

Redes de cooperação e solidariedade em cotidiano escolar

Networks of cooperation and solidarity in school daily life

Mitsi Pinheiro de Lacerda

Santo Antônio de Pádua | Rio de Janeiro

Universidade Federal Fluminense

Resumo

As conversas entre professoras são tomadas, neste texto, enquanto pequenos movimentos ainda pouco conhecidos e que promovem grandes transformações. Trata-se de movimentos "microscópicos" empreendidos em cotidiano escolar e que, apesar da estrutura que conduz à competição e separação, se orientam silenciosamente de forma cooperativa e informados pelo conhecimento que as professoras dispõem acerca desse espaço praticado. A intenção que subsidiou este texto foi verificar na escola redes de cooperação e solidariedade nem sempre compreendidas como tal. Para isso, é apresentada parte de uma pesquisa que objetivou o conhecimento da autoria docente, destacando as narrativas de alguns eventos presentes em cotidiano escolar, com os quais é estabelecida uma espécie de conversação. Trata-se de eventos que, provavelmente, já foram analisados naquilo em que nada ou pouco produzem, reduzidos a uma gama de práticas escolares que têm sido desperdiçadas quando cristalizadas naquilo que aparentam como rotina. Conclui-se que as redes de cooperação e solidariedade presentes na escola são criadas pelas professoras em meio ao encontro e produção de sentidos. São redes que ocorrem através de movimentos anônimos, oferecendo respostas aos mecanismos de

subalternidade, opressão e exclusão que atravessam o cotidiano escolar.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Práticas pedagógicas. Cooperação e solidariedade.

Abstract

Talks between teachers are taken in this text while unknown small movements and that promoting changes. It's "microscopic" movements undertaken in the school daily life and that although the structure that leads to competition and separation are quietly oriented in a cooperative mode and informed by the knowledge that teachers have practiced on this space. The intention was to verify school networks of cooperation and solidarity is not always understood as such. For this, some events in school daily life are narrated, with which it established a kind of conversation. It is likely that events have already been reviewed in that they produce little or nothing, reduced to a range of school practices that have been wasted when crystallized in what seem like routine.

Keywords: School daily life. Educational practices. Cooperation and solidarity



A possibilidade é o movimento do mundo

Boaventura Santos

Há séculos as pessoas olham curiosamente para o mundo com o propósito de formular perguntas que traduzam suas inquietações. Há quem busque nos grandes eventos as indagações que direcionem seus caminhos, e que, diante da enormidade, percorrem trilhas que os conduzem às experiências da vida cotidiana. Semelhante a isso, podemos encontrar quem se dedique a compreender em grandes escalas a infinitude do que é microscópico, percebendo ali o paradoxo do grande contido no pequeno. Olhar para o mundo é uma forma de inventar o mundo para o qual se olha e, não obstante a escala utilizada, muitas vezes nos cercamos da mesma intencionalidade.

Empregando uma “sociologia cartográfica”, Boaventura Santos (2000) afirma que as escalas que privilegiamos, ao observar a realidade, criam os fenômenos pelos quais nos interessamos. Dependendo da escala utilizada, diferentes redes de fatos são criadas, sendo que, através da “cartografia simbólica”, a pequena escala nos distancia da realidade e a grande escala favorece a proximidade e familiaridade. Para exemplificar isso, eu diria que o mapa do seu bairro é traçado em grande escala, e o do país, em pequena.

A grande escala é “[...] rica em detalhes, descreve pormenorizada e vivamente os comportamentos e as atitudes, contextualiza-os no meio envolvente e é sensível às distinções (e relações complexas) entre o familiar e o estranho.” (SANTOS, 2000, p. 210). Numa relação dialética, podemos também empregar a pequena escala que, embora não focalize detalhes, permite localizar posições e conhecer direções, desenhando os movimentos presentes.

O conhecimento da escola, muitas vezes, se processa por meio de estudos em pequena escala, voltados ao conhecimento de sua estrutura – organização, funcionamento e legislação – e de sua localização dentro de um sistema. Essa estrutura dispõe de características que permitem análises comparativas, estudos quantitativos e mapeamentos de sistemas escolares.

Quando tomamos a formação de professoras enquanto tema de pesquisa, por exemplo, podemos investigar, em suas modalidades inicial e continuada, as diretrizes curriculares, as demandas formativas, o financiamento e vários outros aspectos. Esse trabalho resulta no conhecimento acerca da



qualidade da formação oferecida, interferindo na formulação de políticas públicas e fomentando o desenho curricular na implantação de novos cursos.

Diferente disso e de forma complementar, meu interesse pela escola e pela formação de professoras ocorre por meio da pesquisa *em cotidiano escolar* – uma pesquisa voltada ao detalhe, para o que é pequeno e surpreendente, para o instituinte. A preposição *em* que antecede *cotidiano* denota que há, entre pesquisadora e o espaço que investiga, uma relação de lugar, tempo, modo, fim, estado e transformação. As pesquisas *em cotidiano escolar* se diferenciam das pesquisas *sobre o cotidiano*, uma vez que estas pressupõem uma agenda de pesquisa previamente estabelecida, e aquelas se processam com curiosidade em meio ao inesperado fluir cotidiano.

Influenciada por Certeau (1994), buscamos compreender os “usos e consumos” das professoras em relação ao que lhes é posto – não é mais possível aceitar uma única explicação sobre o que se processa em cotidiano. O interesse pelos praticantes provoca algo nos pesquisadores que pode ser traduzido pela explicação de Margritte, ao comentar um de seus trabalhos¹: “[...] tudo o que vemos esconde outra coisa, e nós queremos sempre ver o que está escondido pelo que vemos.” (OBVIOUS, [s.d.]).

