

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
UNISC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: APRENDIZAGENS, LINGUAGENS E
TECNOLOGIAS

Carmen Regina Becchi Christ

Narrativas docentes e o cotidiano escolar no
ciclo da Infância na EMEF Guido Lermen

Santa Cruz do Sul, dezembro de 2009

Carmen Regina Becchi Christ

Narrativas docentes e o cotidiano escolar no ciclo da Infância na EMEF Guido Lermen

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa: Aprendizagens, Linguagens e Tecnologias, Universidade da Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra Sandra Simonis Richter

Santa Cruz do Sul, dezembro de 2009

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Miguel G. Arroyo – UFMG

Prof. Dra. Maria Carmen S. Barbosa – UFRGS

Prof. Dr. Felipe Gustsack – UNISC

C554n Christ, Carmen Regina Becchi
Narrativas docentes e o cotidiano escolar no ciclo da infância na EMEF Guido Lermen / Carmen Regina Becchi Christ. - 2010.
120 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2010.
Orientadora: Sandra Simonis Richter.
Bibliografia.

1. Educação. 2. Educação de crianças. 3. Complexidade. 4. Vida escolar. 5. Narrativas docentes. I. Richter, Sandra Simonis. II. Universidade de Santa Cruz do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 370.1

Bibliotecária : Muriel Thurmer - CRB 10/1558



***Toda infância é fabulosa,
naturalmente fabulosa.***

Bachelard (2006, p112)

Agradecimentos

Este processo de escritura possibilitou-me um processo intenso de reconfigurações e de encantamentos que só foram possíveis pela interlocução com os autores lidos, pelas conversas com colegas de trabalho, mas principalmente pela maneira como fui desafiada pela minha orientadora Prof. Sandra, pois ela me dizia: “eu sei que eu posso exigir de ti e por isso tu vais conseguir fazer!”. Esse processo de esforço, de exigência, de regozijo comigo mesma através da sua orientação foi propulsora para as aprendizagens que constituí, que juntas constituímos!

Agradeço profundamente a minha orientadora por ter me desafiado nesse processo.

Agradeço também de forma especial à equipe diretiva e às professoras da EMEF Guido Lermen, que, sem sua colaboração, seu apoio e palavras de encantamento, não teria sido possível realizar este trabalho.

Agradeço a Marcelo, meu parceiro que muito me incentivou e a meus filhos Augusto e Bruno, sempre ao meu lado, me alegrando com suas interlocuções.

Agradeço às minhas colegas de trabalho da Secretaria de Educação de Lajeado, pela disponibilidade em me ouvirem, em discutirem comigo, tornando esses momentos também relevantes para o processo encerrado nesta dissertação.

Enfim, este processo vivido me transformou, me desafiou, me inquietou, mostrando mais uma vez que esta é a beleza da vida, ou seja, estar disponível a experiências propulsoras de aprendizagem, sempre e sempre!

RESUMO

Esta investigação propõe a discussão do cotidiano escolar das crianças dos anos iniciais (1º ciclo – ciclo da infância) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guido Lermen, situada no Bairro Centenário em Lajeado – RS, a partir da escrita espontânea pelas professoras, em diários. O objetivo é compreender como as narrativas docentes sobre a vida escolar configuram o cotidiano das crianças entre 6 a 8 anos. O estudo parte dos princípios da auto-organização, da recursividade e da narratividade para abordar o conhecimento na complexidade de se constituir no encontro temporal entre crianças e adultos que convivem no mesmo espaço escolar: tempos e espaços que se constituem no devir das ações narradas e vividas intensamente por ambos. Para tanto, estabelece uma interlocução entre Edgar Morin, Miguel Arroyo e Paul Ricoeur para alcançar a íntima relação entre complexidade, vida escolar e narrativas docentes. Morin permite compreender como conhecemos e como convivemos num mundo complexo, num tempo que se mostra também complexo ao complexificar a vida através das narrativas que as pessoas engendram para dar conta da história que vai sendo constituída; Arroyo contribui para abordar o tempo que na escola é vivido, mas ainda não considerado como fundante da organização escolar, bem como as imagens que a docência constitui e que por elas são constituídas; Ricoeur propõe a intrínseca relação entre a narrativa de si mesmo como via para a reflexão sobre a vida e o tempo. As narrativas sobre o cotidiano escolar constituem a metodologia de investigação através da escrita de diários pelas professoras do 1º ciclo e de documentos e registros como o Projeto Político Pedagógico e as atas das reuniões pedagógicas. As reflexões sobre as narrativas docentes permitem alcançar que o cotidiano dessa escola constitui-se a partir de processos caracterizados como: processos de reconfiguração, processos de constituição do cotidiano escolar através do tempo narrado e processos de constituição da infância no cotidiano escolar. Constatei que esses processos não se constituem de forma isolada, têm entre si, intrínsecas relações assim como têm relação com o tempo da infância, enquanto tempo das aprendizagens primeiras, do encantamento com os detalhes, com as pequenas experiências, do ponto de vista adulto, mas que para a criança configuram pequenas/grandes experiências de aprendizagens na convivência cotidiana escolar que as constituem como devir humano. Enfim, as narrativas docentes re/configuram o tempo da infância, tempo vivido aqui e agora.

PALAVRAS CHAVE: narrativas docentes, complexidade, vida escolar, encantamento e alegria, aprendizagem, infância.

ABSTRACT

The proposal of this investigation is to have a discussion about the routine of school children in the first grades (called First Cycle – Childhood Cycle) at Escola Municipal de Ensino Fundamental Guido Lermen, situated in Bairro Centenário in Lajeado, RS. This discussion is based on the spontaneous writing of teachers in their diaries and the objective is to understand how teachers' narratives about school life constitute the routine of children from 6 to 8 years old. The study has its basis in the principles of auto-organization and recursion in order to approach the knowledge in the complexity of constituting a temporal meeting point between children and adults who live within the same school environment: time and space which are arranged by the reign of the actions described and intensively lived by both groups. Thus, an interlocution among Edgar Morin, Miguel Arroyo e Paul Ricoeur is established to reach close relationship with complexity, school life and teacher's narratives. Morin allows us to understand how we get knowledge and how we live in a complex world at a time also complex that complexes life through the narratives that people arrange to deal with the history that those narratives compile. Arroyo contributes in the approach to deal with time lived in schools - even though this is not considered as a groundwork of the school organization itself- and how the images are constituted by the teaching body and how it is constituted by them. Ricoeur proposes that the intrinsic relation in one's narrative/discourse like a path to reflect upon life and time. The stories/narratives about school routine constitute the methodology of investigation so the teachers' writings in diaries in the First Cycle and documents and records as the Project of Pedagogical Policy and the minutes from pedagogical meetings were studied. The reflection on the teacher's narratives allows reaching the routine of that school characterized by re-configuration of processes, processes of constitution of school routine through the time narrated and processes of constitution of the childhood. It was found that those processes are not constituted in an isolated form. They have intrinsic relations among them as well as relations to childhood as the time or the first learning acts, the enchantment with details and with the small experiences, all from an adult perspective, but for the child those configure small/huge experiences in learning the school life routine which compose the human stage. Therefore teachers' narratives re-configure the childhood time lived here and now.

KEY WORDS: teachers' narratives, complexity, school life, enchantment, joy, learning, childhood.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
COMPLEXIDADE E COTIDIANO ESCOLAR.....	18
Princípio da auto-organização.....	22
Princípio da recursividade	25
Princípio da narratividade.....	27
CONTEXTO HISTÓRICO DO COTIDIANO ESCOLAR	33
A modernidade e o tempo da escolarização da infância	38
Tempo e espaço constituindo a teia histórica da escola e da infância	44
A escola contemporânea.....	49
METODOLOGIA DA PESQUISA E NARRATIVAS	54
O contexto da pesquisa.....	60
A HISTÓRIA DA CONFIGURAÇÃO DOS ESPAÇOS E TEMPOS NA EMEF GUIDO LERMEN.....	63
NARRATIVAS DOCENTES: RECONFIGURAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR	74
Narrativas docentes: processos de reconfiguração.....	80
Narrativas docentes: processos de constituição do cotidiano escolar através do tempo narrado	88
Narrativas docentes: processos de constituição da infância no cotidiano escolar	99
ENCANTAMENTOS E ALEGRIAS: CONSTITUIÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR E A INFÂNCIA NA EMEF GUIDO LERMEN	112
REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

Nos devaneios da criança, a imagem prevalece acima de tudo. As experiências só vêm depois. Elas vão a contravento de todos os devaneios de alçar vôo. A criança enxerga grande, a criança enxerga belo. O devaneio voltado para a infância nos restitui à beleza das imagens primeiras.

Bachelard (2006, p. 97)

Esta pesquisa está voltada especificamente ao estudo das narrativas sobre o cotidiano da infância na Escola Municipal de Ensino Fundamental Guido Arnaldo Lermen, situada em Lajeado/RS. O cotidiano das crianças do 1º ciclo (6, 7 e 8 anos) é interrogado a partir das narrativas de suas professoras, pois através dessas narrativas podemos compreender simultaneamente a abertura à invenção docente e ao mundo da infância, em que se pode enxergar grande, se pode enxergar belo.

O cotidiano é, nesta dissertação, compreendido como espaço temporal privilegiado de convivência, no qual as relações que se estabelecem entre crianças e adultos constituem simultaneamente a ambos e o próprio cotidiano. O dia-a-dia se configura pelo que é repetitivo, pelo rotineiro, porém a opção pelo paradigma da complexidade permite compreender que as repetições não são meros atos repetitivos. Pelo contrário, a repetição e a rotina trazem sempre consigo algo de inovador, algo de belo porque algo inusitado, algo não visto ou pensado ainda. Dessa forma, o cotidiano constitui-se na ordem e na desordem, no estranhamento do familiar, nas certezas e nas incertezas, compondo assim a realidade em que nos fazemos humanos.

Investigar o cotidiano da infância de uma escola de Ensino Fundamental que afirma a possibilidade de se organizar de outra forma, buscando correspondência ou sintonia com a complexidade do mundo contemporâneo, no qual a realidade é constantemente reinventada e recriada como devir na convivência, aponta para uma perspectiva de abertura para a compreensão da experiência educacional vivida nessa escola. Não vivemos em um mundo que está pronto e acabado, e o que me inquieta profundamente é:

porque a escola que é um lugar privilegiado de coexistências, repleto de vidas – vidas de infância, vidas adolescentes, vidas adultas, vidas complexas - ainda vive com tantas certezas? Ainda vive um tempo que não permite a emergência da complexidade que é viver juntos, interconectados?

Em se tratando de tempos, pressuponho que convivemos com muitas infâncias. Historicamente a concepção de infância vem se constituindo através das narrativas feitas pelos adultos, portanto são essas narrativas que lhe atribuem determinadas concepções coerentes com determinados tempos históricos que narramos.

Que concepção de educação das infâncias defendo nessa dissertação? Uma concepção que persegue coerência com o aporte teórico escolhido para sustentar a pesquisa em questão. Educação como criação/ auto-criação. Respondo ainda a essa questão através das palavras de Maturana e Rezepka(1999, p. 41):

A educação tem a ver com a alma, a mente, o espírito, ou seja, com a relação espacial ou psíquica que vivemos e que desejamos que vivam nossas crianças.(...). Educação tem a ver com chegar a ser seres humanos e o tipo de ser humano que chegamos a ser enquanto aprendemos e ensinamos.¹

Vários autores vêm destacando a necessidade de alternativas na criação de outros espaços para a educação da infância, uma vez que a escola organizada em séries, aquela que prioriza a individualidade, que pressupõe a aprendizagem como acúmulo mensurável do conhecimento a ser “adquirido” não corresponde ao que pode ser pensado e realizado na educação das infâncias contemporâneas.

Inspirada, principalmente, pelas inquietações provocadas pelo professor Dr. Miguel Arroyo, durante sua assessoria para a Secretaria de Educação de Lajeado nos anos de 2006 e 2007, onde atuo desde 1994 como supervisora escolar/coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental, e ainda, inspirada nas interlocuções que realizo com pessoas as quais me relaciono profissionalmente sobre propostas que podem pensar o cotidiano da escola a partir dos tempos de vida das crianças – tempos de “vida vivida” aqui

¹ Tradução nossa.

e agora, e ainda pelos estudos realizados no Programa de Mestrado – lancei-me a esse desafio de dissertar sobre a possibilidade de refletir sobre outros modos de pensar a escola com as infâncias que nela coabitam.

