua quase naturalização prejudica a necessária reflexão sobre ela. Na pesquisa que desenvolvi, ocupei-me particularmente, não exclusivamente, desse espaço-tempo do apoio ou recuperação e dos seus sujeitos.

### **Recuperar o quê?**

Apoio ou recuperação? Começo discutindo o nome que recebe essa atividade, pois penso ser necessário explicitar minha escolha pelo primeiro.

Particularmente, nenhum dos dois nomes me agrada. A idéia de recuperar um aluno me lembra as “teorias da educação compensatória”, que estiveram em voga no Brasil nos anos 70. Consideravam carentes culturais, sociais e econômicos aqueles que eram identificados como os que não conseguiam aprender o conteúdo escolar. Alunos “incompletos”, porque lhes faltava cultura, cuidado, boas condições econômicas e sociais, que deveriam ser “endireitados” para conseguirem aprender.

Em consulta ao “Aurélio”, encontrei um verbete que resume bem o meu incômodo com o termo “recuperação”: recuperar significa “*recobrar (o perdido), adquirir novamente*”.

Esses alunos estariam então perdidos, precisando ser recobrados, conduzidos de novo ao caminho onde deveriam estar? Penso que não. Reconheço, porém, que essa idéia, muitas vezes, está presente entre nós e em nós que participamos desse tecido, dessa complexa trama.

Era fácil notar que os alunos nem sempre conseguiam corresponder às expectativas das professoras, dos programas e nem mostrar que aprenderam o exigido naquele momento. Apesar das suas capacidades para aprender, seu tempo e seu jeito de fazer não eram os esperados. No entanto, os usos “táticos” desse espaço em que criavam, muitas vezes, novas possibilidades de aprendizagem, escapavam à percepção.

A idéia de apoio me agrada mais porque ela sugere uma ajuda para que o aluno possa encontrar os seus próprios recursos para lidar com as exigências do trabalho do dia-a-dia. Por isso, prefiro-a à de recuperação, mesmo que provisoriamente, até que inventemos outra ainda melhor.

A seguir passo a narrar uma dessas aulas acontecida com um grupo de alunos da terceira série.

## Um dia de aula de apoio

Como de costume, começamos a aula conversando sobre como os alunos estavam de uma maneira geral e, especialmente, em Língua Portuguesa. Perguntei e eles começaram a responder.

Maiara foi a primeira a responder, dizendo que a “tia” disse que se ela melhorasse a letra, sairia da recuperação. Sair do grupo de recuperação é um desejo bastante comum entre os alunos. Primeiro, porque esse pertencimento indica que eles não estão indo bem na escola. Muitas vezes, são considerados “burros” pelos colegas e até mesmo pelos pais ou professores e coordenadores. Esses afirmam que essas crianças têm “dificuldade” e, em alguns casos, “muita dificuldade”, como ouvimos e/ou falamos freqüentemente na escola.

Aí, eu disse: *“Então é fácil Maiara, porque você pode fazer letra bonita, legível, não? Eu vejo aqui como você é capaz. Muitas vezes você faz a letra assim, mas, realmente, nem sempre”*.

Maiara e outros alunos disseram imediatamente: *“Mas não dá! A tia enche o quadro e apaga. Não dá tempo de escrever com letra bonita! No outro dia ela escreveu o texto sobre a Restinga da Marambaia e o Forte São João”*.

*“Ah! O relatório do passeio?”* – eu disse.

*“É isso mesmo. Ela dividiu o quadro em três partes. Escreveu em todas, apagou e depois encheu de novo”*.

Falavam todos ao mesmo tempo, indignados, dizendo também que saíram meio-dia e meia nesse dia, quando o horário é meio-dia. Começaram a falar que a “tia” não liga se tiverem que sair uma hora, duas horas da tarde, não importa. Também disseram que ela fala com eles e brinca com coisas que eles não gostam.

*“Outro dia – disse o Kauê – ela ficou dizendo que estava ‘desconfiada’ porque eu e o Igor somos amigos. Ela falou: ahhhh! Dizendo que a gente é ‘boiola’*.