50

Isso porque, se os praticantes produzem algo a partir do consumo que fazem dos bens simbólicos e materiais presentes em cotidiano escolar, também os pesquisadores em cotidiano desenvolvem uma propensão a tentar compreender aquilo que ainda nem conseguem ver, imprimindo esse caráter de busca na pesquisa. Quando Certeau adverte que há outros usos para o que, a princípio, teria uma serventia só, também convida a pensar em como a curiosidade acerca dos diferentes usos transforma a postura epistemológica do pesquisador.

A investigação sobre as lógicas dos praticantes em cotidiano escolar, portanto, interfere na postura dos pesquisadores e convida a uma reflexão acerca de sua presença nesse *espaçotempo*. Qualquer tipo de proposição junto ao outro pode ser tomada por este das mais diferentes formas, se mostrando enquanto opressora, emancipadora ou qualquer outra forma que coadune com a experiência – uma experiência que não pode mais ser desperdiçada. Para Boaventura Santos, o avanço da globalização hegemônica tem exigido a reconstrução teórica da emancipação social, a qual só pode ser “[...] completada a partir das experiências das vítimas, dos grupos sociais que tinham sofrido com o exclusivismo epistemológico da ciência moderna e com a redução das possibilidades emancipatórias da modernidade ocidental.”



(SANTOS, 2006, p. 27). Para que isso se realize, propõe que aprendamos com o Sul, “[...] entendendo o Sul como uma metáfora do sofrimento humano causado pela modernidade capitalista.” (SANTOS, 2006, p. 32).

Aprender com o Sul significa aprender com as experiências de quem ainda não pôde dizê-las, embora as saiba e as compreenda com base em uma lógica forjada em resposta a orientações que não são as suas. Para Boaventura Santos, nem mesmo a teoria crítica foi ainda capaz de desvendar os diferentes modos de produção da vida cotidiana, visto que as análises empreendidas raramente são complementadas por quem os vivencia.

Boaventura Santos propõe outra orientação epistemológica, política e cultural ao abandonar a familiaridade com o Norte imperial e convidar a aprendermos com o Sul. Junto a isso, lembra que “[...] o Sul é, ele próprio, um produto do império e, por isso, a aprendizagem com o Sul exige igualmente a desfamiliarização em relação ao Sul imperial, ou seja, em relação a tudo o que no Sul é o resultado da relação colonial capitalista.” (SANTOS, 2006, p. 33).

Assim, “aprender com o Sul” refere-se a delinear outra relação epistemológica, política e cultural, aprendendo, em se tratando de professoras, com quem foi formada a partir de concepções atravessadas pela tutela e racionalidade técnica. Isso é algo que requer a “desfamiliarização” com os processos formativos institucionais, considerando outros processos de formação que ocorrem em *espaços tempos* ainda desconhecidos. Este texto convida a nos aproximarmos de movimentos empreendidos por professoras de escolas públicas, os quais são marcados pela solidariedade e por sua quase invisibilidade.

Trata-se de movimentos “microscópicos” empreendidos *em* cotidiano escolar e que, apesar da estrutura que conduz à competição e separação, se orientam silenciosamente de forma cooperativa e informados pelo conhecimento que as professoras dispõem acerca desse espaço praticado. O texto pretende contribuir para com o desvelamento de interações entre as professoras, compreendidos aqui enquanto pequenos movimentos ainda pouco conhecidos e que promovem grandes transformações, sem esquecer que “[...] a sociologia da vida quotidiana transcende os termos do debate que opõem as micros e as macroestruturas.” (PAIS, 2001, p. 46).

Minha intenção, portanto, é verificar na escola redes de cooperação e solidariedade nem sempre compreendidas como tal. Para isso, recorro a alguns eventos presentes em cotidiano escolar, com os quais pretendo estabelecer



uma espécie de conversação. Trata-se de eventos que, provavelmente, já foram capturados e analisados naquilo em que nada ou pouco produzem, reduzidos a uma gama de práticas escolares que têm sido desperdiçadas e cristalizadas naquilo que aparentam como rotina. Mas,

[...] as actividades produtivas e reprodutivas do quotidiano constituem um processo de dialécticas entre o acontecimento e a rotina. Do quotidiano faz também parte o excepcional, a aventura, o inesperado, o sonho. Que todos estes aspectos do quotidiano possam vir a ser objecto de rotinarização é outra história. (PAIS, 2001, p. 82).

Assim, tomo como referência quatro eventos distintos no que se refere ao lugar, ao momento e às pessoas envolvidas. Parte de uma pesquisa, neste texto são descritas cenas observadas em cotidiano escolar, as quais foram enriquecidas com os registros em diário de campo² e conversas com professoras alfabetizadoras. Dentre os procedimentos metodológicos empregados, destaco a opção pelas “conversas” com as professoras por entender que o processo de investigação onde o outro não é conduzido através de roteiros que o direcionem oferece a possibilidade da “surpresa” (PORTELLI, 1997), e com ela, a possibilidade de conhecer.

O desconhecimento acerca dos rumos tomados por uma conversa e a surpresa diante do inesperado, favorecem a que algo seja produzido. Todo o registro do que se passa fica contaminado pelo “enredo” que as professoras tecem em meio à conversa, um enredo que se desenrola ali, bem diante dos olhos de quem se dispõe a pesquisar assim, mergulhando nos desdobramentos das tramas tecidas junto ao outro. Essas tramas, porém, precisam ser registradas, precisam ser “cuidadas”, precisam figurar em algum lugar para que adquiram *status* de texto acadêmico. Como lidar com isso? Convido Coutinho a explicar a proeza de tecer várias narrativas:

Todo filme é montado. Eu não faço roteiros descrevendo tudo o que vai acontecer. Tenho um roteiro que é um mapa, relacionando lugares em que eu devo ir, pessoas que eu devo procurar, mas, na verdade, de repente, pessoas que encontro por acaso são mais importantes do que as que encontro propositalmente. Então, é necessário juntar todas essas falas desconexas ou caóticas, numa estrutura que acaba sendo, obrigatoriamente, uma estrutura narrativa [...]. (COUTINHO, 1997, p. 185).



