

## **Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar**

**OLIVEIRA, Inês Barbosa de - UERJ**

**GT: Currículo /n.12**

**Agência Financiadora: CNPq**

Os estudos do cotidiano na área da educação e, particularmente, aqueles aos quais venho me dedicando, buscam trabalhar sobre as práticas curriculares reais, entendendo-as como complexas e relacionadas a fazeres e saberes que nem sempre, ou mesmo raramente, constituem um todo coerente e organizado como aquele que, supostamente, informa as propostas curriculares oficiais. Isso significa dizer que os professores tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação<sup>1</sup>.

Assim, nas nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam os elementos das propostas formais e organizadas com as possibilidades que temos de implantá-las. Por sua vez, essas possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos ao mesmo tempo que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho. Ou seja, cada conteúdo de ensino, mesmo que repetidamente ensinado ano após ano, em turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes. É nesse sentido que entendemos as práticas curriculares cotidianas, como associadas, sempre, às possibilidades daqueles que as fazem e às circunstâncias nas quais estes estão envolvidos.

Se desenvolvemos esse pensamento em relação com os debates em torno dos limites e das possibilidades do desenvolvimento de práticas progressistas nas escolas, vamos ter que assumir a presença de uma tensão permanente entre os elementos regulatórios tanto das propostas quanto das nossas convicções e possibilidades de ação e os elementos emancipatórios (ou progressistas) que também se fazem presentes em propostas e ações. Buscando superar a dicotomia hierarquizante fundamentada na redução do real a modelos de comportamento, vamos considerar nesse trabalho que não há nem propostas nem práticas que possam ser inequivocamente identificadas com a

---

<sup>1</sup> Esses termos foram bem formulados enquanto categorias de análise por Boaventura de Sousa Santos, que defende a existência de uma tensão permanente entre a regulação social exercida pelos diversos mecanismos, formais ou não de exercício do poder e a emancipação, que seria a busca de superação dessa dominação, através de práticas voltadas para relações mais igualitárias, e é entendida como um conjunto de lutas processuais. (Santos, 1995, 1997 e 2000).

regulação ou com a emancipação. Captar a complexidade e a riqueza desses processos exige outra postura. Em primeiro lugar, porque propostas de inspiração emancipatória não garantem práticas emancipatórias, do mesmo jeito que propostas em tom mais regulatório não implicam necessariamente, práticas regulatórias. Em segundo lugar, porque a tensão entre a regulação e a emancipação não representa uma dicotomia, nem mesmo uma gradação linear. São apenas pólos analiticamente estabelecidos para nos auxiliar na tarefa de busca de práticas e de saberes mais emancipatórios do que aqueles que hoje se apresentam como dominantes. A regulação e a emancipação devem, portanto, ser entendidas como processos e não como dados absolutizados de uma realidade qualquer.

O trabalho com essas categorias torna-se portador de elementos para o pensar a questão curricular, na medida em que, reconhecendo a presença da tensão permanente entre ambas tanto em instâncias de prática como nas de formulação de propostas e, considerando as duas em suas complexidades constitutivas, podemos contribuir para o estudo das realidades escolares, entendendo-as como compostas por redes de saberes e de práticas que se fazem presentes nos cotidianos escolares. Portanto, estes últimos devem ser estudados enquanto tais se queremos contribuir para o avanço do pensamento curricular e para a exploração de novas alternativas na elaboração de propostas curriculares, mais realistas e adequadas às possibilidades emancipatórias das diferentes realidades.

Nesse sentido, esse trabalho pretende, a partir dos resultados de uma pesquisa recém concluída, apresentar algumas conclusões sobre o modo como as professoras agem cotidianamente na busca de levar os seus alunos à aprendizagem, que elementos criam a partir de suas redes de saberes e de fazeres, como criam e desenvolvem suas práticas em função do que são, para além de “mal-formadas” e “repetitivas”.

Em outras palavras e ampliando a questão da qual trato neste texto, esclarecendo o que apresento, trata-se de compreender: a) como se dão os processos cotidianos de criação e desenvolvimento da ação pedagógica (curricular), inscritos em que especificidades do ser das professoras, alunos e contexto, e, como desdobramento, b) o que estão os alunos aprendendo a partir dessa prática escolar que não pode ser visto pelo levantamento estatístico sobre o que sabem daquilo que lhes é imposto saber? Queremos compreender o como e o quê se aprende efetivamente nas nossas escolas, buscando atribuir significados, tanto quanto possível livres dos preconceitos sobre o não saber docente, às atividades observadas nas classes, aos depoimentos colhidos e aos aspectos

mais gerais de suas vidas e práticas sociais que nos foram por elas narrados em uma entrevista semi-estruturada.