No entanto, é preciso salientar que o tempo das crianças e dos docentes são vidas sempre cercadas de muitas incertezas, muitas inseguranças. Realizar uma pesquisa convicta de que outras formas de pensar a educação das infâncias, a aprendizagem, o cotidiano dessas infâncias, requer uma desconstrução, ou, uma reinvenção de outras formas de pensar: mais flexíveis em sua abertura a múltiplas respostas e não apenas a uma única verdade.

A escola Guido Lermen apresenta particularidades que podem ser significativas para apontar possibilidades organizacionais que vem ao encontro de outra proposta de escola: aquela marcada pelo encantamento e pela alegria que advém das aprendizagens vivenciadas no encontro entre adultos e crianças.

O interesse desta investigação é também, interrogar, através das narrativas das docentes, o cotidiano escolar da infância, para alcançar uma perspectiva de outra escola possível para e com as crianças².

A infância escolarizada acaba sendo concebida enquanto etapa que deve ser ultrapassada rapidamente. O tempo das infâncias tem sido cada vez menos o tempo da admiração, das inquietações, do deixar-se levar pelos pequenos detalhes, como o observar de uma formiga que carrega uma folha. Que tempo da infância é esse, que hoje, necessita ser vivido cada vez mais rapidamente?

A singularidade, nesta pesquisa, é fator de suma importância para a compreensão de que por mais parecidos que sejam os fenômenos, eles não se repetem – cada experiência é única, tem suas especificidades, e é com esta perspectiva que realizei a pesquisa nesta escola.

Esta dissertação se constitui numa rede que vai sendo tecida pelas linhas que dão sustentação ao foco principal da pesquisa: as narrativas

² Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990), criança é aqui considerada até 12 anos de idade incompletos.

docentes sobre o cotidiano com as crianças constituem ou podem constituir a sua identidade escolar. Para tanto, destaco com Arroyo (2000, p. 31-32) que:

Chegamos a um ponto central na tentativa de entender-nos e de construir nossas identidades. Onde referí-las? A que visão e que prática de educação? Nos definimos por recortes de docência ou pelos tempos de vida que formamos? A figura social e cultural de educador-pedagogo nasce colada a uma tarefa social, a educação da infância-adolescência.

As linhas que tecem esta dissertação são também as ideias dos autores com os quais estabeleço interlocuções, os documentos acessados que dizem respeito à escola e as narrativas escritas das professoras envolvidas na pesquisa.

Para tanto, é necessário, minimamente, apontar o movimento histórico que pode ser encontrado em vários estudos já realizados³, que tem significado para mim, para a compreensão da constituição do espaço e tempo da instituição escolar e, que nesse estudo, contribui para a compreensão histórica da educação da infância.

Há escolas que já apresentam outras maneiras de pensar o espaço e o tempo, ou seja, seu cotidiano, e apontam, não para determinismos, para crenças inquestionáveis, onde o que mais frequentemente se ouve é: “sempre foi assim, porque mudar?” Quero caminhar na direção oposta a esta naturalização, a este determinismo, quero caminhar na direção de uma pesquisa que problematiza a simplificação dos tempos na educação das crianças porque entendo que a realidade não está dada, mas reconfigura-se como processo de vidas vividas aqui e agora. Portanto, a pergunta é: “se sempre foi assim, então porque não mudar?” Cabe advertir que não se trata de caminhar para outro extremo, de instituir o processo de determinada escola (a escola pesquisada) como sendo uma verdade absoluta e definitiva, pois isto estaria novamente estabelecendo amarras que aprisionam e não possibilitam alçar novos voos a partir das experiências já vividas. Também não se trata de constantemente inventar novas formas de organização, mas, sim estar atenta e

³ Serão utilizados como principais autores Júlia Varela e Fernando Alvarez Uria (1991), Franco Cambi (1999), Mariano Narodowski (1995) assim como algumas contribuições de Moysés Kuhlmann Jr. (2007) e Cynthia Veiga (2007), entre outros.

inquieta frente ao que nos propomos realizar, fazendo correções de rumo, pequenas, talvez, que podem não alterar completamente o todo, mas que permitem buscar e detectar flexibilizações nas partes deste todo.

As flexibilizações que a escola Guido Lermen aponta são, sobremaneira, em relação ao espaço/tempo da infância, e este tem sido importante tema de reflexão teórica, durante toda a pesquisa. Para tanto busco, principalmente em Paul Ricoeur, referenciais que possam elucidar e convergir para a discussão e/ou compreensão das narrativas dos envolvidos na pesquisa, pois entendo que o tempo é narrado e é assim que se constitui a história desta escola e o tempo da infância: através das narrativas das docentes e os fragmentos vividos no dia-a-dia desta escola. Para tanto, as narrativas das docentes em relação ao cotidiano com as crianças se constituiu na metodologia desta pesquisa. Quero deixar claro que não tenho a pretensão de utilizar as histórias de vida como metodologia, mas como as narrativas se configuraram ao longo da pesquisa, tornando-se a metodologia desta pesquisa.

Nessa perspectiva, trago como suporte para a discussão sobre o tempo vivido das crianças na escola pesquisada as narrativas das docentes através de suas escrituras espontâneas em diários. A equipe pedagógica do 1º ciclo – ciclo da infância – é composta por cinco professoras (uma das professoras possui carga horária de 40 horas, portanto trabalha com uma turma do 1º ciclo pela manhã e outra pela tarde), mais duas professoras itinerantes. O 1º ciclo é frequentado por crianças de seis, sete e oito anos. Também participou da pesquisa a supervisora da escola. Deste grupo de oito professoras que se dispuseram a participar, tive o retorno de sete diários, pois uma professora itinerante não o produziu.

Inspirada no paradigma da complexidade para compreender a co-existência humana, entendo que a educação da infância também vem se constituindo de forma complexa, imprevisível e, portanto, não está pré-determinada e muito menos se repete. Conforme esse paradigma, constituímos a nossa própria história através da auto-organização e da reconfiguração e ainda, por que somos constituídos pela linguagem, pelas narrativas e assim nos constituímos como seres aprendentes e em constantes transformações. Da mesma forma a história da educação da infância também foi sendo constituída

ao longo da trajetória da humanidade por imprevisibilidades e de forma não linear, o que é próprio do agir humano.

O pensamento complexo, aquele que aspira a aproximação à multidimensionalidade do viver e do conhecer, favorece a compreensão de que convivemos num mundo que pode ser considerado um sistema amplo (composto por partes não menos importantes do que o todo sendo um processo de complementaridade e não de exclusão) e de transformações. Esse paradigma é o que vem inspirando teoricamente a rede de sustentação dessa pesquisa. Como diz Morin (2005a, p. 264),

Devemos apoiar a idéia de sistema num conceito não totalitário e não hierárquico do todo, mas, pelo contrário, num conceito complexo da *unitas multiplex*, aberto às politotalidades... O paradigma de simplificação holística conduz a um funcionamento neototalitário e integra-se adequadamente em todas as formas modernas de totalitarismo. Conduz, em todo caso, à manipulação das unidades em nome do todo. Pelo contrário, a lógica do paradigma de complexidade não só vai no sentido de um conhecimento mais “verdadeiro”, mas também incita à procura de uma prática e de política complexas.

Neste sentido, os recortes realizados passam pela ótica do que é relevante e do que se mostra convergente com a pesquisa. Esta é a magnitude de se estar realizando uma pesquisa – a dimensão que a pesquisa aponta é uma dimensão de auto-constituição de saberes acerca do que ainda não se sabe, e neste caso em específico, do que ainda não se sabe sobre essa história que foi escrita por tantos autores que, por sua vez, também levaram em conta seus pontos de vista em relação a determinados fenômenos e não outros.

Conduzir-se por um caminho e não outro implica realizar escolhas e estas não são neutras. A opção para o fundamento histórico dessa investigação é a constituição da escola na Modernidade. Trata-se de compreender o período de institucionalização da escola, pois essa é a época que deflagra também a instituição da criança como “aluno”, como ainda é concebido até hoje: aquele que deve aprender conteúdos escolares. Popkewitz (1994, p. 177) contribui para essa reflexão ao afirmar que,

Embora seja frequentemente usada como uma categoria natural e descritiva da escolarização, a categoria “aprendiz” emergiu no final do século XIX como parte de um sistema de ideias cujas consequências consistiram em revisar a forma como se raciocinava sobre a escolarização e como se devia dar conta da individualidade da pessoa. As categorias de estudante e aluno, por exemplo, ainda não existiam no início do século XIX.

É preciso dizer ainda que, esse processo histórico de naturalização da criança como aprendiz, passa a constituir a concepção moderna que se tem de criança: alguém que precisa ser ensinado, alguém que precisa ser moldado, formado, formatado a partir de um sistema de ideias simplificado porque padronizado pela escolarização.

A história como constituição de sentidos, é uma história vista pelas lentes desta pesquisadora, portanto, é subjetivada por determinadas intenções, por determinadas escolhas e concepções que podem mostrar apenas algumas facetas da constituição dessa história, quer seja da história da escola, quer seja da história da constituição da escola Guido Lermen, com ênfase a partir do ano 2000 (ano em que se iniciou o processo de instalação dos ciclos de formação, por isso escolhido como marco temporal cronológico inicial desse estudo). Documentos como o Projeto Político Pedagógico, atas das reuniões pedagógicas e administrativas são a fonte para a constituição da narrativa da história dessa escola.

Há sempre um imaginário implicado: das docentes, da pesquisadora, e é relevante considerar esse imaginário como componente das narrativas que contamos e recontamos. Na produção textual há sempre muitas autorias envolvidas: as minhas próprias, as dos autores estudados, a das pessoas com quem me relaciono e discuto sobre este tema, a minha orientadora. Vamos todos juntos dando sentido ao texto, tecendo o texto, porque este texto não quer apenas comunicar, mas, mais do que comunicar, quer interagir com o mundo, quer se tornar o mundo.

E enfim, trago como considerações finais, ideias que concebem o tempo da infância constituído a partir das narrativas docentes, quer dizer, ao mesmo tempo em que a infância se constitui pelas e com as narrativas

docentes, a docência também se constitui pelas suas próprias narrativas e pelas narrativas feitas pelas crianças.

COMPLEXIDADE E COTIDIANO ESCOLAR

Nesta dissertação trago para a reflexão aspectos teóricos acerca do paradigma da complexidade que considero relevantes ao objetivo perseguido no percurso desta investigação. O objetivo proposto é compreender como as narrativas das professoras envolvidas na pesquisa se configuram e criam identidades a partir do cotidiano escolar da infância narrado por elas. Se entendo que convivemos num mundo complexo, é fundamental considerar as narrativas constituídas pelas professoras através do paradigma que abarcarei nesse capítulo.

Para constituir subsídios que permitam e que possam sustentar as narrativas docentes, abordo, neste capítulo, o princípio da recursividade, o princípio da auto-organização e o princípio da narratividade.

Segundo Morin (2002), a complexidade se dá quando elementos diferentes são inseparáveis e esses elementos compõem o todo que não se dissocia das partes, quer dizer, há uma interligação entre o todo e as partes, as partes entre si e as partes e o todo. Entender este pensamento é uma das condições que considero relevante para pensar outra proposta para a educação das crianças. A escola não está separada de um macro sistema, e por sua vez, este macro sistema não existe sem o micro sistema que é a escola. Neste sentido compreender em que medida a escola é produtora de sua realidade e é produzida pela mesma, contribui para a problematização da sua própria realidade e da sua transformação.

O enfoque sobre o conhecer, no paradigma da complexidade, muda quando deixamos de interrogar “o que é conhecimento” e passamos a interrogar “como conhecemos”. Essa vem sendo, também para mim, referência para compreender a indagação de Morin (2003, p.20)

O que é a complexidade? À primeira vista, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: coloca o paradoxo do

uno e do múltiplo. Na segunda abordagem, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomenal.

Para compor a rede da complexidade, ou seja, a rede que fundamenta essa pesquisa, vou tecendo ao longo desta dissertação proposições que têm como objetivo complexificar o conhecer que vai se configurando através da apropriação dos estudos teóricos que dão sustentabilidade a minha narrativa em relação às narrativas docentes.

Meu encontro com o paradigma da complexidade ocorreu durante as aulas do programa de Mestrado e, desde lá, compõe o percurso das minhas interrogações, das minhas incertezas, bem como de algumas certezas que estão fadadas a serem refutadas, uma vez que, ao apropriar-me dos conceitos fundamentais deste paradigma, foi necessário promover a abertura a uma epistemologia que entenda a aprendizagem como um movimento em espiral, aberto, circular e transformativo.

Concordo com Morin (2007, p. 50) quando diz que:

De diferentes horizontes advém a idéia de que ordem, desordem e organização devem ser pensadas juntas. A missão da ciência não é mais expulsar a desordem de suas teorias, mas levá-la em consideração. Não consiste mais em dissolver a idéia de organização, mas de concebê-la e introduzi-la para que seja possível federar as disciplinas parcelares. Eis porque, talvez, um novo paradigma esteja começando a nascer.