Considerando que a ausência de roteiros escritos não exclui a existência de roteiros mentais, penso que a não utilização de roteiros previamente estabelecidos, não pode garantir que o outro diga tudo o que pretende – nunca saberemos o que cerceamos, nunca saberemos o que ficou escondido. Um simples gesto do ouvinte, um microscópico franzir de suas sobrancelhas, pode levar a prosa a tomar outro rumo. A inexistência de perguntas a serem apresentadas não dispõe da capacidade de dissipar a desigualdade que pode adentrar o diálogo. Não é possível tal proeza. Contudo, a intencionalidade por interferir e direcionar minimamente a fala do outro, pode imprimir na postura do pesquisador disposições que modifiquem sua escuta, seu olhar, suas percepções.

Talvez por carregar as marcas de uma miopia que transforma uma mirada longínqua numa pintura impressionista, meu interesse pelo mundo geralmente repousa em meu entorno, em experiências, em histórias locais. Verifiquemos, pois, estas histórias – mas não se ocupe em trazer lentes, é possível vê-las a olho nu; e não receie tocá-las em sua pequenez, afinal, não somos tão grandes assim.

Quando a repetição possibilita a novidade

53

Diante da professora, uma folha de estêncil, lápis, régua, caneta e uns moldes – instrumentos com os quais desenha uma FAca, uma FEchadura, um Flgo, uma FOca. Ela para, pensa... esboça o que poderia ser uma "FUmaça" e, depois, apaga; então desenha um "FUnil" que também apaga, e um "FUzil" ao qual oferece o mesmo destino. "O primeiro não tem uma forma fixa para ser desenhado, o segundo é difícil de escrever e o terceiro invoca a violência [...] melhor ficar sem o FU." (PROFESSORA ROSEMARY, 2010). Os desenhos são marcados por tinta carbono, o que garantirá sua reprodução em folhas de papel tão logo sejam umedecidas pelo álcool e giradas no rolo da máquina que passa a vida cuspidando cópias.

Enquanto roda o estêncil no mimeógrafo, conversa. Outras professoras aguardam para fazer o mesmo com suas versões contemporâneas dos clichês, enquanto as crianças aguardam para receber sua folha de papel que é idêntica à do outro, e onde deverá fazer o mesmo que o outro, no mesmo tempo que o outro, empregando a mesma lógica que o outro... ou não.



Grande parte das atividades propostas pela professora é produzida por ela. Empregando as observações que realiza sobre o rendimento de seus alunos, ela recorre a uma bricolagem de textos e imagens que se inscrevem como propostas voltadas às necessidades que percebe nas crianças. Em uma dessas bricolagens, encontramos o texto de um livro, a imagem de outro e o enunciado próprio da professora (Fig. 1) – tudo isso junto, misturado, de forma a atender a uma intencionalidade. Trata-se de uma “montagem”, articulada a uma intencionalidade: “Eu tenho várias coleções [de livros didáticos] em casa, por trabalhar há muitos anos com alfabetização, eu fui comprando livros, e eu vou pegando um pouquinho de um livro, pouquinho de outro, e vou montando as atividades.” (PROFESSORA ALTIVA, 2010).

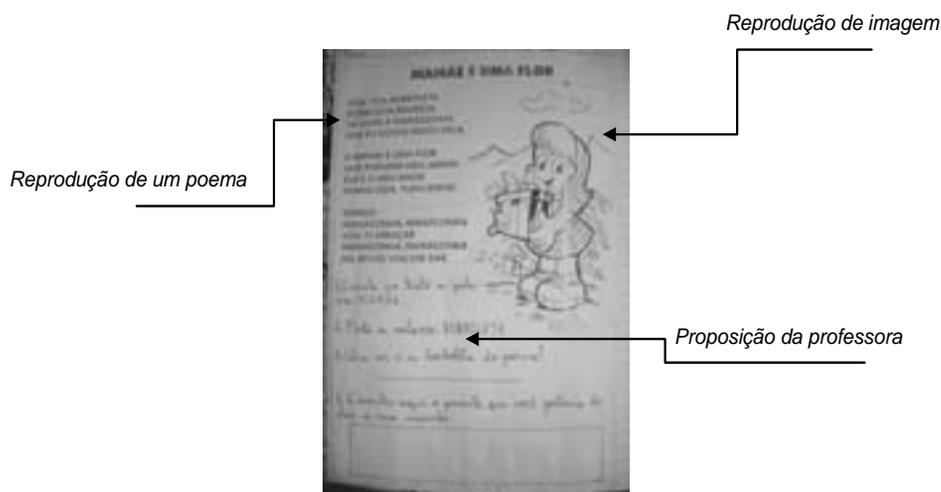


Figura 1 | Atividade proposta pela professora, através da inserção de referências diversas

O rolo do mimeógrafo gira reproduzindo as cópias e as professoras conversam. As crianças recebem as cópias e produzem sentidos. A impressão que se tem é de que essa é uma historinha do cotidiano que tem sido contada pela metade, contada justamente naquilo em que pouco ou nada produz nas pessoas. Um grupo de professoras reunidas em torno da máquina-que-cospe-cópias não é um grupo de professoras que reproduz cópias. Atente ao detalhe: elas conversam. Um grupo de crianças que recebem



cópias-cuspidas-pela-máquina tampouco é um grupo engulidor de cópias – pois há o detalhe, elas produzem sentidos.