Portanto, para contemplar os objetivos deste trabalho, trabalhei sobre as práticas pedagógicas observadas e as variáveis que lhes são constitutivas, atribuindo-lhes significados a partir dos referenciais teórico-epistemológicos, tentando aprender com elas sobre as possibilidades de ampliação das práticas pedagógicas emancipatórias e de sua institucionalização.

O objetivo maior é o de pensar os modos como as práticas curriculares cotidianas criam formas de emancipação social frente à força reguladora das normas e, por outro lado, para não cair no erro da dicotomização que denunciemos, de que modo as práticas curriculares reais contribuem para a consolidação da regulação social via escola, imprimindo um ritmo “conservador” a propostas que visam à emancipação produzidas, muitas vezes, pelas autoridades educacionais.

É, lamentavelmente, comum entre pesquisadores “progressistas” em educação o entendimento das propostas ditas inovadoras como emancipatórias e a sua não efetivação nas escolas como derivadas da incapacidade e desinteresse dos professores, supostamente “resistentes” à novidade por estarem, nas suas infinitas ignorância teórica e repetitividade prática, irremediavelmente vinculados à regulação dos chamados “currículos tradicionais” e dos valores dominantes. Por outro lado, e de modo igualmente parcial e dicotomizante, outros pesquisadores louvam os professores que estão nas salas de aula como os “verdadeiros lutadores” pela emancipação, que buscam sempre reduzir o caráter regulatório das propostas curriculares através de práticas emancipatórias que desenvolvem em seus cotidianos. Ambas as posturas partem de um *parti pris*; favorável ao saber formal e às grandes propostas no primeiro caso e à criatividade e comprometimento docente no segundo, desconsiderando, ambos, a complexidade que envolve tanto os processos de formulação de propostas curriculares e políticas educacionais como o desenvolvimento das práticas docentes.

Por outro lado, é frequente que os estudos voltados à compreensão das práticas reais esbarrem nas dificuldades que temos em “extrair” da complexidade que lhes caracteriza, os indicativos que podem nos permitir atribuir-lhes significados e, com isso, pensar em modos de intervenção emancipatória. O pensamento cientificista, factualista, quantificador em “pequena escala” (Santos, 2000: 197 ss.), dominante na nossa formação, permanece atuante, mesmo quando percebemos sua inadequação. Daí a importância que vem assumindo, para mim, o desenvolvimento tanto dos referenciais

teóricos relacionados à noção de conhecimento em rede e ao cotidiano, quanto de uma metodologia de pesquisa que supere esses limites.

### **A tessitura de conhecimento em redes no cotidiano**

Em artigo recente, Alves e Oliveira (2002) apresentam um debate a respeito da história do pensamento do cotidiano no pensamento curricular, no qual discutem os processos pelos quais vêm passando esses estudos no campo do currículo, desde as inovações no pensamento sistêmico trazidas por Stake (1983 a; 1983 b), passando pelos trabalhos de Stenhouse (1991) e Rockwell e Ezpeleta (1986) – todos referidos pelas autoras (op. Cit.: 101-102) - para chegar àquilo que vem sendo feito hoje, no Brasil, fundamentado, sobretudo, nos trabalhos desenvolvidos por Michel de Certeau (1994). Nos meus estudos atuais, venho sendo levada a abraçar a idéia de que nossos múltiplos e enredados processos de inserção na sociedade nos formam como uma *rede de subjetividades* (Santos, 1995) e me fundamentado em uma crítica ao modelo da ciência moderna que vem tratando os conhecimentos cotidianos como menores em relação ao conhecimento dito científico, negligenciando a partir daí, tanto os processos cotidianos de criação e transmissão de conhecimentos, quanto os complexos e múltiplos enredamentos entre esses modos de conhecer que, para nós, são partes de um único e mesmo processo, o da tessitura em rede de conhecimentos, na medida em que nenhum de nós aprende isoladamente este ou aquele tipo de conhecimento.

Nesse sentido, venho buscando avançar na compreensão do que são e do que podem representar esses estudos para a ampliação do entendimento a respeito dos processos de criação de alternativas curriculares no cotidiano das escolas, negligenciados historicamente em prol dos estudos generalizantes e quantitativos que a modernidade tornou dominantes em todos os campos do fazer científico. Essa aparente negligência nos diz muito sobre as características desse pensamento.