Perguntei se aquilo era recente, pois sabia que, no início do ano, a professora tinha tido problemas para lidar com essa turma, mas sabia também que isso havia melhorado e já estávamos no mês de agosto. Porém, eles responderam que era recente sim, que ela falava coisas que eles não gostavam. Outro aluno, o Marcelo, que é de outra turma que tem a mesma professora, disse que isso é brincadeira dela, que ele é seu aluno há quatro anos, desde o primeiro ano e que já está acostumado, não leva a sério. Falou que ela brincou, outro dia, com um colega que havia feito um desenho de uma

aranha na cabeça - o menino mandou fazer esse desenho depois de ter cortado bastante o cabelo; o desenho é traçado no couro cabeludo. Era uma moda que alguns estavam adotando naquele momento. Os alunos da outra turma disseram:

*“Ah! Isso aí tudo bem. Não é isso que ela faz com a gente!”*

*“Sabe, a gente pode dar vários significados à palavra, depende de como falamos. As palavras podem ter vários significados”* – disse Clara, afirmando que ela tem um jeito diferente de se referir a eles da outra turma. Insisti na idéia de que o que estavam falando era sério e que deveriam pensar bem se isso não teria acontecido mais perto do início do ano, quando a professora dizia que a turma não tinha o comportamento esperado para um quarto ano, pois eles desrespeitavam, desafiavam as professoras e muitas vezes, não se respeitavam também, implicando uns com os outros e etc. Os alunos insistiram em dizer que não, que o que contavam eram fatos recentes. Perguntei se eles estavam se comportando melhor nos aspectos apontados pela professora. Admitiram que ainda havia problemas, mas que estavam melhores. Mas Marcelo retrucou:

*“A tia diz que eles, da outra turma, são “terríveis”.*

Como ele sentava ao lado da mesa da professora, escutava os seus comentários. Quando ela ia à sua sala conversar com a outra professora, todos ficavam ouvindo o barulho que vinha da sala deles. Então ela comentava: *“Está vendo? Veja como eles são!”*

Incentivei-os a conversar com ela e eles responderam que não era possível, que ela brigava e mandava sentar. Diziam que ela comparava uma turma com a outra, que quando eles faziam alguma coisa que não deveriam fazer, ela dizia: *“Está vendo? Depois ficam em recuperação, ou então, não sabem por que ficaram em recuperação”*.

Voltei à pergunta que havia feito no início da aula: como eles achavam que estavam em Língua Portuguesa. Todos achavam que estavam bem, melhoraram (diziam alguns) e desejavam sair da recuperação.

### **Somos redes de subjetividades ricas e complexas**

Na escola, todos avaliamos, usando critérios variados, que as atividades do apoio constituem um espaço-tempo da escola importante para as crianças. Em primeiro lugar, porque são um direito seu, previstas em lei e todas as escolas deveriam promovê-las. Em segundo, porque quando formamos grupos com os alunos que “não estão se saindo bem” nas salas de aula para oferecer-lhes mais aulas, estamos reconhecendo os limites

que podem ter o trabalho de uma professora com a sua turma. O apoio representa, portanto, a busca de novas possibilidades e oportunidades com a criação de outros tempos e espaços, disponibilizando pessoas e atividades que possam favorecer as aprendizagens daquelas crianças e melhorar seu desempenho.

No entanto, penso que essa melhoria dos alunos e alunas e até mesmo as mudanças que, muitas vezes, observamos nos seus sentimentos em relação a si mesmos: maior autoconfiança, segurança em relação ao que são capazes de pensar e realizar, não devem ser suficientes para que esse espaço-tempo da escola seja naturalizado, tendo-o como positivo sempre, independentemente da maneira como é formulada a sua política, sua implementação e como se dão as suas práticas cotidianas.

Não é objetivo deste trabalho fazer uma discussão a respeito da pertinência da existência dos grupos de apoio, a maneira como são formados ou até sobre a orientação dada ou não ao trabalho, mas sim fugir da naturalização de tais procedimentos e comportamentos, buscando tratar a questão de outra forma. Nossa pretensão é a de privilegiar *a experiência comum (...), as maneiras de utilizar sistemas impostos que constituem a resistência à lei histórica de um estado de fato e a suas legitimações.* (Certeau, 1994, p. 79). Pois,

*as marcas de atos...significam as operações de que foram objetos...encaráveis como modalizações conjunturais do enunciado ou da prática; indicam, portanto uma historicidade social (p. 82).*

Nessa discussão, importa conhecer e narrar os usos que as crianças, professoras e outros sujeitos fazem desse tempo destinado a cuidar daqueles que não estão aprendendo como as professoras e coordenadoras esperariam. O que pensam sobre as aulas, sobre serem parte desse grupo, como se utilizam daquela *ordem construída* que são os grupos de apoio dentro da escola? Usos próprios dessa ordem estão sendo feitos pelos *praticantes*, alunos e professoras e esses usos modificam essa mesma ordem e criam espaços, porque na *lógica dos jogos de ações* (p.83) os usuários vão produzindo novos acontecimentos.