Sobre o que conversam as professoras enquanto reproduzem as atividades direcionadas a seus alunos? Por que as folhas de estêncil passam de mão em mão, sendo reproduzidas para duas ou mais turmas, tomadas de empréstimo pelas professoras, e guardadas para serem reutilizadas depois? Será que as professoras propõem a seus alunos a mesma atividade com base no que foi impresso na folha? Será que as crianças fazem a mesma leitura do que lhes foi proposto? Conhecidas nas escolas como “matrizes”, as folhas de estêncil reproduzem uma coisa só, enquanto as pessoas produzem outras tantas. Mas, ouçamos um pouco as professoras:

Olha só, eu não tenho um método só; a gente trabalha com o tradicional, com o construtivismo [...] eu trabalho um pouco de cada coisa. Por quê? Porque ao mesmo tempo em que a criança está construindo através do construtivismo, ela também desenvolve a sua caligrafia através do tradicional, eu uso os dois. (PROFESSORA ALTIVA, 2010).

Aí eu começo a ver, como nessa atividade aqui, através da escrita sozinha, qual fase que ele está, se ele está na silábica, pré-silábica, alfabética [...] e é só assim que a gente vai descobrir a fase em que a criança se encontra! Eu gosto de trabalhar muito assim, com eles [...] e não deixo de dar os meus ditados. Isso é tradicional, né? Mas eu não gosto de deixar de dar ditados. Porque eu acho que a criança aprende a escrever, escrevendo. (PROFESSORA ALTIVA, 2010).

Hoje eu trabalhei essa atividade com eles, o nome João e Maria com a atividade “Brincando com figuras geométricas”, eles tinham que desenhar os círculos de acordo com a maior quantidade do nome, João e Maria. Depois eu faço toda argumentação, quantos quadrados tinham a mais no nome Maria do que no do João, depois eu coloco o nome no quadro e vamos trabalhar a família silábica do J e do M e assim a gente trabalha a rota fonológica. E assim eu consegui tirar vários alunos do pré-silábico e passar para o silábico. (PROFESSORA ROSEMARY, 2010).



O mimeógrafo, que é mudo, diz sempre a mesma coisa. Em volta dele, as professoras conversam, trocam entre si as “matrizes”, copiam umas das outras o que está sendo copiado para as crianças, narram os desdobramentos pelo qual uma ideia inicial se materializou em determinada atividade, avaliam as possibilidades de cada criança na execução da tarefa, examinam suas próprias experiências ao compartilhar com as colegas todo esse processo – enquanto o mimeógrafo, mudo, cospe as cópias. Cópias iguais sobre as quais é produzida a diferença.

Não trato de afirmar, aqui, que em cotidiano não exista repetição e rotina, porque ambas estão lá. O que resalto é que, junto a elas, há também a novidade, ocultada por aquilo que a complementa: a repetição. É Tarde³ quem afirma que a diferença aparece entre duas repetições: é preciso repetir para diferir. É na repetição, na rotina, que encontramos outras formas de repetir, é onde produzimos a diferença, é onde materializamos o uso que fazemos:

Existir é diferir, e, de certa forma, a diferença é a dimensão substancial das coisas, aquilo que elas têm de mais próprio e mais comum. [...] Todas as semelhanças, todas as repetições fenomênicas não me parecem ser mais do que intermediárias inevitáveis entre as diversidades elementares mais ou menos apagadas e as diversidades transcendentais obtidas por essa parcial imolação. (TARDE, 2003, p. 70).

56

Olhando de perto percebemos de outra forma o movimento presente na rotina, e nele, algumas possibilidades. Reunidas em torno da máquina-que-cospe-cópias as professoras conversam, e ali, uma conta à outra o que pretende com aquela atividade, ou qual foi o processo que a levou a planejar aquilo, e quem vai conseguir fazer e quem ainda não vai, e o que pretende fazer depois disso, ou daquilo que acontecer. A narrativa sobre o planejamento da atividade se mistura à previsão que faz dos resultados – um planejamento único, mas receptivo às diferentes produções de sentido; uma previsão camuflada de certezas, mas pronta para se surpreender.

De quem é esse menino?

Recreio na escola, todos juntos, misturados. Ali, algumas crianças merendam, aqui outras crianças jogam bola, acolá dois meninos⁴ brigam.



O motivo da briga não nos interessa neste momento: voltemos nossa atenção para a intervenção que vem a seguir. Alguém se aproxima apressado, separa os garotos, outra pessoa se aproxima, pega um deles pelo braço, a outra criança ainda se debatendo, e vem a pergunta: *de quem é esse menino?*

Não sei se é de conhecimento de todos, mas em escola menino tem “dona”. O Eduardo é da Francisca, a Gabriela é da Sílvia e o Rafael é da Sílvia também – mas já foi da Cristina até a mãe pedir para mudar de sala *porque ele prefere estudar com o Pedro, que é vizinho dele, e coisa e tal.*

Ao mesmo tempo que o menino tem “dona”, todos os meninos são de todas as professoras. Basta uma criança demonstrar “dificuldade” em aprender ou chegar com “sabedoria” demais, se meter em confusão ou ficar muito quieto, falar demais ou falar de menos, ah, basta que algo fuja à “normalidade” para que a criança se transforme em um investigado em potencial. Em torno do “problema”, as professoras recorrem às narrativas, às “histórias de escola” de tempos idos, às conversas que atravessem aquilo que, naquele momento, oferece limitação à sua compreensão sobre o menino.

Quando uma professora percebe um problema qualquer em seu menino, esse problema é compartilhado em narrativas que percorrem a família da criança, suas condições materiais de vida, sua saúde, sua trajetória escolar até chegar ali. O menino que tem um problema vira problema também para as outras professoras, e todas contam histórias, compartilham experiências, dão conselhos e cuidam desse caso que pertence a elas também.

O caso, a história, a narrativa pertence a todas – tem caráter coletivo. Um menino que gosta de bater, um menino que só escreve invertido ou um menino que faz conta de cabeça sem registrar no papel carregam algo que detona o compartilhamento das experiências docentes, mas – preste atenção – apenas a história e a experiência são compartilhadas, porque o menino tem “dona”.