Minha formação foi pautada na ciência como a detentora de verdades absolutas, inquestionáveis, onde fatos eram isolados para serem analisados. Formei-me pensando o objeto separadamente do sujeito, embora sempre estivesse comigo a ideia de construção de conhecimento. Porém, fui percebendo em meus estudos, o equívoco de naturalizar a ideia de que o pesquisador não poderia estar envolvido na pesquisa, quer dizer, fui percebendo a simplificação que há ao afirmar que esse distanciamento era essencial para que os resultados não fossem alterados. Numa perspectiva complexa, tem-se um profundo envolvimento entre pesquisador e o fenômeno que se quer estudar – há um entendimento de que a ciência não pode mais ser

baseada apenas em certezas, as incertezas também compõem esse mundo complexo.

Morin (2005b, p.31) fala em uma “reorganização epistemológica” para dar conta de uma discussão acerca da relação entre a epistemologia e as ciências cognitivas, que segundo o autor, é uma “relação estranha”⁴ e explica:

Trata-se de assumir de modo complementar os dois pontos de vista antagônicos, ou seja, de considerar ao mesmo tempo as ciências cognitivas como objetos da epistemologia e essa como objeto das ciências cognitivas... A epistemologia complexa terá uma competência mais vasta que a epistemologia clássica, sem, todavia dispor de fundamento, de lugar privilegiado, nem de poder unilateral de controle.

Por que eu trago esta citação? Entendo que, como propõe Morin que se estabeleça uma relação retroativa entre os dois pontos de vista apresentados para alcançar o “metaponto de vista do conhecimento do conhecimento”, levando a uma integração destes pontos de vista das ciências cognitivas, ultrapassando-os e da mesma forma abrir e complexificar os pontos de vista epistemológicos, Nesse sentido, considero importante apontar para a possibilidade de cada vez mais complexificar modos de conhecer, buscando pontos de convergência, entendendo-os como um todo, e não mais dicotomizar, para compreendê-los, passando a abarcá-los a partir da ideia de processo, que constitui um produto que desencadeia novamente outros processos.

É importante deixar claro quais pressupostos estão imbricados nesta pesquisa. São pressupostos orientados por autores como Paul Ricoeur e Edgar Morin, que, entre outros, contribuíram para romper com o pensamento cartesiano que tende a simplificar o que se apresenta complexo. Assim como Gaston Bachelard, bem como também as reflexões trazidas por Miguel Arroyo. Todos eles, de um modo ou outro, contribuem para a compreensão da impossibilidade de separar sujeito e objeto no ato de conhecer. Nas palavras de Morin (2005, p. 30) fica claro que precisamos reintegrar a relação

⁴ Morin (2005b) afirma que para as ciências cognitivas a epistemologia é uma ciência que engloba, enquanto que, para a epistemologia, as ciências cognitivas são ciências que examinam.

sujeito/objeto, pois “não se trata de modo algum de cair no subjetivismo, mas, ao contrário, de encarar o problema complexo em que o sujeito cognoscente, permanecendo sujeito, torna-se objeto do seu conhecimento.”

Compreender essa forma complexa de entender como sujeito e objeto não se separam, uma vez que por muito tempo tem-se convivido com paradigmas que compreendiam sujeito e objeto como dicotômicos, simplificados, implica em outra forma de compreender o aprender. Assim sendo, tornava-se natural conceber que para compreender um fenômeno, o mesmo deveria ser observado, quantificado, analisado e as conclusões, por sua vez, generalizadas, transformando-se em leis universais, em verdades inquestionáveis, o que, não se pode negar, trouxe avanços inquestionáveis ao devir humano.

Então, como compreender sujeito/objeto como inseparáveis? Como partes de um mesmo todo? Como compreender que a aprendizagem se constitui na relação, no processo, no devir, que não está nem no objeto, nem no sujeito, mas, na sua relação? Aqui torna-se importante salientar, com Morin (2005 a, p. 305) que “a noção de complexidade dificilmente pode ser conceitualizada. Por um lado, porque está emergindo e, por outro, porque não pode deixar de ser complexa.”

A ideia de complexidade vem questionar alguns preceitos que se diziam universais e inquestionáveis, fundados principalmente no modelo matemático, quando através de Descartes e Bacon fez-se a escolha por uma forma científica que pretendeu negar tudo que fosse ambivalente. Na Modernidade, ao se deixar de lado as chamadas ideias obscuras também se deixou de lado tudo o que na condição humana é ligado ao tempo e ao corpo. E por consequência, a educação da infância ocorre a partir de um modelo que não prevê o movimento, que não prevê o imprevisível, pois há um preceito idealizado que contempla o certo, ou o errado; o bom, ou o mau; ou... ou ...

A educação da infância não pode estar fadada a esses antagonismos que excluem, pois a infância constitui-se num tempo de inclusões, de invenções, de criações, de recriações e, portanto está repleta do que é contraditório, convive com as contradições, move-se delas, aprende com elas.

A criança constitui-se com o que é certo e com o que não é certo, pois são facetas necessárias uma a outra para que o devir humano se amplifique.

Aponto então, a seguir, os princípios da auto-organização, da recursividade e da narratividade como pressupostos necessários a essa investigação em torno das narrativas docentes. Narrativas docentes que falam do tempo da infância e que se constituem a partir do cotidiano escolar, profundamente comprometidos com esses princípios.

O fato de esses princípios estarem nessa dissertação ocupando espaços distintos não os caracteriza, contudo, como partes dissociadas da constituição temporal do devir, da constituição das aprendizagens da infância e das docentes. São sobremaneira processos que se interligam e que mutuamente se constituem para dar sentido ao todo: a vida.

Princípio da auto-organização

Falar em processo de auto-organização pressupõe falar na “organização viva que tolera a desordem, produz a desordem, combate essa desordem e se regenera no próprio processo que tolera, produz e combate a desordem” (MORIN, 2005a, p. 219). Morin vai dizer ainda que, é difícil entender como esse processo se dá, pois conceber um processo que tolera, produz e combate a desordem ao mesmo tempo não se constitui em uma reflexão que comumente é feita em educação. Acostumados a simplificar, a entender os fenômenos apenas de forma lógica, onde para cada causa existe um efeito lógico, então, como compreender que a desordem nos auto-organiza? Contudo essa compreensão é possível se considerarmos a temporalidade, a ação, o imprevisto, a emergência!

Ordem e desordem não se separam, uma vez que a ordem significa coerência lógica, possibilidade de deduzir ou de induzir e a desordem por sua vez é a aleatoriedade, o imprevisível, os encontros do acaso? O tempo da infância é um encontro com o acaso. Barbosa (2006, p. 152) indaga: “É

possível criar modos de organização do dia-a-dia com tempos multiformes e estruturas mais flexíveis?

E o que são essas possibilidades, senão o imprevisível, o encontro ao acaso, o encontro ao imaginário, que nos levam ao regozijo, à alegria de estarmos em um estado de infância e podermos nos encantar com pequenos detalhes que acontecem na nossa vida?

Morin (2005a, p. 215-216) também aponta para a desordem, para a imprevisibilidade como constituintes da organização, e é de fato, esse processo que a criança vive: a desordem e a organiza:

abandonar a ordem antiga não é se devotar a desordem e as suas pompas; (...) não privilegio a ordem nem a desordem, contudo mostro sua inseparabilidade incluindo na associação a ideia até então subestimada de *organização*. Se é surpreendente para os defensores da ordem que haja desordem no universo, o mais surpreendente, sem dúvida, é que haja organização, que parece ser devida a fenômenos da desordem (encontros ao acaso) e da ordem (leis físico-químicas).

Para dar conta do entendimento do princípio da auto-organização, torna-se importante trazer as reflexões de Morin porque nessa dissertação dialogam com as narrativas docentes sobre a infância quando o autor sugere que todo organismo vivo apresenta traços de auto-organização, uma vez que é composto por células, esse organismo mantém-se vivo, justamente em virtude da morte de suas moléculas, o que lança a célula a uma constante produção de novas moléculas, para manter-se viva. E assim se explica a existência da vida, da sociedade, do universo. Há uma constante morte, para que haja vida, há uma constante reorganização produzida através da desordem, dos conflitos que destroem e ao mesmo tempo produzem a vida. Confluindo com essas proposições, Charlot (2005, p. 53) diz que:

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade.

Nas palavras de Charlot (2005), fica evidente que ao nascermos entramos na condição humana, mas de forma nenhuma essa condição está pré-definida por algo que está fora de nós, somos profundamente responsáveis por essas condições, elas são produzidas por nós nas relações com os outros, nas relações narradas e vividas. Da mesma forma, afirma Morin (2005 c, p. 443): “existir é um modo de ser aleatório, dependente, em recomeço. O ser vivo é um ser de necessidade e de carência.” E eu pergunto: se não é também a criança (evidente, enquanto ser vivo) um modo de ser aleatório, em recomeço? Vivendo o recomeço e o aleatório com muito mais intensidade do que o adulto?

Ainda, para a compreensão do princípio da auto-organização, torna-se importante a contribuição de Capra (2006), o qual fundamenta suas concepções a partir de vários autores, entre eles von Foerster. Encontro em Capra (2006, p. 79), sustentação para algumas ideias expostas até aqui:

A (...) contribuição de Heinz von Foerster para a compreensão teórica da auto-organização veio muito cedo, e tinha a ver com a concepção de ordem. Ele se perguntou: “Há uma medida de ordem que poderia ser utilizada para se definir o aumento de ordem implicado pela ‘organização’?”

A partir dessa problemática levantada desde então, as ideias sobre o princípio da auto-organização foram se consolidando a partir de precursores como Ilya Prigogine, Humberto Maturana e Francisco Varela, entre vários outros pensadores.

Segundo Capra (2006), características como, emergência espontânea de novas estruturas e de novas formas de comportamento em sistemas abertos, afastados do equilíbrio, que se realimentam internamente podem ser descritos matematicamente através de equações não-lineares. São essas características próprias ao princípio da auto-organização. Dessa mesma forma, a vida se constitui. Para que novas estruturas surjam é preciso que o organismo esteja em estado de desequilíbrio, pois não existiria equilíbrio sem o desequilíbrio que o originou.

Trazer essas reflexões para dialogar com o objetivo desta dissertação é fundamental, pois esses estudos realizados já há algumas décadas,

sinalizam de que não se trata de conceitos novos. Os autores que pesquisaram e pesquisam sobre essas ideias, não as colocam como verdades irrefutáveis, mas sim como outra forma de pensar sobre como nos constituímos.

Nesta dissertação, a proposta de pensar a auto-organização como princípio necessário à constituição da vida da infância pode ajudar a discutir as narrativas docentes acerca do cotidiano das crianças na escola pesquisada. Se defendo, mais adiante as narrativas como processo de reconfiguração, através dos princípios da auto-organização, da recursividade e da narratividade, da constituição do tempo e da infância, estou defendendo processos que não são dissociados, mas que se interligam. As narrativas, no sentido que Ricoeur (1994) aponta, reconfiguram o tempo que é narrado, amplificando o nosso modo de narrar o cotidiano da infância.

Princípio da recursividade

O processo recursivo implica na compreensão de que o aprender não se dá de forma linear, como já apontado no princípio da auto-organização, pensar sobre o paradigma da complexidade exige romper com conceitos fixos acerca do processo de como se aprende, o que não deixa de incluir também o que é linear. É um pensar que inclui, que amplifica e não simplifica e nem exclui. Persigo a ideia de que a forma de pensar complexamente é desafiadora e por isso mesmo, implica lançar-se ao imprevisível e ao previsível, a outras possibilidades de pensar e interrogar a educação das crianças.

É preciso compreender esse processo como um processo que não está definido, não está dado *a priori*, mas constitui-se circularmente em espiral. Pode-se dizer, de forma figurativa, que não há degraus a serem superados, pois isso implicaria pensar que o aprender se dá somente em forma de sobreposições dos fatos conhecidos. Pelo contrário, há que entender que o que aprendemos é transformado, processado e interligado a outras aprendizagens e assim sucessivamente vamos agindo e transformando o que aprendemos. Por fim o mundo nos transforma e transformamos o mundo.