*Ao tornar a ciência galileo-newtoniana o único paradigma aceitável como legitimador das idéias e dos trabalhos sobre a verdade, optou-se por privilegiar os elementos controláveis e quantificáveis da realidade, criando a idéia de que os demais dados não eram relevantes. Ou seja, a quantificação e sua ciência derivada, a estatística, acompanhadas da necessidade de generalização e de sua mais perfeita expressão, a universalidade, baniram do mundo das idéias os aspectos singulares e qualitativos do real (Alves e Oliveira, op. Cit.: 84).*

Esse reducionismo do cotidiano aos seus aspectos quantitativos permitiu abandonar as especificidades das formas de se praticar as atividades, ou seja, seus aspectos qualitativos. Aprendemos que relevante no nosso fazer é o “o quê”, que pode ser medido, quantificado, regulamentado e controlado, e não o “como”, que varia de modo mais ou menos anárquico e caótico<sup>2</sup>, não sendo, portanto, passível de análise quantitativa, nem de controle normativo, nem mesmo de regulamentações precisas.

Os estudos do cotidiano vêm procurando, justamente, recuperar a importância daquilo que não integra as estatísticas e regulamentações para redefinir o próprio cotidiano, superando a idéia, ainda dominante, de que este resume-se ao espaço do *sensu comum* e da *regulação*. Recuperando os aspectos singulares e qualitativos de práticas, aparentemente repetidas *ad infinitum*, percebemos que, na forma de fazer cada uma dessas atividades, nunca há repetição. Em sua infinita rebeldia, o cotidiano não se deixa dominar por normas e regulamentos formais, exatamente porque as ações cotidianas, na multiplicidade de formas de sua realização, não são e não podem ser repetidas no seu “como”.

Todas as atividades que desempenhamos em nossas vidas são aprendidas, mesmo que instintivamente ou mecanicamente, nos casos das atividades básicas. Isso significa que, tanto o conteúdo das nossas ações como as múltiplas formas através das quais as desenvolvemos são provisórios, dinâmicos e plurais. Se acrescentamos a compreensão de que estamos sempre em processos de mudança, imersos em redes de saberes e de fazeres que não podem ser explicadas através de relações lineares de causalidade, sendo, portanto, imprevisíveis, podemos afirmar que tanto o conteúdo quanto as formas através das quais nossas ações cotidianas são desenvolvidas têm como características a *complexidade* (Morin, 1996) e a *diferenciação* (Santos, 2000), sob influência de fatores mais ou menos aleatórios. Ou seja, as lógicas que presidem o desenvolvimento das ações cotidianas são profundamente diferentes daquela com a qual nos acostumamos a pensar na modernidade. Nesses processos diferentes e complexos de viver e criar nos múltiplos espaços/tempos cotidianos nos quais nos inserimos, ganha importância a compreensão de como se formam *as redes de subjetividades que cada um de nós é* (Santos, 1995 e 2000), expressão concreta dos processos históricos mais amplos que nos formam, sejam eles culturais, sociais, familiares, políticos ou outros, e que são constitutivos de nossas identidades individuais e coletivas.

---

<sup>2</sup> O termo caótico aqui é usado em seu sentido prigoginiano. Segundo Prigogine (1996), o caos não é apenas desordem, é um tipo de realidade que, a partir do desequilíbrio, cria formas de auto-organização.

Portanto, nos estudos do cotidiano, imperativo será considerar os processos de formação nos múltiplos espaços/tempos em que eles se dão, em suas dinâmica e lógica próprios, bem como na articulação entre as circunstâncias das situações e nossas possibilidades de ação. Portanto, para compreender as lógicas que presidem a vida cotidiana, precisamos nela ‘mergulhar’ (Oliveira e Alves, 2001: 8), aceitando a impossibilidade de obtermos ‘dados relevantes gerais’ em meio à realidade caótica bem como a necessidade de considerar a relevância de todos os seus elementos constitutivos, em suas tantas relações e conseqüências. Daí a importância do desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa especificamente voltada para esses estudos.

### **Quem sabe muito aprende pouco: elementos teórico-metodológicos da pesquisa no/do cotidiano**

Em primeiro lugar, venho entendendo que pesquisar o cotidiano supõe aceitar a teoria como limite e não como potencialidade (Alves, 2001), pois as teorias preconcebidas – que geralmente negligenciam as características complexas do cotidiano - nos dificultam a percepção de acontecimentos não contemplados em nossas hipóteses de trabalho. É nesse sentido que a frase que dá título a esse segmento do texto provocativamente deve ser lida, como um alerta para a vigilância necessária de que nos fala Pais (1993).