Daí a inexistência de explicações. Uma professora que compartilha o problema de seu aluno escuta outra história de menino e, às vezes, um conselho. Muito dificilmente uma professora “explica” o problema para a outra, objetivando solucioná-lo em seu lugar. O conselho está colado à experiência de quem narra a história (BENJAMIN, 1994), mas, note bem, o conselho está colado à experiência de quem o oferece, o que o traduz enquanto compartilhamento daquilo que se passou. O oferecimento de um conselho comporta a



solidariedade em relação ao problema explicitado, resguardando o direito do outro por direcionar quaisquer intervenções que este queira produzir.

Quando a professora fala sobre o seu menino que escreve mas não lê, ou que embola a tabuada, ou que emburra no recreio, ou que não para quieto um instante – ouve umas tantas outras histórias de meninos, às vezes, semelhantes à sua, às vezes, completamente diferentes. Uma história puxa outra história, e em meio a elas um ou outro conselho vai tecendo essa rede de compartilhamento marcada pela cooperação e solidariedade.

No que se refere à história e às experiências que esta provoca, um menino “pertence” a todas as professoras. Melhor dizendo, a história lhes pertence – por isso ela transita na escola, de boca em boca, de porta em porta. O menino, porém, tem “dona”. Ele é aluno *dela*. Ele é *dela*. Bateu no colega? Precisa ser repreendido? Machucou durante o recreio? Precisa ser socorrido? Então, quem resolve isso é *ela*, somente *ela*. O mesmo evento que provoca a proximidade e conversas repletas de solidariedade, também evoca os limites estabelecidos.

Forjada pelos limites, a fragmentação que observamos na escola não pode ser tomada somente enquanto interdição. Os limites que separam também favorecem a produção de algo – o limite “[...] faz o contrário daquilo que diz.” (CERTEAU, 1994, p. 215). Atravessados pelas conversas entre as professoras e pelas necessidades que se colocam junto à imprevisibilidade do que se processa na escola, os lugares e posições demarcados possibilitam algo mais que a negação, pois “[...] onde o mapa demarca, o relato faz uma travessia.” (CERTEAU, 1994, p. 215).

Se apenas víamos repetição, fragmentação e monotonia no cotidiano escolar, talvez fosse interessante empregar outras disposições para percebermos o que se processa ali, apesar do nosso olhar suficiente – compreendendo que “[...] temos, infelizmente, uma tendência inexplicável a imaginar homogeneo tudo aquilo que ignoramos.” (TARDE, 2003, p. 69).

Narrativas que envolvem quem já foi meu

Ele é seu esse ano? Pois foi meu ano passado. No ano anterior, o menino foi aluno dela, “ele era dela” e isso a habilita a tecer uma série de



considerações sobre o comportamento, o rendimento, as relações familiares e outros aspectos que se referem ao menino.

Além dos resultados das provas realizadas pelos estudantes e das fichas descritivas onde as professoras relatam a vida escolar de seus alunos, elas dispõem de um recurso precioso quando se voltam a conhecer sua nova turma: conversam com as professoras que trabalharam com as crianças no ano anterior. Essas conversas ocorrem informalmente, algumas vezes de forma intencional; outras vezes, por acaso.

Nas conversas entre a professora do ano anterior e a atual, as narrativas da ex-professora são tecidas em um discurso atravessado por suas concepções acerca da educação, pelos conhecimentos teóricos e práticos que privilegia e produz, pelo entrelaçamento de diversos fatores que perpassam a vida do menino. Em sua fala, a ex-professora percorre, de forma não linear, o que naquele momento lhe parece significativo ressaltar. Sobre o menino é tecida uma narrativa singular, que dialoga com o cotidiano vivenciado e atenta às expectativas sobre como deve ser:

A Márcia já dá aula na escola do Córrego Grande. Eu, este ano, fui pra escola do Córrego Grande. E quando eu fui, já fui com a cabeça feita. A Márcia já me passou todas as informações: o fulano não obedece professor; o fulano, filho do fulano de tal, adora fazer fofoquinha; o filho do beltrano é passeador na sala; o pai do sicrano, é revolucionário, vai na escola atazanar a vida do professor o ano inteiro, se o menino cai na escola, tropeça, está lá o pai enchendo o saco. Então, como é que passa isso de uma professora pra outra, e ela ainda continua com este conceito da escola e das crianças [...]. (PROFESSORA CLÁUDIA, 2010).

59

Não se trata de uma *explicação* sobre o menino, tampouco de um discurso conclusivo: a narrativa sobre o menino é uma negociação de significados entre o que se sabe, o que se quer dizer, o que se pode dizer, o que deve ser dito – e tudo isso é tecido ali, em meio à relação; uma conversa que se torna *aquela* conversa ao acontecer. Conversando sobre o menino, *a professora que foi e a que será* se envolvem em uma relação, muitas vezes, marcada pela colaboração e pelos cuidados que ambas demonstram pela criança e pelas práticas que serão desenvolvidas com ela.

Não ocorre um repasse de informações, portanto. A *narrativa* sobre o menino se entrelaça à *escuta* sobre o menino, e essa escuta também se



processa através de congruências, refutações, questionamentos. A nova professora ouve o relato sobre o menino e passa a compreender outras tantas coisas que desconhecia, percebendo através de sinalizações deixadas por sua interlocutora, algumas concepções e práticas empregadas pela ex-professora.

As conversas sobre as crianças favorecem o estreitamento de laços entre afins, permitindo ainda o conhecimento de suas presenças na dinâmica do cotidiano escolar. Trata-se de uma conversa informal, gerada em resquícios da memória docente e que carrega pistas sobre as concepções de educação privilegiadas pelas professoras, sobre as relações que estabelecem com seus alunos e suas crenças sobre o ensinar e o aprender.

Conversando sobre o *menino que foi meu e agora é seu*, as professoras se envolvem em uma relação que, aparentemente, se mostra enquanto repasse negativo sobre o perfil da criança, mas que, olhada com cuidado, pode mostrar outras possibilidades. O relato sobre o menino é validado ou não pela professora que o recebe, e aquilo que privilegia escutar se mescla com aquilo em que acredita, acrescentando às suas percepções, o que consegue perceber no menino e na professora com quem conversa.