Morin (2005a, p. 182) aponta que a organização recursiva é um dos princípios da complexidade, pois é uma “organização cujos efeitos e produtos são necessários a sua própria causação e a sua própria produção”. Torna-se importante salientar que esse processo é constituído pela linguagem, enquanto sistema de dupla articulação, pois como argumenta Morin (2005b, p. 124-125),

O homem dispõe com, no e através do cérebro não apenas de estratégias cognitivas desconhecidas nos outros primatas, mas também da possibilidade de cogitar as computações, ou seja, de praticar estratégias cognitivas com a ajuda da linguagem, das palavras, dos discursos, das ideias, da lógica, da consciência e através disso com a ajuda falante, inteligente, consciente dos seus parceiros sociais. Ele dispõe da possibilidade de integrar em si a experiência pessoal e a experiência coletiva/histórica armazenada na cultura e redistribuída em cada espírito via educação. Dispõe da dialética

cérebro-espírito _____ mão _____ instrumentos
 |-----|

que em princípio, transformou o galho em bastão, a pedra em arma e, de problemas em soluções e de soluções em problemas, operou os fantásticos desenvolvimentos práticos e técnicos das sociedades humanas.

Como diz Morin, o homem dispõe a possibilidade, ou seja, é um ser aberto que se constitui na experiência pessoal e na experiência coletiva, através da linguagem. No presente estudo, aponto as narrativas docentes e o cotidiano da infância como propulsoras de aprendizagens, como propulsoras de experiências e como uma forma de linguagem, mas não a única. Para Mèlich (2002, p. 84), “uma experiência há de poder ser comunicável. Toda experiência se dirige ao outro, a um interlocutor.” Então as experiências engendram a constituição coletiva/histórica da infância e da convivência no mesmo mundo entre adultos e crianças e a constituição de identidades/imagens acerca da infância e da docência.

Dessa forma, é possível aproximar as ideias de Ricoeur com as de Morin, uma vez que para Ricoeur, na narrativa há um processo de *mímesis* que se configura de forma circular, mas não fechada, circular de forma espiral, que

contribui para sua complexificação, ideia que pode ser aproximada ao princípio recursivo abordado no paradigma da complexidade, por Edgar Morin.

Princípio da narratividade

Para dar conta do princípio da narratividade torna-se importante abarcar algumas ideias pertinentes ao que Paul Ricoeur (1994) chama de *círculo mimético*.

Antes, porém é necessário destacar que *Mímesis* para Ricoeur (1994, p. 58) é imitação, representação. Para o autor a atividade mimética é processo ativo de imitar ou representar. O conceito de *mímesis* é abordado por Ricoeur na obra Tempo e Narrativa (Tomo I).

A imitação ou a representação é uma atividade mimética enquanto produz a disposição dos fatos pela tessitura da intriga. Desta maneira, pretendo deixar claro que a abordagem realizada neste estudo sobre atividade mimética não é a de uma simples imitação, pois estaria contrariando os princípios da complexidade, uma vez que não há atividade humana que não seja uma atividade de processo, que implica em auto-organização e organização do universo ao mesmo tempo.

Ricoeur busca em Aristóteles alguns conceitos básicos para formular suas ideias a respeito de *mímesis*. Não é minha pretensão abarcar em profundidade estes conceitos, mas compreender onde e porque Ricoeur busca seus fundamentos é importante, para tanto trago a seguinte citação de Ricoeur (1994, p. 68):

Que se trata exatamente de inteligência, Aristóteles adverte-o desde o capítulo IV (do livro, *Poética*), onde estabelece pela via genética seus conceitos diretores. Por que, pergunta ele, temos prazer em ver imagens de coisas, em si mesmas repugnantes – animais ignóbeis ou cadáveres? “A razão disso é que aprender é um prazer, não só para os filósofos, mas igualmente para os outros homens (...); com efeito, se se gosta de ver imagens, é porque as olhando aprendemos a conhecer e conclui-se o que é cada coisa como quando se diz: este é ele” (48b 12-17). Aprender, concluir, reconhecer a forma: eis o esqueleto inteligível do prazer da imitação (ou da representação).

Segundo Bárcena e Mèlich (2000, p. 105), “aprender a ser humano é, assim, como aprender a ler e a narrar em um mundo que percebemos como plural e diverso”⁵. As ideias desses autores, baseadas em Ricoeur, trazem para a reflexão uma convergência entre a ação mimética no processo da narrativa e o aprender a tornar-se humano. Há nesta convergência também uma aproximação com as ideias de Morin em torno do que é o paradigma da complexidade, ou seja, há uma configuração que é circular, que é processual, que não está dissociada, são partes que se complementam: o processo de narrar-se e narrar o mundo, e constituir o mundo através dessas narrativas, através desses processos de representação, por meio da *mímesis*. Enfim, é um processo recursivo.

Portanto, trago algumas reflexões necessárias em relação ao *círculo mimético* proposto por Ricoeur (1994) com o propósito de explicitar como as narrativas docentes contribuem para engendrar o cotidiano da infância dessa escola.

Ricoeur propõe que a *mímesis* seja pensada de forma processual, para isso lança mão da *mímesis I*, *mímesis II* e *mímesis III*. Sem, contudo, denotar que estas sejam etapas ou estágios e sim que o desafio é apontar para o processo concreto pelo qual a configuração textual faz a mediação entre a prefiguração do campo prático e sua refiguração pela recepção do escrito.

Mímesis I

Na *mímesis I*, segundo Ricoeur (1994, p. 88), a composição da intriga é a responsável pela inovação de uma produção na nossa experiência temporal que “está enraizada numa pré-compreensão do mundo e da ação: de suas estruturas inteligíveis, de suas fontes simbólicas e de seu caráter temporal. Esses traços são mais descritos que deduzidos”. Para o autor a intriga é uma imitação da ação e para construir uma intriga passa-se por competências, quais sejam: a capacidade de identificar a ação em geral por seus traços estruturais e identificar as mediações simbólicas da ação ,

⁵ Tradução nossa.

concluindo que imitar é elaborar uma significação articulada da ação. Nesse sentido percebe-se o caráter processual atribuído por Ricoeur à imitação, ao explicitar que se trata de um processo complexo já que requer tanto a participação ativa do indivíduo na ação quanto supõe uma mediação simbólica dessa ação que determina uma temporalidade, conduz a uma narrativa. Aqui torna-se importante salientar, nas palavras de Ricoeur (1994, p. 101), a densidade e a riqueza do sentido de *mímesis* I:

imitar ou representar a ação, é primeiro, pré-compreender o que ocorre com o agir humano: com sua semântica, com sua simbólica, com sua temporalidade. É sobre essa pré-compreensão, comum ao poeta e a seu leitor, que se ergue a tessitura da intriga e, com ela, a mimética textual e literária.

A *mímesis* I, enquanto pré-compreensão do mundo da ação comum ao produtor do texto e ao seu leitor, pode abarcar a terminologia de “repertório” ou “menção” já que “a literatura seria incompreensível para sempre se não viesse a configurar o que, na ação humana, já figura” (RICOEUR, 1994, p. 101).

Mímesis II

Poderíamos nos perguntar, por que Ricoeur “separa” a *mímesis* em três “níveis” diferentes e sucessivos se a entendemos como processo e para tal não haveria necessidade de formatá-la em níveis. No entanto, no decorrer de sua argumentação fica claro que existe uma conexão entre *mímesis* I, *mímesis* II e *mímesis* III. *Mímesis* II é a mediação entre *mímesis* I e *mímesis* III e essa mediação aponta para uma perspectiva processual, ou como diz o próprio autor (1994, p. 102):

Colocando *mímesis* II entre um estágio anterior e um estágio ulterior da *mímesis*, não busco apenas localizá-la e enquadrá-la. Quero compreender melhor sua função de mediação entre o montante e a jusante da configuração. *Mímesis* II só tem uma posição intermediária porque tem uma função de mediação. Ora, essa função de mediação deriva do caráter dinâmico da *operação de configuração* que nos fez preferir o termo da tessitura da intriga ao de intriga e o de disposição

ao de sistema. Todos os conceitos relativos a esse nível designam, com efeito, operações.

Quando o autor fala em caráter dinâmico, que na sua concepção trata-se de falar em operações, evidencia a congruência de seu ponto de vista com as intenções dessa dissertação, ou seja, a narrativa docente sobre o cotidiano da infância constitui-se em uma operação com caráter processual, que permite ser configurada no tempo. Nessa perspectiva o tempo é dinâmico, mesmo que por vezes suscite expressões como: “então-e-então”, “primeiro... e depois...”, apontando para uma linearidade. Ora, essas expressões não podem ser descartadas de um texto narrado, pois “os episódios constituem uma série aberta de acontecimentos,... Os episódios sucedem um ao outro de acordo com a ordem irreversível do tempo comum aos acontecimentos físicos e humanos” (RICOEUR, 1994, p. 105).

É preciso considerar que a configuração das narrativas docentes podem acontecer de múltiplas maneiras e até eventualmente antagônicas. Diz Ricoeur (1994, p. 12): “As intrigas que inventamos são um meio privilegiado pelo qual reconfiguramos nossa experiência temporal confusa.” Há uma configuração envolvida nessa tessitura que se dá nesse tempo, mesmo que confusa porque há no ato de tecer a intriga uma combinação entre as duas dimensões temporais: a cronológica e a não-cronológica. A dimensão cronológica é constituída pelos acontecimentos narrados episodicamente e a dimensão não-cronológica é a dimensão que permite que os acontecimentos sejam configurados, que tenham sentido, que essa sucessão de ações tenha sentido na narrativa que é engendrada sobre determinados atos.

É necessário considerar que na narrativa dos atos ocorridos, esses já não são mais tais quais se supõe que aconteceram, uma vez que o narrador está implicado na narrativa, e acrescenta ou retira ou ainda modifica o ato acontecido, pois faz a narrativa do seu ponto de vista, com suas impressões. Este é um paradoxo com o qual temos que conviver:

A imaginação produtora não só não é sem regra, mas constitui a matriz geradora das regras. A inovação é correlativa a sedimentação. (...). A inovação permanece uma conduta governada por regras: o trabalho da imaginação não nasce do nada. Ele liga-se, de um modo ou de outro, aos paradigmas da tradição. Mas pode manter uma relação variável com esses paradigmas. (RICOEUR, 1994, p. 107)

Ricoeur coloca *mímesis* II entre um estágio anterior e um estágio ulterior da *mímesis*, não para enquadrá-la, mas para compreender melhor a sua função de mediação entre o “ir e vir” da configuração. Para o autor, *mímesis* II só tem uma posição intermediária porque tem uma função de mediação.

Mímesis III

Nesse momento, Ricoeur (1994, p. 110) enfatiza que,

o interesse atribuído ao desenvolvimento da *mimese* não tem seu fim em si mesmo. A explicitação da *mimese* permanece até o fim subordinada a investigação da mediação entre tempo e narrativa... A narrativa tem seu sentido pleno quando é restituída ao tempo do agir e do padecer em *mimese* III.

Não que aí se feche o círculo, mas de certa forma, há na *mímesis* III, a conclusão de um percurso, pois é o ouvinte ou o leitor que nesse momento completam o círculo, abrindo caminhos para um novo círculo mimético. Não é um processo que cessa, mas uma ação que se retroalimenta.

Aqui, o processo mimético é caracterizado intensamente como constitutivo, como processo criador. A *mímesis* não é mera imitação, mas se configurada como processo de invenção de si mesmo através da tessitura da intriga que as narrativas docentes apresentam.

Ricoeur (1994, p. 111) descreve da seguinte maneira o círculo da *mímesis*:

Quer se considere a estrutura semântica da ação, seus recursos de simbolização ou seu caráter temporal, o ponto de chegada parece reconduzir ao ponto de partida. Se tal fosse o caso, o círculo hermenêutico da narratividade e da temporalidade se resolveria no círculo vicioso da *mimese*.⁶

Que a análise seja circular não é contestável, mas que o círculo seja vicioso pode ser refutado. Quanto a isso, gostaria de falar, antes de uma espiral sem fim que faz a meditação passar muitas vezes pelo mesmo ponto, mas numa altitude diferente.

⁶ *Mimese* – cópia literal da tradução do livro. No entanto, venho utilizando no decorrer da dissertação o termo *mímesis*, por considerá-lo mais coerente com sua origem grega e com o texto em língua francesa.

Ressalto que Ricoeur aponta o risco da interpretação do círculo mimético constituir-se em um processo que circule sempre pelo mesmo ponto, tornando-o vicioso, e assim, sem avanços. No entanto, o autor explicita que, por ser circular, o processo pode evidentemente ser em espiral e com isso passar pelo mesmo ponto, mas em altitudes diferentes. Esse ponto da sua reflexão me faz pensar que o processo de *mímesis* é um processo recursivo e, portanto pode complementar as ideias acerca do paradigma da complexidade, que por sua vez pressupõe um processo circular em espiral, ou seja, há uma co-produção dialógica da qual fazem parte todos os momentos do ciclo. Para sustentar essa ideia cito Morin (2005b, p. 233):

O conhecimento não tem fundamento, no sentido literal do termo, mas possui várias fontes e nasce da confluência destas, no dinamismo reflexivo de um circuito de onde emergem juntos sujeito e objeto; esse circuito põe em comunicação o espírito e o mundo, *inscritos um no outro*, numa co-produção dialógica da qual participam cada um dos termos e dos momentos do ciclo. Os princípios reflexivo, dialógico e hologramático devem substituir a idéia simples de fundamento de conhecimento.