Voltando ao que diziam os alunos sobre o dia-a-dia da sua sala de aula, destaco que suas falas não foram previamente “autorizadas” por mim, pois o assunto proposto era outro. As crianças não falaram exatamente sobre o que lhes foi perguntado, embora o rumo que a conversa tenha tomado tivesse relação com o que buscava saber que era como eles estavam. Meu objetivo era obter informações sobre suas aprendizagens, seu desempenho na sala de aula. Mas eles criaram a possibilidade de tratar de outros

assuntos, fizeram uso daquele espaço-tempo e das relações que ali se estabeleciam, sentiram-se à vontade para fazerem também as suas queixas, suas reclamações. Outras vezes isso já tinha acontecido, já haviam me contado alguns acontecimentos marcantes das suas vidas em conversas desse tipo. Tanto eles como eu inventávamos aquele cotidiano perguntando, respondendo, dialogando, portanto, sem nos restringirmos apenas aos processos cognitivos, mas nos envolvendo, com tudo que somos e temos, as nossas *redes de subjetividades* (Santos, 1995) ricas e complexas, com nossos sentimentos e valores sempre presentes. E assim transformamos aquele espaço-tempo numa oportunidade de diálogo também sobre alguns sentimentos que participavam dos processos pedagógicos em que estávamos envolvidos.

Ao mesmo tempo, a fala de Clara revela o quanto ela está atenta e conhece sobre as palavras e seus vários sentidos possíveis. Demonstra saber que os contextos fazem parte dos sentidos que atribuímos ao que é lido ou ao que é dito. Ela percebia que algumas palavras faladas numa das turmas poderia ter um significado diferente do que tinha na outra e que isso tinha relação com os sentimentos da professora em cada grupo, até porque eram feitas comparações entre as turmas. Naquela conversa, as crianças puderam expressar suas percepções, tanto o aluno de uma turma, que não via mal nenhum nas brincadeiras que a professora fazia, como os da outra, que se sentiam ofendidos pelo que a professora dizia a seu respeito. É importante notar que todas as pessoas envolvidas estão atribuindo sentidos aos comportamentos da professora e dos alunos e que, na elaboração que fazem nesse processo, inúmeras aprendizagens estão se dando.

Não tenho interesse em colocar em discussão o que fazia a professora e muito menos julgar suas atitudes com um ou outro grupo. O que importa aqui é, em primeiro lugar, afirmar que, enquanto se dão os processos cotidianos de ensinar e aprender nas salas de aula, professores e alunos estão produzindo seus próprios sentidos, seus conhecimentos sobre a vida. Além disso, destacar a evidente demonstração de “saber sobre a língua” de Clara, quando fala da pluralidade de sentidos que tem uma palavra. Para os que não confiam nas capacidades e saberes dos alunos que frequentam os grupos de apoio, isso poderia causar surpresa. Nesse espaço-tempo ordenado, normatizado pela escola, onde Clara foi parar porque não apresentava um “bom desempenho” em Língua Portuguesa, ela manifestou já saber algo muito importante para as suas práticas de leitura, de escrita e outras formas de expressão. Como sujeito, ela mesma, a sua *rede de subjetividades* havia compreendido que a linguagem tem suas

*marcas de usos* (Certeau, 1994) e com isso compreendeu um pouco mais sobre as relações com a professora, e dessa com as duas turmas.

No processo de buscar compreender as salas de aula, as práticas que as constituem, e que nos informam sobre os seus limites e possibilidades, é fundamental, a meu ver, considerar a noção de *redes de subjetividades* que nos apresenta Santos. Alves e Oliveira (2002) se utilizam dela para falar *dos complexos processos que nos fazem ser portadores não de uma identidade monolítica e hierarquizável no plano das grandes estatísticas* (p.93). As nossas práticas estão informadas pelo todo complexo que somos, que se forma permanentemente nas e com as experiências que vivemos nos múltiplos e diversos espaços-tempos da nossa vida. São fios de nós mesmos que vão sendo tecidos nas relações que estabelecemos com e nesses espaços-tempos variados e, ao mesmo tempo, vão, ao se trançarem, tecendo a rede que somos e as que ajudamos a tecer nesses espaços-tempos.