*As imagens do social que na verdade orientam os rostos em todas as direções (como as máscaras de Picasso) são artificialmente constrangidas a orientarem-se no sentido do que se pretende demonstrar ou explicar. (...) Daí a necessidade de uma apertada vigilância epistemológica às teorias, métodos e conceitos que mais parecem moldes antecipadamente preparados a que um alfaiate desajeitado adapta laboriosamente um tecido que mal conhece – o tecido social – fazendo com que aquele tecido pareça aquilo que não é (p. 111).*

De um outro modo, podemos dizer que aquilo que acreditamos já saber em relação a qualquer assunto nos dificulta a percepção de elementos que nos são desconhecidos, levando-nos a fechar as portas para elementos que não se encaixem em nossas crenças anteriores. As certezas são, desse ponto de vista, inimigas da aprendizagem, e podem ser interpretadas como “a certeza dos ignorantes”, ditado comum entre nós que indica um modo como o senso comum expressa esse saber a

respeito dos limites da aprendizagem para aqueles que crêem já saber. Contrariamente, na pesquisa no/do cotidiano, buscamos aceitar que:

*A posse do real é uma verdadeira impossibilidade e a consciência epistemológica desta impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no cotidiano (Pais, op. Cit.: 108).*

Para aprendermos e apreendermos a multiplicidade de elementos constitutivos das realidades que fazem parte de nossos campos de pesquisa é preciso que nele cheguemos de modo aberto e, tanto quanto possível, despidos de preconceitos.

Dentro da metáfora da tessitura do conhecimento em rede, posso expressar o que aqui quero desenvolver nos seguintes termos. Se nos mantemos excessivamente ligados a premissas pré-definidas a respeito do que pretendemos pesquisar, em função daquilo que acreditamos já saber, criamos em nossas redes “nós cegos” que subtraem dela algo de sua maleabilidade e, portanto, da possibilidade de entrada e articulação de novos fios de saberes ao anteriormente sabido.

Em outros termos, e já abordando a questão dos limites da racionalidade tal como esta vem sendo entendida na modernidade, fundamental no contexto da pesquisa no/do cotidiano, podemos, com a ajuda de Maturana (1999), afirmar que:

*Todos os conceitos e afirmações sobre os quais não temos refletido, e que aceitamos como se significassem algo simplesmente porque parece que todo mundo os entende, são antolhos. Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção. (...) Quer dizer, ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional (p. 15).*

De outra perspectiva, mas no mesmo sentido, Von Forster (1996: 71) desenvolve a idéia de que esses antolhos são capazes de, efetivamente, nos deixar cegos perante aquilo que não acreditamos existir e fundamenta “cientificamente” seu debate no fato da nossa retina estar sujeita a um controle central, o que exige que acreditemos e compreendamos o que vemos para ver. Ou seja, o contrário daquilo que foi difundido pela modernidade e imortalizado por São Tomé, “é preciso crer para ver”. Fechados em crenças préestabelecidas a respeito do que podemos encontrar em uma determinada

realidade pesquisada, estaremos cegos para aquilo que nela é transgressão em relação ao que “já sabemos”. Precisamos, nesse sentido:

*Aconchegar-nos ao calor da intimidade da compreensão, fugindo das arrepiantes e gélidas explicações que, insensíveis às pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras entre os fenômenos, limitando ou anulando suas relações recíprocas (Pais, op. Cit.: 110).*

Em seu trabalho sobre o paradigma indiciário – que nos tem sido fundamental nas pesquisas no/do cotidiano - Ginzburg (1989) vai mais longe, apontando uma possível incapacidade de vermos diferenças em “objetos” nas próprias características do olho humano. Ao discutir as dificuldades da medicina em atender as exigências do conhecimento generalizante, o autor afirma que isso se deve a:

*a impossibilidade da quantificação derivava da presença ineliminável do qualitativo, do individual; e a presença do individual, [derivaria] do fato de que o olho humano é mais sensível às diferenças entre os seres humanos do que entre as pedras ou entre as folhas (p. 166).*

Para a nossa discussão, a afirmação de Ginzburg pode significar que a identidade absoluta entre determinados “representantes” das “espécies quantitativas ou quantificáveis” pode ser questionada, na medida em que elas são fundamentadas, na verdade, na incapacidade do “nosso olho humano” de reconhecer as diferenças existentes entre eles. Ou seja, onde vemos identidades e permanências, é possível que haja um universo tão rico e tão diverso quanto os universos aos quais atribuímos riqueza e diversidade.