Se até aqui realizei uma reflexão sobre como nos constituímos enquanto devir humano, sustentado pelo paradigma da complexidade, é importante salientar que nos constituímos através da história que narramos, que os outros narram, pois como disse Morin, esse “circuito põe em comunicação o espírito e o mundo”.

A ponto, portanto, para a constituição da história da escola e da infância, entendendo-a como um circuito, ou seja, a história constitui-se também pela ordem e pela desordem, não há somente linearidade, há várias narrativas que a compõe.

CONTEXTO HISTÓRICO DO COTIDIANO ESCOLAR

É fundamental para esta dissertação percorrer a história da escola, desde sua instituição, na Modernidade, para realizar relações e para mostrar que essas raízes históricas não estão distantes da história das concepções de infância, de como hoje concebemos a relação entre criança e infância... ou melhor como concebemos a relação entre crianças e adultos na complexidade de viver no mesmo mundo.

A escola nem sempre existiu, é uma instituição criada, inventada na Modernidade para atender as necessidades que foram surgindo para dar conta da formação social daquela criança. Ao mesmo tempo em que se sabe que ela nem sempre existiu, parece que a sua existência está naturalizada e universalizada tanto quanto a vida. Naturalizado também está o cotidiano escolar, entendido como a vida que na escola se constitui, se configura: suas rotinas, seus tempos distribuídos a partir da compreensão adulta de tempo. Cotidiano que constitui uma inteligibilidade a partir das narrativas daqueles que vivem juntos, e que ao se relacionarem introduzem sentidos em suas ações, configurando com os demais um tecido de significados que tramam a vida social. Enfim, o cotidiano escolar está forjado muito mais pelas concepções temporais adultas de convivência do que pelo respeito ou sensibilidade aos tempos das crianças.

Trata-se, portanto, de inscrever essa trama social nas histórias vividas e não nos grandes traços das narrativas históricas marcadas pela racionalidade dos discursos universais... ou universalizantes. Aqui, não há plano universal e por isso torna-se necessário destacar ou sublinhar os agentes sociais – os professores – que se comunicam entre si e, nesse processo vital, se diferenciam. A diferença social – não a individual – é que dinamicamente configura e reconfigura a vida cotidiana escolar, a qual reproduz e socializa os costumes do grupo a que pertence, a riqueza e diversidade de suas tradições, assim como as práticas e os hábitos.

Compreender a história é compreender **como e por que** os episódios sucessivos conduzem a essa ou aquela forma de narrar e agir no cotidiano escolar. São as ações que criam a história e então pergunto como tais ações aconteceram? Como dizem Bárcena e Mèlich (2000, p. 99) “é justamente escutando relatos, narrações, histórias de ficção ou reais que vamos aprendendo progressivamente o que é a própria condição humana.”⁷ E é nessa condição humana que vamos nos reconfigurando através das interlocuções que estabelecemos na convivência. Ou seja, estamos num processo recursivo, pois nos reconfiguramos através da linguagem e para que esse processo ocorra estamos ao mesmo tempo nos auto-organizando. O processo de nos auto-organizarmos enquanto devir singular no coletivo, nos move para reconfigurações. Um processo não se constitui sem o outro, ambos fazem parte de nossa co-existência. Toda educação é relacional, sempre se faz com os outros.

A história, através de seus acontecimentos, foi dividida em períodos denominados por teóricos e essas denominações são perpetuadas até os dias atuais. Destaco, então, que apesar de hoje muitos compreenderem que vivemos em um momento histórico denominado de pós-modernidade, afirmar tal compreensão pode ser perigoso. Convivemos em um tempo constituído por muitas características simultaneamente modernas, contemporâneas, pós-modernas e inclusive medievais!

Neste estudo opto por seguir a periodização de Cambi (1999), segundo o qual um longo ciclo da história se fecha por volta de 1490 e começa outra era, que denominamos de **Modernidade**. Aqui se opera uma ruptura com os preceitos vividos até então – preceitos de ordem política, religiosa e cultural, econômica, geográfica, ideológica e social e também pedagógica, marcadamente governadas pelas autoridades políticas e religiosas medievais. Essa era – a Modernidade –, como aponta Cambi (1999, p. 372) é constituída por vários processos, dentre os quais também:

processos educativos que agem em profundidade: renovam a mentalidade, criam um novo universo de símbolos, delineando novos valores (laicos e civis), fixam um novo tipo de homem social (o

⁷ Tradução nossa.

cidadão). São processos que delineiam uma ideologia e, ao mesmo tempo, a implantam na sociedade.

De forma convencional, mas não determinante, a Revolução Francesa, em 1789, marca para o autor o nascimento de uma época denominada de **Contemporânea**, que é também a época da industrialização, dos direitos e da democracia. Há, portanto, um profundo imbricamento entre esses movimentos e a escola, pois como venho argumentando não há como compreender os fenômenos isoladamente, os fenômenos são parte de um complexo processo temporal, ou uma tessitura temporal que constitui a história.

O importante a destacar, aqui, é que assim como a compreensão contemporânea da infância foi histórica e socialmente constituída, a escola é também resultado de processos educacionais historicamente situados em determinada sociedade. Isto é, há sociedades sem escola, mas nunca sem educação. A escola, para Veiga (2007, p.10-11), é uma “instituição fundamental de ordenação de estratégias (materiais e discursivas) direcionadas para uma permanente reinvenção nos modos de socialização dos comportamentos e dos saberes de uma determinada sociedade”. Em outras palavras, é uma instituição criada e inventada na Europa Moderna. Estudar o cenário europeu é entender também o cenário brasileiro, fazendo as devidas relações, sabendo que existem além de convergências também distanciamentos. Não fazemos uma simples imitação do cotidiano que vivem os europeus, criamos nosso próprio cotidiano, envoltos na tradição de uma educação que não podemos negar.

Conforme Varela e Alvarez Uria (1991, p.14), a escola é uma instituição com pouco mais de um século de existência e a sua gratuidade e obrigatoriedade data dos princípios do século XX⁸. Segundo os autores a emergência desta “maquinaria” ou “tecnologia social” (POPKEWITZ, 1994) não apareceu de repente, mas foi se concretizando desde o século XVI na Europa. Sua caracterização em relação aos tempos e espaços pensados para as crianças e adolescentes foi sendo configurada no decorrer dessa história, bem como contribuiu para a construção da história de uma determinada concepção de infância: a escolar.

⁸ A escolaridade tornou-se obrigatória a partir de 1819, na Prússia e, no Brasil desde a Constituição de 1934. Porém, foi a Constituição de 1937 que declarou o ensino primário obrigatório e gratuito no Brasil (VEIGA, 2007)

Olhar, entender, buscar uma congruência na história da escola não pode ter apenas um único caráter, uma vez que as teorias acerca da história da escola são ou foram constituídas dentro de instituições educacionais que olham para si mesmas para narrar sua história. Cambi (1999, p. 34) contribui para essa reflexão quando diz que

O pluralismo e conflitualidade, indecisão e incerteza são certamente características fundamentais do fazer história hoje, inclusive em educação; entretanto, não estamos diante de um resultado anárquico, mas radical e dialeticamente crítico. É justamente da integração dinâmica e atenta (=crítica) das diversas perspectivas de leitura que emerge a possibilidade de ler a história segundo as aproximações, para um objeto complexo e fugidio, como é o histórico, e em particular o histórico-educativo.

A escola é uma instituição criada e inventada em determinado contexto histórico e da mesma forma a concepção que hoje temos de infância foi sendo constituída, como diz o autor acima citado, de modo não linear. Trouxe conflitos, incertezas, diferenciações entre as classes mais abastadas e as mais populares, podendo-se afirmar que várias concepções de infância convivem ao mesmo tempo, pois a história se faz na complexidade dos eventos, na sua instabilidade, na sua multiplicidade e unidade.

Conforme Ricoeur (1994, p. 105):

Seguir uma história é avançar no meio de contingências e de peripécias sob a conduta de uma espera que encontra sua realização na conclusão. Essa conclusão não é longamente implicada por algumas premissas anteriores. Ela dá a história um “ponto final”, o qual, por sua vez, fornece o ponto de vista do qual a história pode ser percebida como formando um todo. Compreender a história é compreender como e por que os episódios sucessivos conduziram a essa conclusão, a qual longe de ser previsível, deve finalmente ser aceitável, como congruente com os episódios reunidos.

Construímos muitas imagens quando alcançamos essa aceitação ou congruência nas narrativas de determinados autores, por nós reunidas a partir do interesse teórico em compreender o contexto histórico do cotidiano escolar. A memória é pressuposto da narração, pois como interroga Ricoeur (1994, p.27) o que é recordar? É ter uma imagem do passado. O filósofo, então,

continua interrogando: como é possível? Esta *imagem* do passado é uma impressão sensível deixada por diferentes narrativas memoradas e que permanecem nossas narrativas atuais. Ora o que são essas memórias que trago nessa parte da dissertação? São memórias narradas por autores sobre o passado, mas as imagens que delas podemos extrair estão no presente, configuram uma presença para nós. Ainda segundo Ricoeur (1994, p.27) inspirado no livro XI das *Confissões* de Santo Agostinho, faço a seguinte referência que permite entender a complexidade do tempo que narramos, pois

quando narramos coisas verdadeiras, mas passadas, é da memória que extraímos, não as próprias coisas, que passaram, mas as palavras concebidas a partir das imagens que elas gravaram no espírito, como impressões, passando pelos sentidos.

Por isso, talvez, Cambi (1999, p. 35) aponta a “história como um exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível.” A memória enquanto narrativa do passado, não é uma transposição fiel do ato acontecido, já que é narrado por alguém que olha para o passado sob sua ótica, com seus conceitos e pré-conceitos, construídos por suas próprias narrativas.

Nessa perspectiva, o cotidiano é dinâmico e pode ser narrado – sentido ou apreendido – a partir de nossas ações. O cotidiano é constituído por um processo temporal confuso, é mistura, é um movimento de ir e vir, passado e futuro que vai alimentando o presente, que supomos seja o cotidiano que estamos vivendo.

A modernidade e o tempo da escolarização da infância

No final do século XVII ocorre uma mudança considerável na Europa quando “a escola substitui a aprendizagem como meio de educação” (ARIÈS, 2006, p. x). Isto é, quando a criança é separada dos adultos, quando deixa de aprender “solta no mundo” para ser escolarizada. Essa gradual passagem da criança que aprende enquanto vive para a criança “aprendiz”, aquela que primeiro deve aprender na escola para depois viver no mundo dos adultos, para Popkewitz (1994), re-construiu a criança como um objeto de escrutínio por parte do professor, introduzindo uma re-visão da imagem pastoral da criança, aquela que professava a fé cristã, para uma noção moderna, científica, da criança-aluno como cidadã “racional”. A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser, mas em relação ao conhecimento e à aprendizagem, constituem objetos diferentes. Trata-se de um processo de formação especificamente escolar de ser criança. Nas palavras de Popkewitz (1994, p. 178),

a criança concebida como um aprendiz tornou-se tão natural no final do século XX que é difícil pensar nas crianças como não aprendizes. (...) Historicamente, o conceito de aprendiz constitui um esquema de racionalidade pelo qual as crianças deveriam ser medidas para avaliar o desenvolvimento de personalidades e estágios de cognição.

Até a Modernidade, a educação estava principalmente sob a égide da Igreja, tendo o Estado como coadjuvante. Com o advento da “Modernidade rompe-se com os pressupostos ético-religiosos e a educação se destina a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens” (Cambi, 1999, p.198). É preciso lembrar que esta liberdade não se deu igualmente para todos, pois simultaneamente trata-se de um processo pelo qual a história se constitui de vários tempos e espaços, que não são iguais para todos.