Essa é uma das razões por que é difícil pesquisar e compreender o viver cotidiano! Difícil porque, muito freqüentemente, buscamos encontrar ou construir *explicações causais tão a gosto do pensamento moderno* (id. ib., p.93). No desejo de entender, procuramos uma origem para aquele comportamento, sentimento, valor ou idéia presentes na realidade. Mas, reconhecer a impossibilidade de encontrar essas explicações pode significar um movimento importante na busca da compreensão que queremos tecer. As explicações formuladas pelas teorias que conhecemos sobre a escola, que conseguem pensar causas para tudo ou quase tudo que acontece nas salas de aula com alunos, professores e outros dessa rede, chegando a conclusões generalizantes e apresentando prescrições para os seus comportamentos, não servem para a complexidade nem das nossas identidades dinâmicas e plurais e nem para a das realidades cotidianas.

A fala da Clara permitiu perceber o quanto ela aprendeu sobre a multiplicidade de sentidos que podem ter as palavras. Onde e como essa aprendizagem se deu, nós não sabemos, mas que ela está presente não podemos negar. Sabemos que Clara integra um dos grupos de apoio, e que, portanto, nos processos de ensinar e aprender na sala de aula, com a sua professora, em Língua Portuguesa, está entre os alunos que precisam desse acompanhamento, ou seja, seu desempenho nessa disciplina não é considerado satisfatório e ela também sabe disso. Mas na reflexão que faço, o que mais importa é buscar conhecer o que Clara sabe sobre o mundo, sobre a vida, e também sobre a Língua Portuguesa. Dessa forma, penso que podemos encontrar alguns caminhos para

que ela aprenda também o que não sabe ainda, considerando e incluindo nas minhas ações pedagógicas os seus saberes.

Nas aulas de apoio das quais Clara participou o ano todo, seu interesse pela leitura dos textos, dos livros, inclusive para levá-los emprestados para casa, era enorme. Tinha interesse e lia muito bem, como ela mesma escreveu respondendo a uma pergunta que fiz, ao recomeçarmos com as aulas de apoio: “Por que você está na aula de apoio?” Ela escreveu: *Eu estou na aula de apoio porque tenho dificuldade em dois s, ç, x, ch e acentos, mas leio muito bem.* Estava sempre animada para as atividades que fazíamos, apesar de, como os outros, dizer que tinha sim o desejo de “sair da recuperação”, como se costuma dizer na escola. No final do ano, fez para mim um cartão de Natal. Dentro do cartão havia um coração vermelho colado e ao lado do coração “*te amo*”. Além disso, estava escrito: *tia Regina, você é muito especial para mim, este ano foi repleto de alegria, eu ‘agradesso’ as professoras por terem me botado na recuperação, com você, por um lado foi bom, por outro não, o bom foi ficar com você, o ruim foi ficar de recuperação. Beijos da sua aluna, Clara.*

Nas aulas que acompanhei em sua sala durante o período da pesquisa de campo, notava que Clara parecia estar quase sempre atenta ao que estava acontecendo, buscava contribuir com suas respostas às questões feitas pela professora e com suas opiniões também. Percebia que ficava mais “quieta” do que nas aulas de apoio. Não se movimentava muito, apenas conversava um pouco com as crianças mais próximas e, apesar de estar envolvida, sua participação era discreta. Mas não foi sempre assim. Segundo as suas professoras, seu comportamento era outro no início do ano: conversava muito, se dispersava durante as aulas e isso mudou um pouco porque elas, no dia-a-dia, haviam buscado meios de fazer com que essa mudança acontecesse.

### **Os múltiplos e variados fios do tecido da sala de aula**

As duas professoras, tanto a de Língua Portuguesa e Estudos Sociais como a de Matemática e Ciências (é assim que se organiza o quarto ano nessa escola) eram bastante exigentes quanto à organização do espaço da sala de aula. Ambas determinavam os lugares em que cada um devia sentar segundo critérios claros: os que são muito amigos não podem sentar juntos, senão conversam durante toda a aula; os que pertencem aos grupos de recuperação, que precisam de mais atenção, sentam mais perto da professora, os que são muito dispersos também; meninos sentam com meninas, enfim, critérios que buscavam manter sob controle os comportamentos considerados

prejudiciais ao trabalho e à efetivação das aprendizagens pretendidas. Foi essa a maneira como elas conseguiram estabelecer, nessa turma, um ambiente propício às ações pedagógicas que tinham compromisso de desenvolver durante aquele ano.