Nesse sentido, e agora recorrendo a Boaventura (Santos, op. Cit.), os saberes que assumimos como dados imutáveis e fundadores do que se vai pesquisar, além de poderem estar sendo “mal vistos”, podem representar regulações no nosso percurso, que prejudicam o pensar emancipatório, com sua exigência de subversão dos saberes naturalizados pela ciência moderna e suas “verdades universais”. Ou seja, e paradoxalmente, é preciso *desaprender para voltarmos a aprender* (pp. 382–383). É preciso romper alguns dos nós cegos de nossas redes de saberes, nós reguladores do que podemos perceber, nós que cristalizam nossas redes de conhecimentos tornando-as ilusoriamente completas e, metodologicamente inoperantes, porque imóveis.

Temos, portanto, que entender, mais uma vez com Pais (op. Cit), que os conceitos e teorias devem ser vistos como *instrumentos metodológicos de investigação*



ao serviço da capacidade criadora do cientista (p 110) e que a questão do método nesse tipo de pesquisa se traduz deste modo:

*Etimologicamente método significa caminho e como o caminho se faz ao andar, o método que deve nos orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando “nada se passa”. Nesse vadiar sociológico, como se adivinha, importa fazer da sociologia do cotidiano uma viagem e não um porto (p. 113).*

É a partir dessa perspectiva de ruptura com saberes prévios a respeito da realidade escolar, e da busca dos sentidos múltiplos e enredados que ela porta na aparente rotina repetitiva do cotidiano, que procurei trabalhar sobre os dados da pesquisa, realizada entre agosto de 2001 e dezembro de 2002.

Assim sendo, trabalhei buscando mergulhar (Alves, op. Cit.) nos universos do(a)s professoras envolvidas, visando à compreensão, não apenas de suas ações concretas, mas dos contextos ampliados que contribuíram e contribuem para sua formação, de modo a captar, para além dos processos formais vivenciados por elas na tessitura dos conhecimentos, também as complexas e múltiplas redes que se tecem nos processos de formação pessoal e social reais.

O cerne da ação desenvolvida foram as observações e as entrevistas realizadas com as professoras. No que se refere às entrevistas, o objetivo é o de fazer emergir memórias e trajetórias de formação que possam se constituir como dados para a compreensão dos processos e modos de formação das suas identidades, fundamentais para o entendimento dos valores e posicionamentos que animam os modos específicos dos fazeres delas. Isso porque acreditamos que, detentoras de saberes historicamente negligenciados, estas professoras têm importantes contribuições a nos dar nesses estudos, por serem aquelas que verdadeiramente dão corpo e sentido às propostas pedagógicas produzidas, na maior parte das vezes, longe delas. Revalorizar os saberes da prática, criados e recriados cotidianamente por aqueles que têm sobre si a responsabilidade de “aplicar” as propostas advindas dos mais diversos gabinetes, é o desafio que enfrentamos. Assim, ampliando a compreensão sobre quem são e o que fazem essas professoras, podemos contribuir com o desenvolvimento do campo dos estudos curriculares, no que ele se refere aos currículos reais, praticados por professores

reais nas escolas reais para além das normas curriculares formuladas pelas autoridades educacionais.

### **Observando o cotidiano escolar: complexidade e criatividade na escola**

Na primeira ida à escola, observamos<sup>3</sup> o ambiente, acreditando que a forma como se organiza o espaço físico nos fornece indícios preciosos - mas não definitivos - para que possamos compreender a postura do grupo, alguns modos de se trabalhar, os conteúdos e as formas pela qual são trabalhados com os alunos, entre outras coisas importantes, sempre com a preocupação de entendê-los mais do que de julgá-los. Percebemos que o pátio do recreio e os corredores das salas possuem diversos cartazes com trabalhos dos alunos, do Jardim II à 4ª série. Os cartazes, tanto do pátio quanto dos corredores das salas, são bem conservados. Os cartazes do pátio são de datas comemorativas do ano, sendo menos trocados do que os cartazes dos corredores das salas, que são de atividades ocorridas em sala de aula.

Dentro da sala de aula de nossa professora-cúmplice<sup>4</sup> – a quem chamaremos de Fátima – observamos que existe um armário, onde se guardam folhas, o mimeógrafo, livros paradidáticos, trabalhos feitos pela turma no decorrer do ano e algum material de papelaria. Há também uma pequena estante, onde fica uma corda, livros, gibis e um rolo de papel higiênico.