A partir do século XVIII, emerge uma compreensão de primeira infância na qual, nas palavras de Varela e Alvarez-Uria (1991, p. 23), o *bambino*, ou menino pequeno, passa a ser considerado

espécie de brinquedo divertido e agradável para os membros das classes altas. Uma nova diferenciação, também desde o ponto de vista terminológico, apresenta-se no século XVIII sempre em relação com tais classes: infância e adolescência separam-se definitivamente; e já no século XIX o bebê aparece como nova figura. (...) As classes populares seguem conferindo à infância, como manifestam em sua linguagem, um caráter amplo e impreciso: sai-se dela quando se sai da dependência.⁹

Através deste pequeno excerto, pretendo mostrar que é preciso atentar para a inexistência de um sentimento de infância, e conseqüentemente um sentimento de família, enquanto consenso nas diferentes classes sociais. Nas concepções de escola e infância confluem concepções mais amplas de sociedade, de natureza, de cultura, de homem, de mulher e, da mesma forma, a escola e os diferentes modos de viver o cotidiano também acabam por configurar estas concepções. Existe uma relação de reciprocidade que se constrói gradualmente no decorrer da história, no devir temporal das ações e experiências construídas na cotidiana co-existência entre adultos e crianças. Como dizem Varela e Alvarez-Uria (1991, p.26), “o sentimento de infância – e conseqüentemente o sentimento de família – não existirá entre as classes populares até bem entrado o século XIX, sendo a escola obrigatória um de seus instrumentos constitutivos e propagadores”.

Cabe destacar que para Barbosa (2006, p. 26),

As práticas discursivas sobre a educação das crianças nas famílias e nas instituições educacionais têm estado divididas entre dois grandes grupos. Por um lado dando continuidade ao discurso religioso do pecado original e vendo as crianças como seres que devem ser controlados, estão as concepções hegemônicas que defendem uma educação com ênfase na disciplina, na ordem, na contenção dos impulsos infantis como a forma privilegiada de intervenção educacional. Por outro, dando seqüência à visão da inocência intrínseca das crianças e sua fragilidade, emergem discursos que criticam as formas rígidas de educação e que propõem uma educação aberta, livre, que não perturbe a natureza das crianças.

⁹ Tradução nossa.

Mais adiante a autora afirma que ambas as práticas convergem com o projeto da Modernidade e eu questiono: como o tempo da infância é hoje concebido pelos docentes que convivem com as crianças? Há muitas práticas ainda impregnadas dessas concepções que Barbosa (2006) aponta, principalmente aquelas que se referem à criança como um ser que deve ser “domesticado”, controlado, disciplinado. Por outro lado, a defesa pela liberdade sem que haja interação com a criança, também a condena a um tipo de abandono, que pode ser tão ou mais cruel que aquele que controla em demasia.

Na modernidade cria-se uma situação inusitada – a **criança** deixa de ocupar seu lugar junto da comunidade, para ser percebida como um ser inacabado, *in-fans*¹⁰, carente e, portanto, individualizado, que precisa não apenas de cuidado e proteção, mas de formação disciplinada. Este cuidado e esta formação acarretam a criação de um espaço delimitado em tempos, traduzida em prédios próprios – os colégios¹¹ – com dependências de acordo com as específicas funções de mestres e de alunos, no qual a infância e a juventude possam ser conduzidas para outra formação social.

Os colégios inauguram outra forma de socialização que, aliada aos novos valores familiares¹², instala “também uma percepção mais acurada da criança como pertencente a uma geração – a infância – com especificidades distintas dos adultos e que, por isso, demanda cuidados especiais” (VEIGA, 2007, p. 118).

¹⁰ Aquele que não fala, que não tem voz.

¹¹ Cfe. Veiga (2007, p. 30). Nas palavras da autora, “as primeiras edificações para a hospedagem de jovens oriundos das mais diversas localidades à procura da orientação de um mestre surgiram em fins do século XIII, em Paris, Oxford e Cambridge, e se disseminaram depois pela Europa, nos séculos XIV e XV. Na maioria dos colégios os alunos eram acompanhados por um tutor ou por um mestre funcionário da casa. Essa vigilância constante dava a tais alunos boa reputação perante a sociedade. A partir do século XVI, devido ao prestígio acumulado, os colégios deixam de servir de abrigo para estudantes pobres, e as funções se invertem: eles se especializam como locais de ensino e em suas proximidades surgem pensões especializadas para moradia de estudantes”. A autora destaca ainda que “o grande marco de ensino nas sociedades católicas européias e latino-americanas, no entanto, foram os colégios jesuítas” (VEIGA, 2007, p. 41).

¹² Que, conforme Veiga (2007, p. 118), dizem respeito ao desenvolvimento de novas atitudes e comportamentos enquanto valorização dos espaços íntimos e privados, os quais destaca-se a consciência da vida em família como refugio da intimidade, mas também uma crescente nucleação dos bens e do patrimônio familiar.

Com a emergência da família moderna e o surgimento dos colégios, enquanto introdução de uma nova forma escolar, ambas integradas aos processos de racionalização em curso na sociedade europeia da época, surge uma contundente divisão entre a infância rica e a infância pobre. Enquanto a infância rica é preparada através de um sistema de subserviência à autoridade pedagógica e aos regulamentos, garantido sua aprendizagem letrada para mais tarde assumir funções de governo, a infância pobre converte-se em problema político e social com a crescente exploração do trabalho infantil e a ampliação da miséria e da mendicância, passando a ser atendida em hospitais, hospícios e outros espaços de correção na tentativa de evitar a “vadiagem”, proporcionando a elas, como princípio moralizador, uma educação voltada para o trabalho (VEIGA, 2007).

Cabe destacar ainda, com Certeau (1994), que a educação escolar como o lugar de garantir a aprendizagem – o domínio – da leitura e da escrita garante e isola um novo poder. A escritura se torna princípio de hierarquização social. Para o autor, essa transformação histórica inaugura outro modo de usar a linguagem que não contesta apenas o privilégio do “nascimento” – a nobreza ou o tecnocrata – mas passa a definir o código da promoção sócio-econômica e domina, controla ou seleciona segundo suas normas aqueles que não possuem esse domínio. Como afirma Certeau (1994, p. 227),

nos últimos três séculos aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. É a sua prática iniciática fundamental. Foi preciso sentir os efeitos inquietantes de um tão prodigioso avanço para que suspeitássemos ser a formação da criança moderna uma prática escriturística.

Nesse processo, desde o século XVII, o paradigma cientificista assume papel cada vez mais central ao dar maior ênfase ao rigor lógico e experimental, mudando de forma profunda os fins, os meios e os estatutos do cotidiano escolar. Data desta época o nascimento do sistema escolar moderno, em que se institui a escola elementar, a escola média ou secundária e a instrução superior ou universitária. Assim como surge também a divisão das lições em tempos próprios e a didática que predomina é a da explicação – arguição e da dissertação – exercício, terminando na “verificação suprema do exame” (Cambi, 1999, p. 306).

Compreender o nascimento do sistema escolar moderno é, portanto, também compreender como através da história da instituição escolar vem se construindo diferentes infâncias. Há uma relação muito próxima entre a concepção das diferentes infâncias que foram sendo produzidas pelas narrativas dos adultos com a invenção da escola. Para Narodowski (1995, p. 60),

É fundamental no contexto da história das idéias pedagógicas, (que) o tipicamente infantil começa a ser explicado a partir de conceitos e categorias próprias da Pedagogia e menos com o auxílio da idéia da metafísica de uma etapa genérica: a infância, então, é o ponto de partida do discurso pedagógico moderno.

Conforme Varela e Alvarez-Uria (1991), a escola, assim como o colégio dos jesuítas, com suas bases na concepção platônica dos dons e aptidões impõe um sentimento de que se a criança fracassa a culpa é unicamente dela mesma. Varela e Alvarez-Uria (1991, p.46), lembram que desta forma “a maquinaria escolar irá produzindo seus efeitos, transformando esta tábula rasa (a criança) num bom trabalhador.”¹³ E, segundo Narodowski (2001, p. 53), para aquelas crianças que a frequentam, “a escola moderna opera com base em uma espécie de violência primal: irrompe dividindo as idades e especificando saberes, experiências e aprendizados para cada uma delas.”

Por que o destaque às essas citações? Porque me perturba, me faz pensar que essa “violência primal” que divide as idades, especifica saberes e determina aprendizagens, cada uma delas tratando de moldar os corpos das crianças para que se tornem corpos adultos aptos ao trabalho. As idéias de Cambi (1999) convergem com as dos autores acima quando destaca que a produção de eficiência na aprendizagem diz respeito ao uso produtivo do tempo. Tal produtividade permanece no centro da mentalidade moderna com a qual ainda convivemos nos tempos atuais. Como diz Ricoeur (1994, p. 23),

Conhecemos de cor o grito de Agostinho no limiar de sua meditação: “o que é afinal o tempo? Se ninguém me pergunta, sei; se alguém perguntar e quero explicar, não sei mais” (14,17)... A questão é pois

¹³ Tradução nossa.

circunscrita: *como* o tempo pode ser, se o passado não é mais, se o futuro não é ainda e se o presente nem sempre é?

Constituímos conceitos em relação ao tempo, mas, contudo, nem sempre sabemos como dimensioná-lo, ou seja, falar ou escrever de algo que já aconteceu acaba por ser uma ação do presente e, portanto, impregnada das percepções do aqui e do agora. Não podemos saber como pretendem os que buscam acontecimentos como verdades, se algum acontecimento do passado se constituiu como aconteceu. O que podemos saber emerge de percepções que a memória configura a partir de narrativas que, por serem narradas, já não garantem a mesma forma de acontecerem.

Na Modernidade, o novo eixo que propulsiona a pedagogia é a reorganização da sociedade em torno de um modelo produtivo e ideologicamente orgânico. Há a pretensão de se formar um homem social – ativo e útil para a sociedade, e não, como diz Cambi (1999, p.214), para a “outra vida”.

Ainda conforme Cambi (1999, p.245), no século XVI nasce uma sociedade disciplinar que exerce vigilância sobre o indivíduo e tende a reprimi-lo cada vez mais em sistemas de controle: a Escola Moderna – instrutiva, planejada e vigilante em todas as suas ações. Esta natureza de controle constitui a escola de maneira tão eficiente que se enraíza até os tempos atuais, naturalizando-se, incorporando-se à organização escolar como se fosse inerente a sua existência, quer dizer, naturalizada como tal.

Para dar conta da formação de um homem social ativo, trabalhador, economicamente útil para a sociedade, há que se conformar uma pedagogia para a infância, pois como argumenta Narodowski (2001, p. 21),

A infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia. O motivo de quase todos seus cuidados é a fonte de boa parte de suas preocupações. O desenvolvimento de instrumentos capazes de reconhecer o rumo inicial do discurso pedagógico precisa antes de mais nada observar de perto esse elemento anterior e fundamental, essa *conditio sine qua non* da produção pedagógica: a infância.

Para abarcar a reflexão sobre a constituição do cotidiano da infância, é necessário constituir argumentos históricos que contribuam e que permitam aprofundar mais adiante, o propósito dessa dissertação, ou seja, como as narrativas docentes vão constituir o tempo da infância, na escola pesquisada.

Tempo e espaço constituindo a teia histórica da escola e da infância

O que pode haver de tão assustador ou perigoso para a escola nas desordens e as imprevisibilidades da infância? “Porque esta obstinada convergência dos grupos sociais em aceitar como natural – e, portanto inquestionável – a necessidade de um espaço específico para a civilização da infância?”¹⁴ (ALVAREZ-URIA, 1991, p.198, 199).

No início dos anos 1900, a escola é vista cada vez mais como um espaço de socialização das crianças e outras classificações surgem para dar conta daquelas que não se adaptam a este processo social: os delinquentes. Diante desta concepção ou necessidade de civilizar infância, a criança das classes populares é levada, por força de lei, à escola pública para que deixe de ser selvagem e, conseqüentemente, deixe de ser um perigo para a ordem social ao converter-se em aluno “disciplinado”. Assim, as crianças escolarizadas recebem um novo lugar, o de aluno, pelo qual a própria instituição escolar demarcará, para algumas, categorias como “atrasados”, “infrequentes” e/ou “não aprendentes”. Como afirma Sacristán (2005, p. 26):

As imagens através das quais vemos as crianças são variadas e mutáveis nas culturas e nos diferentes grupos sociais. Em cada um de nós se misturam imagens delas, que tem suas próprias histórias. Cada uma dessas representações adquire um peso e uma relevância específica na visão geral que nós adultos, temos dos menores.

¹⁴ Tradução nossa.

E como hoje a maioria das escolas se estrutura? Como estão instituídos os tempos e espaços da infância na escola de ensino fundamental? Por que ainda existe uma ruptura nas concepções de infância entre a passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental se em ambos os espaços “o principal ator/autor” da aprendizagem é a criança?