60

Nessas conversas, as professoras tecem uma espécie de avaliação que não requer instrumentos e que não serve à certificação escolar, mas de certa forma, interfere nas dinâmicas que se processam na sala de aula e no cotidiano da escola. São conversas que intensificam a produção de significados diversos, sendo que uma avaliação negativa sobre a criança pode redimensionar o seu contrário na relação que será estabelecida pela próxima professora. Muitas vezes, a avaliação negativa sobre a criança instaura uma propensão por se estabelecer um trabalho diferenciado que altere a situação posta – ou não. Ao *menino que foi seu e agora é meu* serão destinados cuidados especiais forjados pelas leituras que forem feitas sobre os relatos.

São tantos os movimentos que se processam em cotidiano! Conversas, práticas, observações, registros... movimentos diferentes que têm, em comum, o anonimato. Ezpeleta e Rockwell (1986) afirmam que a escola dispõe de uma história documentada pelo viés institucional, que a cristaliza em sua homogeneidade e universalidade, enquanto inscreve sua missão de repasse de conhecimentos oriundos de uma versão dominante. Versões críticas, segundo as autoras, tomariam a própria história documentada para denunciar seu cunho reprodutivista. Para elas, junto a essas versões, há uma história



não-documentada que se processa cotidianamente através da apropriação que faz das prescrições, inscrevendo outras relações, instituintes.

Os problemas conceituais aparecem a partir do momento mesmo em que se pretende delimitar a unidade escolar a fim de orientar a observação. Aos poucos desaparece o referencial dado pelo sistema escolar. Os limites administrativos e institucionais de cada escola tornam-se difusos – ao nível da existência diária – e a realidade escolar se interpenetra na realidade social e política circundante. (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 19).

Defendendo que é preciso conhecer o que se passa no cotidiano escolar, as autoras afirmam que isso só é possível quando esse conhecimento é complementado pelas histórias locais. Segundo elas, a análise documental, o conhecimento da história oral e da memória coletiva são pertinentes à reconstrução da história não-documentada em cotidiano escolar, sendo que as opções metodológicas devem dialogar com os problemas que são colocados, por meio de reflexões epistemológicas.

Quanto a isso, a fala de uma professora com quem conversei recentemente, provocou a continuidade desse debate. Ela leciona em uma classe de educação infantil da rede pública e, durante a nossa conversa, discordou do que se refere à escassa documentação do cotidiano, dizendo: “Atualmente, muitas professoras têm câmeras digitais e fotografam os acontecimentos do cotidiano. Não concordo com a afirmação de que o cotidiano escolar não é documentado.” (PROFESSORA FABRÍCIA, 2010). A professora oferece uma contribuição importante e que, de certa forma, modifica uma necessidade anterior: não se trataria, mais, de documentar o cotidiano, e sim de conhecer o cotidiano documentado a partir do ponto de vista de seus praticantes. (CERTEAU, 1994).

Por que subestimar a professora imaginando que ela atravessa o cotidiano escolar sem imprimir suas marcas ou registrar suas impressões? Apenas a crença em um modelo de cientificidade único levaria a ignorar as pegadas silenciosas que documentam a realidade por outros caminhos. Cabe ao pesquisador dialogar com os movimentos que percebe em seu campo, segundo o ritmo e a especificidade que lhes conferem os praticantes. Em suas disposições, precisa incluir aquela que volte sua curiosidade para os movimentos do outro, em detrimento daquilo que pretende encontrar.



Santos (2009), ao apresentar a posição epistemológica que norteia seu trabalho, afirma que a hegemonia do conhecimento científico, nos últimos duzentos anos, produziu o *desperdício da experiência*. Ao denunciar que a ciência não cumpriu suas promessas de progresso, defende que há, também, outras formas de conhecer o mundo e convida à complementaridade entre conhecimentos científicos e não científicos. Aproximando-se dos atores sociais, Boaventura se envolve com interpretações da realidade social apresentadas por meio de análises não científicas, mas imersas nas experiências de quem as vivencia – “[...] histórias de teias de acontecimentos, situações, condições causadas ou sofridas pelos contadores das histórias, interpretações do mundo nascidas da experiência deles no processo de o transformarem num mundo melhor.” (SANTOS, 2009, p. 21).

Para pesquisar e viver no mundo, segundo essa proposição, seria preciso acreditar nas pessoas, verificando, dentro de si mesmo, como acolhe o outro em si. Acreditar nas pessoas, aqui, não significa embarcar em um movimento ingênuo por tomar como verdade tudo o que dizem, ou como correto tudo o que fazem. Acreditar nas pessoas significa ter como princípio que o outro, assim como você, também produz o mundo e que, embora faça isso de forma bastante diferente, em sua intencionalidade também reside um sentido.

62

A reunião sobre a reunião

Reunião na escola, professoras, diretora e especialistas ocupam seus lugares. Cada lugar é tacitamente determinado, enquanto o espaço se configura por meio de aproximações, cochichos, olhares. Os turnos de falas são ordenados segundo o lugar de poder ocupado e a antiguidade na escola, enquanto o tempo para o diálogo é furtivamente tecido. Espaços, tempos e diálogos silenciosamente negociados em meio a lugares e vozes previamente estipulados.

Durante a reunião, as turmas são distribuídas, os critérios de avaliação estabelecidos, a agenda escolar sacramentada. Regras, prazos, responsabilidades registrados. Alguma coisa mudou de lugar, ou mudou de cor, ou de cheiro – mas pouco, ou nada, foi transformado. Trata-se de uma reunião baseada na gestão democrática, todas têm o direito de se manifestar e o fazem quando a indignação é tamanha, ou não fazem quando o conhecimento acerca de suas condições de trabalho as levam a optar pelo silêncio.