Este era outro fator importante: na avaliação delas, havia pouco tempo para que os alunos realizassem as aprendizagens, desenvolvessem comportamentos essenciais que deveriam ter até o final das cinco primeiras séries do Ensino Fundamental e seguissem adiante para o outro segmento e outra unidade do colégio. Se não tinham aprendido até ali como deveriam e como estava previsto nos programas, teriam de aprender nas duas últimas séries. Com isso, a pressão sobre todos acabava sendo muito grande. Tinham de ser levados “no pulso” como diziam as professoras, pois as maneiras como, na maioria das vezes, se relacionavam entre si, com as professoras e com o ensinar/aprender eram pouco produtivas. Eles desrespeitavam os colegas e as professoras e não demonstravam interesse pela maior parte das atividades realizadas e dos conteúdos estudados.

Uma das professoras, em especial, criticava duramente a coordenação e a direção da escola. Segundo ela, não houve o trabalho necessário e adequado dessas instâncias pedagógicas e administrativas para que os problemas fossem superados. As professoras das séries anteriores agiram conforme seus próprios critérios, nem sempre os melhores para as crianças, na sua opinião, porque estiveram sempre muito sozinhas nessa ação. Ela, como professora de uma das turmas durante três anos (do primeiro até o terceiro ano), podia dizer isso porque participava das mesmas reuniões semanais de planejamento e conselhos de classe que as professoras anteriores da turma em questão, além de conversar frequentemente com elas. Para ela, a culpa não era das crianças, mas da falta de ação das coordenadoras da escola, que não realizaram, de forma satisfatória, o acompanhamento da ação pedagógica. A outra professora referendava as palavras da colega no que dizia respeito às formas das crianças de se relacionarem com as pessoas da escola e com o estudo.

Esses são alguns fios do tecido em que estão os alunos dessas turmas de quarto ano, suas professoras, seus pais e mães, as coordenadoras, a diretora, eu, como professora de apoio e pesquisadora, as orientadoras, enfim todos os que, de alguma maneira participam dessa rede de saberes e fazeres que foi se formando e nos formando cotidianamente. O que somos e o que sabemos cada um de nós, inventado, a cada dia, nessas relações, foi fazendo acontecer as salas de aula, da forma complexa que percebemos, pois nossas práticas são tecidas *a partir de redes, muitas vezes*

*contraditórias de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação* (Alves e Oliveira, 2002, p. 96).

Apesar das denúncias e críticas feitas ao processo escolar que tinham vivido as crianças daquela turma, ouvi, muitas vezes, as professoras dizerem que fariam todo o esforço possível, mesmo reconhecendo as dificuldades, para que elas chegassem, ao final do quarto ano, nas mesmas condições, ou seja, com o mesmo conteúdo e mesma postura em relação à escola, com interesse e responsabilidade pelo estudo.

Embora parecesse uma contradição, estavam se comprometendo com a idéia de que isso era possível e afirmando, tanto a capacidade das crianças que elas diziam não terem culpa de estarem naquelas condições, quanto a sua própria capacidade como professoras. Nesse movimento, criavam várias situações para oferecerem, aos alunos, tratamento diferenciado quanto à abordagem dos conteúdos e expectativas de resultados. Era muito comum ouvi-las comparando as turmas, não só para falar do que não tinham uns em relação aos outros, mas para apontar o quanto suas maneiras de ensinar eram diferentes numa e noutra turma. Queriam que todos os alunos, até o final do ano, alcançassem pelo menos o mínimo, mas se possível, o máximo previsto no programa da série. Consideravam que isso era um direito deles e, ao mesmo tempo, uma maneira de exigir de todos o máximo que podiam produzir. Promover atividades diferenciadas para as duas turmas era, na avaliação delas, pôr em risco a qualidade do trabalho realizado com uma ou outra turma.