No contexto histórico das instituições educacionais podemos constatar o mal estar provocado a partir de uma racionalização sustentada na lógica da divisão e da simplificação dos tempos e dos espaços e não da integração ou complexificação dos mesmos. Esta racionalização sustenta-se em verdades muito pouco questionadas por professores e famílias por se tratar de uma tradição escolar instituída há muito tempo, ou seja, a tradição da escola seriada. O paradoxo em que a escola se encontra é certamente este: conviver em um mundo complexo, dinâmico, mutável, e, simultaneamente, conviver em um mundo de certezas que ainda se impõem como verdades absolutas.

Nesta perspectiva, pode-se compreender que este é um paradoxo necessário à existência da escola, enquanto tempo e espaço em que vidas humanas convivem nos mais variados contextos: contextos de ordem e desordem, de imprevisibilidades e de certezas, num processo que é ao mesmo tempo antagônico e complementar.

Neste sentido, este é um tempo e espaço que, como diz Arroyo (2000, p. 247) precisa ser redimensionado, através de outra forma de olharmos para os alunos, as crianças, os adolescentes, os adultos que compõem o contexto escolar, pois nas palavras do autor, “quando reeducamos nosso olhar de mestres não veremos neles apenas analfabetos ou alfabetizados, aprovados ou repetentes, lentos, aceleráveis ou acelerados. Reeduquemos nosso olhar nos reeducando”.

A perspectiva de redirecionarmos o nosso olhar pode transformar a prática dos professores de uma escola, dando outro sentido para a co-existência entre docentes e crianças. A busca de sentido para as práticas escolares é condição para a transformação de uma escola que reproduz alguns saberes para uma escola que produz saberes que signifiquem o cotidiano das crianças e dos seus professores. Não podemos esquecer que as desejadas

mudanças não ocorrem no interior das escolas, pois estas estão integradas a um macro sistema político, social, cultural e econômico que determina políticas educacionais legitimadas pela dinâmica estrutural da própria escola.

A escola, hoje, organiza-se de tal forma que traz consigo as marcas daquilo que acredita, o que gera escolhas: e quando se faz uma determinada escolha é porque se deixou de fazer outra.. Não há neutralidade em suas opções. Este é outro paradoxo que a escola, enquanto “vida vivida” aqui e agora, enfrenta: o cotidiano escolar ainda se encontra refém de concepções de conhecimento, aprendizagem e infância comprometidas com a hierarquia da mente sobre o corpo que impossibilitam outros modos de pensar sua organização temporal. Enquanto isso, ou apesar dessa simplificação do humano, a vida pulsa de forma dinâmica e num fluxo constante de aprendizagens.

Esta organização do cotidiano escolar pressupõe que as concepções apresentadas pelos adultos-professores não sejam neutras. Enquanto concepções culturais, sociais, pedagógicas, de infância e de conhecimento, não estão dissociadas das concepções de tempos humanos construídos ao longo da história escolar. São também, aprendizagens construídas ao longo do tempo em que estes professores foram alunos, professores e pessoas (todas estas dimensões não podem ocorrer dissociadas), portanto formataram um determinado conceito de espaço e tempo escolar.

As instituições escolares foram gradualmente, ao longo de sua história, convertendo-se em uma forma fixa ou modelo disciplinar que demonstra a não consideração da criança como um todo integrado. Como diz Morin (2005a, p.119), “a hiperespecialização dos saberes disciplinares reduziu a migalhas o saber científico (que só pode ser unificado em níveis de elevada e abstrata formalização)”.

Esta desconsideração, ou tal modelo, exige que os espaços e tempos, variem muito pouco. O tempo é ordenado de forma a não considerar o tempo de vida das crianças e dos adultos. O tempo escolar constitui-se num tempo engessado, emoldurado por determinações históricas muito pouco questionadas, pois problematizá-la implica em questionar profundamente o poder que cada professor possui sobre seus alunos neste tempo.

Assim, idéias como as de Descartes, que pressupunham quebrar fenômenos complexos em pedaços a fim de compreender o comportamento do todo a partir das propriedades das suas partes, que tinha como premissa a separação radical entre mente e matéria enquanto único método para compreender a natureza, enquadra-se como fundamento lógico desta escola que também fragmenta os saberes, que também separa mente e corpo. Deste pressuposto emerge a fragmentação do conhecimento que passa a ser concebido enquanto dois pólos diferenciados: o sujeito “aqui dentro” e o objeto “lá fora”.

Conforme Capra (2006), Galileu e Descartes criaram o conceito de que o mundo seria uma máquina perfeita regida por leis matemáticas exatas. Pensar o mundo como uma máquina perfeita implica em conhecer de forma linear, deste ponto de vista a investigação de determinado objeto leva a conclusões que são generalizadas e tomadas como verdadeiras. As palavras de Bachelard (1996, p. 99), evidenciam que:

O método cartesiano é *reduutivo*, não é de modo nenhum *indutivo*. Uma tal redução falseia a análise e entrava o desenvolvimento extensivo do pensamento objectivo. Ora, não há pensamento objectivo, não há objectivação, sem essa extensão. (...), o método cartesiano que consegue tão bem *explicar* o Mundo, não consegue *complicar* a experiência, o que é a verdadeira função da *investigação objectiva*.

Não é muito difícil constatar a força dos resquícios da Modernidade nesta estrutura de escola – organizada em séries – que ainda predomina no sistema educacional. No livro *Sociedade sem escolas*, de Ivan Illich (1982, p. 54), o autor propõe uma reflexão sobre a escola e a não “escolaridade”, quando afirma que:

A simples existência da escolaridade obrigatória divide qualquer sociedade em dois campos: certos períodos de tempo, processos, serviços e profissões são “acadêmicos” ou “pedagógicos”, outros não. O poder de a escola dividir a realidade social não tem limites: a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo.

É importante salientar que esta idéia é paradoxal: uma escola que não escolarize - mas é necessário que o pensamento possa caminhar por estas contradições, pois são as idéias antagônicas que promovem o surgimento de idéias inovadoras.

Assim, o poder da escola em dividir a realidade, ou o contexto em que ela é produzida e ao mesmo tempo produz, implica dizer que esta divisão se produz nas narrativas que foram sendo construídas ao longo deste processo e que foram se cristalizando, tornando-se verdades inquestionáveis pelos professores, pelas famílias e até pelas crianças, enfim por todos que compõem o contexto social em torno da escola. Mudanças conceituais só podem ocorrer quando há um entendimento de que os saberes se produzem nas relações e isso exige a desconstrução de uma escola pela qual se passou e que está fortemente arraigada na prática docente distante da convivência *compartilhada*.

Recriar o ofício de professor, como diz Arroyo, em outra obra sua, *Ofício de mestre – imagens e auto-imagens* (2000), torna-se então vital para romper com algumas estruturas enraizadas em concepções de conhecimento e aprendizagem escolar que separa sujeito e objeto. O professor é um profissional da educação e, portanto, de relações. Ele não ensina só o que sabe, mas convivendo, age e compartilha com outros aquilo que ele é: seus ideais, suas paixões, suas perspectivas em relação a sua própria profissão. Enfim, enquanto professores, não somos desprovidos de sonhos, desejos e necessidades. Porém, como nos adverte Canário (2006, p.23), somos historicamente conduzidos a erigir uma organização escolar que tem como “requisito prévio a transformação das crianças em alunos. A reinvenção do ofício de professor apela, hoje, para o procedimento inverso, a transformação dos alunos em pessoas”.

Para defender a possibilidade dessa transformação, ou reinvenção desse ofício, é necessário trazer para a cena, através de suas narrativas, o cotidiano de profissionais que sonham e realizam outro modo de organizar, com as crianças, a vida escolar.

A escola contemporânea

Torna-se, aqui, importante destacar que não é privilégio dos anos 2000 a possibilidade de pensar outros modos de organizar o cotidiano escolar, de propor alternativas educacionais que apontem para outros modos de conceber os conhecimentos próprios da escola. Vale lembrar que no Brasil, nos anos 20, a constituição de um discurso renovador cria um movimento chamado “Escola Nova” no qual os educadores, conforme Vidal (2000, p. 512),

viam descortinar uma nova percepção da relação entre ciência natural e educação. A construção de uma nação brasileira, amálgama de brancos, negros e imigrantes, colocava como desafio a “regeneração social”, que para os educadores escolanovistas só poderia ser atingida pela educação das massas.

Para a autora, as mudanças efetuadas nas práticas e nos saberes escolares nos anos 20 e 30 se davam em virtude de uma gama de preocupações demonstradas por vários educadores. Entre esses, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, utilizando-se por vezes de literatura estrangeira, respaldaram sua ação educativa no território nacional.

O pensamento “escolanovista” propagou-se através de congressos onde se discutiam assuntos como higiene escolar, métodos de projetos e outros. Ainda segundo Vidal (2000, p. 515) “na reorganização do espaço e reordenamento do tempo, uma nova relação entre professor e aluno se estabelecia” e constituía-se a partir dessa nova forma de organização um aluno que deixava de ser observador para se tornar experimentador. A criança era o centro da aprendizagem, podendo-se afirmar que, nesta outra concepção, rupturas são provocadas nos saberes e fazeres escolares. Por isso, o “escolanovismo”, para Vidal (2000, p. 515), “não constituiu um novo “modelo escolar”, mas produziu novas formas e alterou a “cultura escolar”.

Pode o movimento “escolanovista” ser considerado como um processo histórico relevante para que a escola pense outras formas de se organizar? Há nas narrativas dos educadores “escolanovistas” convergências com as narrativas dos educadores das escolas organizadas em ciclos? Trago para a

reflexão essa interrogação sobre o movimento “escolanovista” – não como único movimento acontecido na história da educação brasileira, pois como já foi dito, a história se constitui por várias facetas que são narradas de várias formas. Esse recorte é uma das formas pelas quais a escola se estruturou nos anos 20 e 30, lembrando que durante essa mesma época outras estruturas conviviam no contexto escolar.

O tempo do “escolanovismo” é uma narrativa da qual emerge determinada maneira de se pensar a escola dessa época e que permite contrastar com o que hoje concebemos ser a escola. Conforme Bárcena e Mèlich (2000, p. 108), “o tempo humano não é uma simples sucessão de instantes, de momentos, de “agoras”. O tempo humano é um entrelaçamento entre passado, presente e futuro.”¹⁵

Nesse sentido, há um entrelaçamento entre os acontecimentos instaurados pelo movimento da Escola Nova e o que atualmente outras organizações escolares buscam implementar. Assim, dentre as formas contemporâneas pelas quais a escola vem se organizando, a organização por ciclos de formação apresenta-se como uma alternativa coerente com os tempos humanos para dar conta da complexidade da qual fazemos parte.

Considero importante expor, minimamente, algumas idéias referentes a esta organização com o objetivo de contextualizar a escola implicada nessa pesquisa, aquela que opta por essa organização. Cabe advertir que a partir do momento que esta organização se tornar num modelo engessado também deixará de estar promovendo possibilidades ao devir, ao inusitado, à invenção do cotidiano escolar.

No Brasil, conhecemos, dentre outras, as propostas da prefeitura Municipal de Belo Horizonte – Escola Plural – e a proposta da prefeitura Municipal de Porto Alegre – Escola Cidadã – as quais apresentam a Escola de Ciclos como proposta educacional promotora dos ciclos de vida. Cabe lembrar que os ciclos de formação compreendem uma das formas de organização escolar do ensino fundamental, previstas na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Para Krug (2001, p. 17),

¹⁵ Tradução nossa.

os ciclos de formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e professores formam coletivos por Ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no Ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente.

Essa concepção de organização dos tempos na escola constitui-se em outra forma de conceber a aprendizagem no espaço escolar. O cotidiano de uma escola organizada nessa lógica e não na lógica seriada¹⁶, pressupõe que o planejamento seja desenvolvido a partir do tempo de vida que o aluno se encontra, ou seja, a infância é considerada o tempo da iniciação, o tempo da alfabetização; a pré-adolescência é considerada o tempo da consolidação, tempo em que os conhecimentos são construídos levando em conta as características dessa etapa da vida e a adolescência que é o tempo do aprofundamento dos conhecimentos, pois nesse período da vida, o adolescente pode, a partir das construções anteriormente realizadas, aprofundar os saberes pertinentes ao seu tempo de vida.

Não se trata de contrapor as formas seriada e de ciclos de formação; não é esse o objetivo dessa dissertação. Nem tão pouco, exaurir os fundamentos de uma organização em ciclos, mas trazer a tona alguns fundamentos que colaboram para a compreensão do contexto da pesquisa.