Junto ao silêncio, o murmurinho – anúncio de que cochichos e olhares se transformarão em conversas mais tarde, quando tiver início a reunião sobre a reunião. Ao término da reunião (ou disfarçadamente durante ela), e sem qualquer agendamento prévio, as professoras se organizam em grupos diversos onde compartilham pontos de vista não necessariamente afins, mas que guardam entre si o respeito que cada uma tem de dizê-los:

É porque é assim: depois da reunião pedagógica na escola, todo mundo sai pela rua afora, formando seus bolinhos, ou senta na praça, ou até mesmo no dia seguinte dentro do ônibus pra criticar, normalmente pra criticar, muito difícil falar bem. Ai é que vão surgir as fofoquinhas. É que às vezes eles exigem muito da gente, mas não fornecem nada. Ou às vezes cobram, cobram assim, eles não dão exemplo, mas querem da gente. Então, depois disso, depois da reunião, que a gente vê tanta coisa, que a gente ouve tanta coisa que não vai [...] não é que não vai dar certo, não tem condições de fazer, e a gente sai comentando, nossa, isso é fora da realidade. A gente não fala na hora, lá dentro, mas a gente sempre fala. (PROFESSORA VALKÍRIA, 2010).

A estrutura formal das reuniões administrativas e pedagógicas que ocorrem nas escolas nem sempre favorece a dialogia. Conhecedoras do espaço onde se movem, muitas vezes as professoras optam pelo silêncio durante esses encontros, talvez por saberem que suas vozes serão ouvidas com muita condescendência e pouca interferência na realidade escolar, ou talvez por saberem que podem operar transformações por outros meios.

Em alguns casos tomada enquanto “estratégia” em uma relação de forças, a reunião na escola ocupa, se considerarmos as proposições de Certeau (1994, p. 102), três lugares distintos: o lugar de poder (que demarca a propriedade), o lugar teórico (que se apropria do discurso) e o lugar físico (posição que implica a distribuição de forças). Produzidas enquanto “surpresa numa ordem” (CERTEAU, 1994, p. 101), as “táticas” das professoras podem ser conhecidas nos agrupamentos e conversações que se dão após a reunião na escola.

As conversas que tomam vida após (ou durante) as reuniões ocorrem com base na constituição de grupos onde a afinidade é um dos principais fios de ligação entre as professoras. Uma vez juntas, empregam algumas disposições para tornar possível o diálogo, e então a solidariedade se manifesta em resposta à indignação. Reunidas, exploram juntas o cotidiano escolar por onde se movem



e que, por ali se moverem, conhecem, e, por conhecer, compreendem. Seus movimentos e conhecimentos, traduzidos na compreensão reflexiva que promovem juntas, são talvez uma outra coisa que não aquilo que lhes fora apontado no *espaçotempo* institucional; daí a necessidade do encontro instituinte.

Para Chauí (1997), o “instituinte” refere-se àquilo que é histórico, fundador, inaugural. São eventos que diferem do que está posto, do discurso instituído, o qual se apropria do instituinte tão logo percebe seu valor. Compreendo enquanto movimentos instituintes de professoras, quaisquer ações intencionais (ou nem tanto) que sejam empreendidas apesar das regulações impostas pelas normas instituídas, e cuja intencionalidade se relacione com a melhoria das condições de trabalho docente, das relações entre escola e sociedade ou qualquer outra questão que seja de interesse daqueles e daquelas que se encontram à margem, ou seja, questões que sejam de interesse coletivo (ou que deveriam ser). Quando duas ou mais professoras articulam condições para que possam conversar a respeito de questões de interesse coletivo, provavelmente, o fazem informadas pelo conhecimento que dispõem a respeito da prática reguladora institucional. Tecendo furtivamente oportunidades de conversação, as professoras desestabilizam as fronteiras entre instituído e instituinte, fazendo o segundo emergir do primeiro ao mesmo tempo que oferecem elementos para que aconteça o contrário. É justamente por não poderem, que podem.

64

Os espaços instituintes são propícios à congruência e refutação entre professoras e as concepções, opções e experiências que carregam. Um olhar externo *sobre* as professoras não comporta a capacidade de compreender os laços estabelecidos e as aproximações ocasionais que permeiam as relações entre elas. Na constituição de distintos grupos de professoras, há algo não facilmente perceptível no que se refere à sua gênese, mas uma vez constituídos, nesses grupos podemos encontrar pistas que nos informem sobre em torno de que eles se agregam.

Considerações finais

Nesse texto busquei dialogar com proposições teóricas e eventos em cotidiano escolar, de forma a argumentar a favor do conhecimento de redes de cooperação e solidariedade que são tecidas na escola. Optando por empregar uma grande escala durante esse processo de conhecer, me deparei com



movimentos pouco conhecidos, ou tomados enquanto menores e desprovidos de significados. Por isso, a escolha por aprender com o Sul, por me aproximar daquilo que ainda não pôde ser dito, e por entender que o que é dito se constitui em meio a procedimentos táticos, ainda anônimos, mas repletos de uma força que pulsa.

Muitas vezes tomados naquilo que representam enquanto cerceamento, os quatro eventos relatados também possibilitam movimentos e transformações. Eles podem ser percebidos em sua ambiguidade, e, para isso, são necessárias disposições do pesquisador por se deixar contaminar pelo conhecimento teórico e pela observação da prática que, anteriormente, apenas empregava durante o exame do outro.