Percebemos nesse tipo de organização da escola a preocupação da equipe de professores com a valorização da produção dos alunos e com as datas “importantes”. Dois murais de Natal ajudam a encaminhar o debate que nos interessa. No primeiro, temos um trabalho claramente realizado por docentes e no 2º a “presença” da intervenção dos alunos. Note-se, ainda, no segundo, que a intervenção da produção infantil é desenvolvida a partir de um desenho padrão de árvore de Natal, provavelmente feito pela professora.

---

<sup>3</sup> A pesquisa de campo foi acompanhada por duas bolsistas.

<sup>4</sup> Escolhemos falar apenas de uma das professoras que acompanhamos, em função dos limites impostos para a apresentação do texto.



Foto nº 1 – mural de Natal feito por professoras



Foto nº 2 - Mural de Natal com produção infantil

Aderindo aos esquemas clássicos de compreensão que criticamos, estaríamos diante de uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que valoriza a produção dos alunos, postura identificada com perspectivas progressistas de educação, a escola ocupa tempo de suas atividades e seus espaços com as chamadas efemérides e expõe trabalhos estereotipados, o que é identificado, geralmente, com posturas mais conservadoras.

Buscando o entendimento da vida cotidiana nas escolas, esse registro serve de contribuição para a compreensão da complexidade que envolve os fazeres cotidianos, muito mais do que para julgar a postura da escola.

Percebemos, ainda, na observação do material, que Fátima usa livros paradidáticos no seu trabalho cotidiano – uma estratégia pedagógica comum, mas nem sempre aceita por educadores mais conservadores ou por pais preocupados com o aprendizado “científico”, supostamente ausente nesse tipo de material.

Na continuidade de nossa observação, uma outra situação interessante evidencia a articulação entre a ação pedagógica de Fátima e os valores nos quais acredita e que procura praticar. Diante de uma briga no recreio, ela articulou sua intervenção sobre a situação de modo a torná-la um momento de responsabilidade coletiva e de equalização das relações de gênero, através das soluções que propôs para os problemas em torno da organização de um campeonato de Totó (ou Pebolim). No retorno do recreio, ela conversou com a turma, dizendo-lhes que organizaria o Campeonato pedido, desde que com a ajuda deles. Ela falou que tinha uma idéia para o Campeonato, que era o mesmo ocorrer entre as três 4<sup>as</sup> séries. Os alunos, ao ouvi-la, gostaram da idéia e pediram um tempo da aula para organizarem o Campeonato, o que foi aceito. Ela cedeu o horário final do dia. O campeonato incluiria um dia para as meninas e outro para os meninos, e ela nos disse que esta organização serve para os meninos não monopolizarem a mesa de totó, impedindo que as meninas também joguem.

A igualdade de direitos entre meninos e meninas que Fátima busca promover indica sua preocupação com a ruptura da hierarquia predominante na nossa sociedade e a promoção da igualdade. No que se refere a um dos interesses centrais desse trabalho, as práticas curriculares cotidianas, temos aqui uma evidência de que, para além da regulação social por via da transmissão subliminar dos valores sociais dominantes, amplamente denunciada por numerosos autores, o cotidiano das escolas inclui práticas emancipatórias, pois, em seus cotidianos, as professoras podem, e são muitas as que o fazem, levar aos seus alunos valores potencializadores de emancipação social. Mesmo tendo sido formada em uma família patriarcal e numa comunidade para a qual esta estrutura é quase natural, o que percebemos na entrevista, Fátima evidencia valores não patriarcais, o que nos permite perceber as redes de elementos que a influenciaram na sua formação, para além de uma correspondência linear entre a vivência doméstica e os valores adotados e praticados.

Ainda com relação ao trabalho com valores, uma outra situação evidencia a preocupação de Fátima com o favorecimento de processos de agrupamento solidário e cooperativo entre os alunos e a justiça no equacionamento de conflitos, como um meio de “melhorar a qualidade de vida na sala de aula”, segundo indica o nome de uma atividade desenvolvida em sala que, em si só, já denota um modo de conceber “qualidade de vida” bem diferente da sua propagada associação com padrões elevados de consumo, dominante na nossa sociedade.

A proposta era de formação de grupos de alunos, que deveriam debater o tema e apresentar um trabalho coletivo sobre ele, usando uma grande folha de papel pardo, na qual poderiam usar quaisquer formas de expressão escrita ou imagética. A liberdade concedida para o formato do trabalho busca manter aceso o interesse da turma sobre um tema difícil, de pensar sobre a questão da convivência, do respeito ao outro e às diferenças, da busca de justiça sem violência. Mesmo sabendo dos modos relativamente convencionais e prescritivos com que as crianças costumam lidar com esse tipo de debate, a iniciativa contribui para a melhoria da convivência pelo próprio modo como é proposta e desenvolvida, de modo necessariamente cooperativo e solidário.