Ao mesmo tempo, reconheciam as diferenças entre elas, falavam disso com as crianças, seus pais e mães, coordenadoras, diretora, as outras professoras, enfim, lembravam a todos os envolvidos que era necessário dar um tratamento diferente à turma que tinha uma “defasagem” de conteúdos, no padrão de exigência estabelecido pela escola e pelas professoras. Além disso, seus comportamentos cotidianos com uma e outra turma eram diferentes. O ritmo imprimido ao trabalho dia-a-dia, o tipo de conversa e desdobramentos que as atividades suscitavam, a maneira de interpretar os resultados obtidos pelas crianças nas avaliações realizadas etc., faziam-nos perceber o quanto estavam atribuindo sentidos diferenciados às experiências e às produções de uma e outra turma, sem deixar de buscar o melhor resultado possível em cada uma, individualmente e em cada grupo. Nesse complexo e aparentemente contraditório processo, as professoras praticavam o que Santos (1999) nos diz “*temos direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza*” (p.62).

De certa forma, era isso também que buscavam os alunos, principalmente os que compunham os grupos do apoio. Queriam ter respeitados e valorizados os seus conhecimentos, sentimentos e valores, mas queriam também integrar as redes da sala de aula da série que cursavam, percorrendo o seu percurso escolar com sucesso, por isso desejavam “sair da recuperação”.

### **O que essa trama pode nos dizer...**

Nas conversas que nós professoras temos entre nós, com os alunos, com seus pais e mães ou com outros profissionais da escola sobre a situação das crianças nos processos de aprendizagem e avaliação dos conteúdos escolares, especialmente quando tratamos dos que “não se saem bem”, é muito comum buscarmos explicações associadas ao estabelecimento de padrões modelares de comportamentos para todos esses sujeitos. Falamos e ouvimos sobre como deveriam agir as crianças em sala de aula e em casa, os pais e mães com relação aos filhos e a outros aspectos da sua vida familiar e os profissionais da escola quanto à maneira ideal de acompanhar, orientar e manter sob controle as ações pedagógicas. Uma série de prescrições baseadas em conclusões resultantes de análises que privilegiam as relações lineares de causa e efeito é feita, perseguida e, certamente, não alcançada na maioria dos casos.

Entretanto, quando buscamos no cotidiano, nos complexos e enredados processos de formação dos sujeitos e tessituras de suas práticas, outro tipo de compreensão e invenção de soluções para os problemas, entendo que podemos estar mais próximos da realização de um *projeto educativo emancipatório* (Santos, 1996).

Com as práticas cotidianas dos sujeitos percebemos que o controle total dos corpos, dos comportamentos, dos sentimentos, dos valores e das aprendizagens é uma impossibilidade. Além disso, que estamos dia-a-dia, crianças e adultos, nos diferentes espaços de formação com que nos vinculamos, em relações que estabelecemos, produzindo conhecimentos sobre nós mesmos, sobre o mundo, sobre a vida, conhecimentos esses que são de grande valor, inclusive para a aprendizagem dos conhecimentos escolares. Se com esses fios do que cada um é, do que somos e criamos coletivamente nas variadas relações que estabelecemos, conseguirmos tecer redes de conhecimentos que possibilitem compreender as práticas dos sujeitos e com isso, formular ações pedagógicas, estaremos quem sabe, potencializando essas mesmas práticas e o que elas criam.

Esse tecido compreensivo, cujos fios são as produções cotidianas dos sujeitos das salas de aula, busca trazer para outro lugar de importância os seus saberes, procurando romper com a hierarquia entre os conhecimentos, estabelecida pelos padrões do pensamento ocidental moderno. Com isso, busca afirmar que podem existir alternativas para essas realidades das escolas e das salas de aula como as da história que contei aqui. Talvez esses espaços-tempos cotidianos em que estão os alunos e alunas dos grupos de apoio não precisem ser naturalizados na forma como estão sendo. Suas práticas, as das professoras e dos outros sujeitos da escola podem estar a inventar maneiras socialmente mais favoráveis a esses alunos e alunas. É necessário, portanto, que elas sejam privilegiadas nos nossos processos de reflexão e ação.

### Referências Bibliográficas

- ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês B., *Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo*. IN: **Currículo debates contemporâneos**. LOPES, Alice e MACEDO, Elisabeth (orgs). São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: As artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COLÉGIO PEDRO II, Colégio Pedro II: projeto político pedagógico. Brasília: Inep/MEC, 2002.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elise. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão e Alice: o social e político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Para uma pedagogia do conflito*. IN: SILVA, Luiz E. (org.) **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES n.135, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, jan. 1999.