As redes de cooperação e solidariedade presentes na escola não são estruturadas por meio de projetos verticais, horizontais ou universais, mas tecidas em fios que perpassam uma estrutura que diz *não*. Atente novamente para o detalhe: as pessoas conversam, produzem sentidos, criam os espaços por onde se movem e não se restringem ao lugar que lhes determinam. É preciso aprender com o Sul, legitimar a experiência, ouvir o que dizem as pessoas, conhecer suas táticas, mergulhar nesse tecido escorregadio e surpreendente ao qual nomeamos cotidiano. Provavelmente, temos empregado um olhar predisposto a perceber inércia e insignificância naquilo que flui junto a nós. Imersos em sociedades onde o excesso de informações (LARROSA, 2002) exige das pessoas um olhar superficial que as proteja daquilo que ultrapasse suas possibilidades de apreensão, temos relegado nossa percepção lenta.

Vivenciar uma experiência, ou seja, vivenciar algo que nos toque e transforme, é algo que vem se tornando cada vez mais difícil, segundo Larrosa. Para ele, o excesso de informações inviabiliza a experiência, sendo que a cada informação, geralmente, é conjugada uma opinião. Essa opinião, restrita entre a concordância e a divergência, situa os sujeitos favoravelmente ou não à informação, impossibilitando, assim, a experiência. Em suma, as informações nos chegam, deliberamos sobre sua pertinência e nos posicionamos em relação à mesma, e tudo isso muito rapidamente, pois que, ainda para Larrosa, não dispomos de tempo: “[...] a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos.” (LARROSA, 2002, p. 23). Os encontros entre as professoras e suas conversas dinamizam uma situação ótima à possibilidade da experiência.



Vivemos em sociedades onde a tecnologia tem favorecido cada vez mais o avanço da “[...] globalização hegemônica comprometida com o capitalismo neoliberal [...]” (SANTOS, 2006, p. 438), acelerando um processo, que hoje, interfere nas vidas de um número cada vez maior de pessoas e nos escapa a cada instante, devido ao seu caráter mutante. A resistência a isso acontece por meio da globalização contra-hegemônica, “[...] que incorpora iniciativas locais-globais empreendidas por grupos resistentes à subalternidade e opressão [...]” (SANTOS, 2006, p. 216), tornando urgente o conhecimento de movimentos aos quais não se tem oferecido visibilidade.

São movimentos anônimos, que acontecem nos mais diferentes espaços, tecidos por uma diversidade de sujeitos e que têm em comum disposições coletivas e resistentes aos mecanismos de subalternidade, opressão e exclusão. Empregam linguagens que, para serem compreendidas, precisam prescindir dos significados legitimados e nos impregnar de estranhamento para se fazerem ouvir; configuram práticas que já foram amplamente codificadas a partir de uma lógica que lhes é externa – práticas que precisam ser legitimadas segundo a experiência de quem as produziu. Afinal,

66

Estejamos certos, o fundo das coisas não é tão pobre, tão monótono, tão descolorido quanto supomos. Os tipos são apenas freios, as leis são apenas diques, opostos em vão ao transbordamento de diferenças revolucionárias [...] os elementos que compõem esses mecanismos, soldados desses diversos regimentos, encarnação temporária de suas leis, só pertencem ao mundo que constituem através de uma parte de seu ser, e por outra parte, dele escapam. (TARDE, 2003, p. 78).

É no cotidiano escolar, junto às professoras alfabetizadoras, que mergulho no minucioso propósito por entender de outro jeito o que tem sido explicado de um jeito só – uma explicação externa em que as praticantes ficavam do lado de fora, e às práticas era oferecida uma análise que as universalizava. Ouvindo com cuidado as conversas entre as professoras, vou aprendendo que a explicação insere um ponto final no cotidiano, façanha das mais inimagináveis se atentarmos que a proximidade a esse *espaçotempo* só é possível quando acompanhamos a fluidez das narrativas.



Notas

1. O trabalho a que me refiro é *The Son of Man*, de 1926.
2. Os registros fazem parte da pesquisa intitulada "A autoria docente sobre práticas alfabetizadoras em histórias de sucesso escolar", financiada pela PROPPi/ UFF e realizada em escolas dos municípios de Santo Antônio de Pádua (RJ) e Carangola (MG).
3. Gabriel Tarde, sociólogo francês pouco apreciado por seus contemporâneos por discordar, no final do século XIX, que a sociedade fosse "coisificada". Suas proposições por uma microssociologia contrária ao determinismo social e às análises macrossociológicas da época levavam-no a afirmar que "existir é diferir". Tarde defendia que o conhecimento dos fenômenos sociais deveria considerar seus "detalhes irregulares", recusando-se a posicionar-se em um ponto de onde pudesse observar a sociedade panoramicamente e à distância.
4. A alusão a "menino", nesse texto, refere-se a "aluno" (a, as, os).

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo: Cortez, 1997.

COUTINHO, Eduardo. O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 165-191, abr. 1997.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

OBVIOUS, **Um olhar mais demorado**. [s.d.]. Disponível em: <http://obviousmag.org/archives/2006/03/rene_magritte_1.html>. Acesso em: 07 fev. 2011.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**. Enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2001.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um Pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 13-49, abr. 1997.



- PROFESSORA ALTIVA. **Entrevista**. Santo Antônio de Pádua (RJ), 15 mar. 2010.
- PROFESSORA CLÁUDIA. **Entrevista**. Santo Antônio de Pádua (RJ), 22 mar. 2010.
- PROFESSORA FABRÍCIA. **Entrevista**. Carangola (MG), 13 out. 2010.
- PROFESSORA ROSEMARY. **Entrevista**. Santo Antônio de Pádua (RJ), 15 mar. 2010.
- PROFESSORA VALKÍRIA. **Entrevista**. Santo Antônio de Pádua (RJ), 22 mar. 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **As vozes do mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- TARDE, Gabriel. **Monadologia e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

Profa. Dra. Mitsi Pinheiro de Lacerda
Universidade Federal Fluminense
Campus de Santo Antônio de Pádua | Rio de Janeiro
Departamento de Educação Matemática
Grupo de Estudos e Pesquisas em Cotidiano Escolar
E-mail | mitsipinheiro@id.uff.br

Recebido 17 mar. 2011

Aceito 13 jul. 2011