Ainda em busca de praticar a justiça que preconiza, Fátima explica os motivos de um revezamento nos lugares que os alunos ocupam na sala de aula. Aqui, é com o exemplo que ela ensina. Segundo ela, o revezamento entre os alunos na ocupação das três fileiras de carteiras foi pensado como meio de resolver conflitos ocorridos em sala de aula, pois quem ficava na fileira do meio sentia calor (o ventilador estava quebrado), quem ficava perto da mesa da professora tinha dificuldade em enxergar os exercícios no quadro (por causa dos reflexos da luz do sol) e quem ficava perto da janela, queria-a sempre aberta, pois sentia calor com ela fechada. A idéia do revezamento era, além de ser justa com todos e evitar conflitos entre eles, levar os alunos a se colocar no lugar do outro. Ela assume que os conflitos não acabaram, mas diminuíram.

Ao assumir os limites de sua proposta de trabalho, Fátima reconhece que há mais fatores do que aqueles sobre os quais pode intervir na constituição das relações de grupo na turma, mas ao manter sua proposta e tentar desenvolvê-la de modo criativo, evidencia saber que, dentro desses limites, as ações têm um papel a cumprir na minimização dos efeitos de aprendizagens relacionais cujos valores de base são outros. Os resultados objetivos talvez não sejam ideais, mas o modo como Fátima respeita a todos e busca interagir com a turma valorizando as relações de afeto e de respeito mútuo produz uma relação repleta de afetividade entre ela e a turma.

Por outro lado, a presença de valores mais convencionais também é evidente. Curiosamente, foi durante um passeio que isso nos chamou a atenção. Não planejado, a pedido das mães, o passeio se realizou. Um ônibus com 45 crianças e dez mães “carregando o lanche” partiu da escola. Na chegada ao local, as bolsas foram deixadas em um banco e as mães começaram a arrumar o lanche num banco maior.

Talvez fosse desnecessário comentar a reprodução do papel clássico da mulher na nossa sociedade evidenciada pela presença de 10 mães e nenhum pai e pela não participação das crianças na organização do espaço para o lanche, mas é importante registrar o fato, pela significação que dele emana sobre a potência dos valores sociais dominantes, apesar de tantas tentativas de questioná-los. Uma outra faceta dessa divisão aparece quando, logo após o lanche, os meninos começaram a jogar futebol, enquanto as meninas, brincavam de pular corda ou conversavam no balanço.



Foto nº 3 - O futebol dos meninos depois do lanche



Foto nº 4 - As meninas no balanço.

Futebol é para homem! Pular corda e conversar no balanço para mulheres! Não está dito, mas é tão clara a tendência de organização do lazer infantil ainda seguir esse padrão, que não há necessidade de alongar o comentário. Os acordos possíveis se dão nos jogos mistos, ainda restritos, como o queimado, que serve para todos, e que emerge como resultado de mais uma saudável negociação dos conflitos desenvolvida por Fátima. Algumas meninas queriam que os meninos emprestassem a bola para jogar queimado, mas os meninos não aceitavam parar seu jogo alegando que a bola era deles e que as meninas deveriam ter trazido a sua, o que levou as meninas a queixarem-se com Fátima. Ela estava conversando com algumas mães, o que provocou uma polêmica entre uma delas que achava que os meninos deviam emprestar a bola às meninas e outra que era contra. Fátima foi aos meninos e conversou com um grupo de meninos e meninas, dizendo aos meninos que não custava nada emprestar a bola para que elas jogassem uma partida de queimado, da qual eles também poderiam participar. E assim, as meninas jogariam queimado com alguns dos meninos, depois voltava-se ao futebol, e assim por diante, até o fim do passeio.



Foto nº 5 - O “acordo” do queimado.

Um último questionamento aqui se impõe, sobre o possível exagero no nosso otimismo, se considerarmos a atuação de Fátima como viabilizada pela sua autoridade mais do que pelo convencimento dos alunos a respeito da maior justiça de se compartilhar a bola com um maior número de crianças, sobretudo quando vemos, na imagem apresentada, a presença de apenas um menino. A pensar.

### **Considerações finais: táticas emancipatórias em ação**

Muitas outras situações observadas poderiam aqui ser narradas, mas os limites deste trabalho nos impõem concluí-lo por aqui, afirmando que, nessa pesquisa, pudemos captar um pouco do que é a complexidade constitutiva do cotidiano escolar. Na postura de Fátima e nas situações que escolhemos narrar e tentar compreender, percebemos o quanto valores contraditórios e complexos surgem nos diversos momentos do fazer pedagógico cotidiano, requerendo da professora uma boa dose de criatividade e de capacidade de diálogo para o bom andamento da formação de seus alunos que, nas situações apresentadas, evidencia-se como muito mais ampla do que podem fazer supor os processos formais de transmissão de conteúdos. Notadamente com relação à questão das relações de gênero, a igualdade de direitos entre meninos e meninas que Fátima busca promover, indica sua preocupação com a ruptura da hierarquia predominante na nossa sociedade e a promoção da igualdade e, em si mesma, já rompe com a referida



hierarquia, se entendemos a emancipação social como um *conjunto de lutas processuais* (Santos, op. Cit.).

No que se refere ao interesse central desse trabalho, temos aqui uma evidência de que, para além da regulação social por via da transmissão subliminar dos valores sociais dominantes, amplamente denunciada por numerosos autores, o currículo em ação inclui práticas emancipatórias, na medida em que, em seu cotidiano, as professoras podem, e são muitas as que o fazem, levar aos seus alunos valores potencializadores de emancipação social.

Sempre entendendo como provisório o conhecimento que tecemos, sentimo-nos à vontade para afirmar que, na realidade cotidiana, há sempre locais e situações onde *táticas* (Certeau, 1994) e alternativas são postas em prática de modo a minimizar os problemas vinculados às normas, o que nos permite afirmar a permanência de um certo espaço de exercício de autonomia dos sujeitos sociais no interior das normas estruturais. Isto significa que é mais importante, nesses estudos, indagar sobre os modos específicos e singulares como os sujeitos e grupos sociais, nesse caso as professoras atuando nas salas de aula, se apropriam e utilizam as regras que lhes são, aparentemente, impostas, do que perceber a aplicação de modelos avaliativos do real, sempre generalizantes.

É, ainda, nesse sentido que entendemos ser impossível avaliar as práticas curriculares através de mecanismos que essencializam e dicotomizam os fazeres, sem considerar os enredamentos e relações complexas que se estabelecem entre normas, circunstâncias, características dos grupos e outras. Por isso, dizemos que os estudos formalistas não nos permitem captar a complexidade e a riqueza desses processos. Em nossos cotidianos, criamos misturas as mais diversas, de acordo com as possibilidades que cada situação nos oferece. Além disso, há misturas de saberes trazidos por alunos e professores com aqueles saberes formalmente definidos como ‘conteúdo curricular’, modificando uns e outros e criando, portanto, novos saberes.

Nesse sentido, esse tipo de trabalho torna-se importante elemento para pensar e compreender a questão curricular, tanto em instâncias de prática como na de formulação de propostas já que, através dele, podemos contribuir para o estudo das realidades escolares entendendo-as como imersas em redes de saberes e de práticas que, situados para além dos muros da escola, se fazem presentes nos cotidianos escolares, através dos sujeitos neles presentes.

Concretamente, pudemos observar, nos fazeres cotidianos de Fátima, que ela trabalha não só ensinando os conteúdos curriculares oficiais, mas também difundindo os

valores que abraça. Tendo como objetivo demonstrar a validade daquilo que defendemos, o estudo da prática cotidiana de Fátima, da forma como ela leva para as salas de aula os valores de solidariedade, de igualdade nas relações de gênero, e de responsabilidade coletiva, nos permitir entrever a complexidade que atribuímos ao cotidiano escolar e, com ela, as possibilidades que os estudos no/do cotidiano abrem para a compreensão das práticas curriculares e do potencial emancipatório que elas portam. No caso pesquisado, podemos dizer, para finalizar, que no seu fazer, Fátima desenvolve *táticas emancipatórias* que trazem para o cotidiano usos astuciosos das regras estabelecidas, reorganizando-as de acordo com as possibilidades inscritas em cada situação.

### **Referências Bibliográficas**

ALVES, Nilda. *Decifrando o Pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. OLIVEIRA, Inês B. e ALVES, Nilda. **A pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001: 13 - 38.

ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês B., *Uma História da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo*. LOPES, Alice e MACEDO, Elisabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002: 78-102.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano - artes de fazer**. Petrópolis : Vozes, 1994.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

OLIVEIRA, Inês B. e ALVES, Nilda. **A Pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PAIS, José Machado. *Nas Rotas do Quotidiano*. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra: CES, nº 37: 105 – 116.

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

\_\_\_\_\_. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Gradiva, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo : Cortez, 2000.

VON FOERSTER, Heinz. *Visão e Conhecimento: disfunções de segunda ordem.*

SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.