Para contribuir com a reflexão que venho propondo e realizar algumas distinções em relação aos tempos escolares, trago a autora Claudia Fernandes, em seu livro *Escolaridade em ciclos- desafios para a escola do século XXI* (2009), que afirma:

Poderíamos dizer então que as séries escolares, assim como os ciclos, são sequências recorrentes que servem como unidades de referência para a vida escolar, para a comunidade escolar, e poderíamos dizer ainda, ampliando essa ideia, que serviram como reguladores para a vida social. Se séries e ciclos tornam-se sequências recorrentes no tempo escolar, então adquirem a

¹⁶ A lógica seriada pressupõe que os alunos devem dar conta dos conhecimentos/conteúdos específicos de cada ano escolar, podendo seguir para o próximo ano se aprenderam a média desses conteúdos.

significação de unidades de tempo escolar. Sendo assim poderíamos dizer que:

Uma série = uma unidade de um ano letivo;

Um ciclo de aprendizagem = uma unidade de tempo de dois, três, quatro anos letivos ou mais;

Um ciclo de formação = uma unidade de tempo formada pelos anos de desenvolvimento da natureza humana, ou seja, infância, pré-adolescência e adolescência. (FERNANDES, 2009, p. 66-67)

Interessante observar que a autora faz também referência a ciclos de aprendizagem contribuindo para interrogar: até que ponto os ciclos de formação implementados pela escola dessa pesquisa conseguem dar conta da concepção de ciclos de formação e não de ciclos de aprendizagem? Bem, mas essa é outra possível pesquisa!

Dessa forma, quero deixar claro que o objetivo dessa dissertação é compreender o cotidiano da infância de uma escola, através das narrativas das professoras, trazendo a tona suas concepções, seus modos de ser professora e conseqüentemente as suas imagens de professora e as imagens das crianças (também através das narrativas das professoras, pois não abordarei narrativas feitas pelas crianças).

Miguel Arroyo (2004, p. 222) traz ainda contribuições relevantes para a concepção de ciclos de formação ao afirmar que

Quando as propostas pedagógicas optam por reordenar os tempos de aprendizagem levando em conta as temporalidades dos educandos tem consciência de que o ordenamento temporal da escola pode ser muito mais determinante das aprendizagens dos alunos do que o “capital social e cultural” que levam para a escola. Arquitetar um ordenamento escolar que respeite as diversidades de vivências sociais e culturais que são próprias de cada tempo-ciclo do desenvolvimento humano é adotar uma postura profissional na condução das aprendizagens na escola. Atribuir trato diferenciado a essa diversidade de trajetórias humanas e temporais dos aprendizes é uma forma de se comprometer com o direito de todos a aprender.

Assim como Arroyo, Fischer (2004) contribui para a reflexão exposta nessa dissertação sobre a necessidade de se pensar/repensar os tempos da e na escola, uma vez que não se pode mais negar a influência que a organização

do tempo escolar tem em romper ou não com estruturas e lógicas escolares fixadas ainda na Modernidade e que perduram até hoje em muitas escolas, sem serem muito questionadas. Por isso, com Fischer (2004, p. 34), considero relevante insistir na interrogação sobre

Que tempos são os tempos da e na escola? O tempo dos alunos, socializados em seus espaços familiares, em suas trajetórias de vida, em suas andanças pelo bairro, nos é dado a conhecer sob que formas? Os tempos da e na escola são responsáveis por rupturas de que natureza?

METODOLOGIA DA PESQUISA E NARRATIVAS

As abordagens anteriores do paradigma da complexidade e do contexto histórico do cotidiano escolar desde a Modernidade possibilitaram realizar uma incursão mais aprofundada sobre a investigação realizada na escola Guido Lermen. Uma vez que esta escola é parte desse contexto histórico, assim como também constitui o contexto, através das narrativas que engendra.

As narrativas são importantes para este estudo enquanto fenômeno em constante transformação. Tanto crianças quanto docentes, a partir de suas linguagens e práticas sociais, dão legitimidade à vida que se constitui e é vivida no tempo e no espaço escolar. Portanto, as narrativas se constituíram na metodologia de pesquisa desta investigação.

Afirmar a narrativa como uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana, permitiu perceber que as narrativas sobre a vida escolar não estão descoladas da vida em si, são partes de um mesmo fenômeno e, portanto não pode ser fragmentadas, pois a experiência educativa é uma experiência de vida. Segundo Connelly e Clandinin (1995, p.11)

A principal razão para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de história, organismos que individual e socialmente, vivem vidas que podem ser narradas.¹⁷

É encantador pensar que o ser humano é um organismo contador/narrador de histórias, nenhum outro ser que conheçamos possui esta característica e, portanto, ela lhe é peculiar. Entender esta dimensão humana de devir, de estar e agir num mundo através das narrativas é condição para a reinvenção de realidades.

Dessa mesma forma, tanto os professores como as crianças, no espaço escolar, também são contadores de história e também participam das suas histórias e das histórias das demais pessoas que convivem neste espaço, por isso pode-se dizer que “a educação é a construção e a reconstrução de

¹⁷ Tradução nossa.

histórias pessoais e sociais.”¹⁸ (Connelly e Clandinin 1995, p.12). Nossa identidade é constituída narrativamente.

Esta pesquisa constituiu-se num processo que pretendeu desencadear situações diversas de desequilíbrio e de desordem e também desencadear momentos de equilíbrio e ordem, o que ocorreu através das narrativas escritas em diários, propondo-se a ser uma organização recursiva. Como lembra Morin (2005a, p.182): “A organização recursiva é a organização cujos efeitos e produtos são necessários a sua própria causação e sua própria produção.”

Para os autores já acima citados, Connelly e Clandinin (1995, p.16) a narrativa apresenta-se como metodologia de investigação: “A narrativa está situada em uma matriz de investigação qualitativa, uma vez que está baseada na experiência vivida e nas qualidades da vida e da educação.”¹⁹

Um processo de pesquisa que se dá através de narrativas implica em possíveis conflitos e tensões. Contudo, estes fenômenos foram também foco de reflexão, pois se constituem em relações de poder próprios dessa dinâmica de investigação.

Como pesquisadora sou parte integrante das transformações, pois entendo que esse processo não foi vivido apenas pelos professores dessa escola. Ele foi e é vivido também por mim, com toda a intensidade possível, num mergulho nos mais variados sentimentos/saberes que não aconteceram de forma dissociada de minhas interrogações: como conhecer sem sentir? E, como sentir sem conhecer? Ao me questionar, desencadeio um processo recursivo, como aponta Morin, pois os efeitos das respostas às minhas questões levam-me a outras perguntas, recursivamente.

Nessa perspectiva, não procurei descrever uma realidade absoluta, mas sim refletir o cotidiano da infância que esta pesquisa traz à tona através dos relatos das professoras dessa escola. A realidade constituiu-se no decorrer da pesquisa, através das narrativas dos envolvidos na pesquisa e, portanto, não é fixa, nem linear.

¹⁸ Tradução nossa.

¹⁹ Tradução nossa.

Referendando Vasconcelos (2002, p.209), que traz importantes reflexões sobre a pesquisa do ponto de vista do paradigma da complexidade,

A interação entre o investigador e os atores sociais do campo de pesquisa constitui sempre, do ponto de vista do paradigma da complexidade, uma relação intersubjetiva e marcada pelos diversos atravessamentos institucionais, sociais, culturais, ideológicos e políticos. Entretanto, esses aspectos fazem parte de qualquer tipo de relação humana e, portanto, de qualquer investigação, e assim não podem ser eliminados (como gostariam os empiristas e positivistas, com sua pretensão de objetividade).

Momentos de desestabilização, de complexificação aconteceram na medida em que tomei conhecimento das narrativas tanto através das atas de reuniões, como através do Projeto Político Pedagógico e também através da escrita de diários pelas professoras do 1º ciclo e da supervisora da escola. Sobretudo entendo que ao mesmo tempo em que sou pesquisadora, sou parte integrante das transformações e, inspirada em Bachelard (1999) quando diz que a função da investigação objetiva é a de complicar a experiência, busquei e busco através desta pesquisa também complexificar-me como pessoa/profissional da educação. Trata-se de compreender essa experiência narrada como singular e que não há a pretensão de transformá-la em “modelo a ser seguido”.

Cabe sublinhar o pensamento de Maturana (1998, p. 31) para lembrar que “sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social”. Sua concepção do ato de educar permitiu-me vislumbrar que o desafio enfrentado nesta investigação foi que

a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência.

Minha convivência com esse grupo, durante a pesquisa, também sofreu modificações na medida em que me apropriei das narrativas e estabeleci relações com o que venho abordando teoricamente. O objetivo desta dissertação perseguiu como as narrativas das professoras dessa escola

convergir com meus estudos teóricos e, portanto, como se complexificam complexificando o contexto escolar.

Para tanto, mostrou-se importante buscar não apenas o que é significativo, mas também aquilo que não é significativo para o grupo, pois, como apontam Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (2007):

Um trabalho permanente de análise de registros, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço compreensivo, sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos “evidentes” das situações. Quando o “não-significativo” se transforma em indício, em pista possível daquilo que buscamos, os registros começam a documentar, com maior precisão, a aparente dispersão da vida escolar.

A vida escolar, o tempo da infância vivido nessa escola – esse foi o foco tematizado pela escritura das narrativas das participantes da pesquisa. O grande desafio, aqui, é trazer o movimento, o fluxo e o devir dessa vida, os detalhes insignificantes que emergiram das narrativas e que permitiram significar essa “aparente dispersão” da vida escolar. O que pergunto, então é: de que forma as narrativas docentes contribuíram para lançar um olhar em relação ao cotidiano escolar das crianças do 1º ciclo dessa escola? Para tanto, busco em Paul Ricoeur referência para ultrapassar a redução desse cotidiano quando dele é eliminado o tempo como devir de ações no próprio cotidiano, através das narrativas docentes e da infância na vida escolar.

Uma vez que, para Ricoeur (1994), a narrativa só é significativa na experiência temporal, o processo de reflexão que ocorre na escola é um processo temporal. A vida escolar está repleta de experiências. Atentar para experiências do cotidiano, principalmente no que se refere aos seus detalhes, legitimá-las, dar espaço para que possam ser discutidas, refletidas no âmbito escolar, torna-as mais coerentes com a vida que se apresenta complexa.

A atividade mimética, segundo Ricoeur (1994) tende a se confundir com a tessitura da intriga e aqui é entendida como imitação criativa²⁰. Para dar conta da mediação, quer dizer do processo narrativo que cada professora

²⁰ Abordo o conceito de *mimesis* baseada nas ideias de Ricoeur na obra *Tempo e Narrativa* (1994), especificamente no tomo I. Para localizar a origem de sua concepção sobre *mimesis* é preciso dizer que o autor apoiou-se em conceitos da *Poética* de Aristóteles, bem como na obra *As Confissões* de Santo Agostinho para tratar da temporalidade na narrativa.

envolvida na pesquisa constituiu, o processo de *mímesis* se torna adequado para a reflexão sobre a leitura de suas narrativas acerca do cotidiano das crianças nesta escola.

O processo de refletir o cotidiano está sempre presente como propulsor para outras narrativas. Aproximando Ricoeur e Maturana constatamos que a linguagem é concebida como ação no mundo. Esta é uma noção fundamental para a percepção do alcance das narrativas docentes.

A linguagem constitui o humano e a narrativa se constitui como ação humana. A narrativa das docentes nesta pesquisa é mais do que um relato de fatos, ela se caracterizou por ter forma e tessitura que se desenvolvem no tempo. São ações no tempo. As palavras de Maturana (1998, p.59), abaixo citadas, reafirmam a proposta de abarcar a leitura das narrativas dos professores como momentos relevantes de reflexão sobre o cotidiano escolar.

A linguagem se constitui quando se incorpora ao viver, como modo de viver, este fluir em coordenações de conduta de coordenações de conduta que surgem na convivência como resultado dela – quer dizer, quando as coordenações de conduta são consensuais. Toda interação implica num encontro estrutural entre os que interagem, e todo encontro estrutural resulta num desencadilhamento ou num desencadeamento de mudanças estruturais entre os participantes deste encontro.

Durante o processo de narrativas das docentes uma mediação interpretativa deu sentido aos atos narrados que abarcaram tanto a história como a ficção. É essa relação que considere importante destacar por sua convergência com minhas intenções de apontar para a importância da criação, da invenção da vida escolar da infância, como modo de constituir outras narrativas docentes as quais também pode constituir outra vida escolar. Existem muitas possibilidades de vida escolar para e com a infância a serem pensadas.

A mediação interpretativa que propõe o autor, no processo de narrar-se, é fundamental, pois é um movimento que permite variações e flexibilizações. Essa dinâmica do narrar não legitima uma verdade, pelo contrário, abre espaços a muitas verdades. Assim sendo, a narrativa de histórias, ou as narrativas dos professores e a vida escolar para e com a

infância, podem ser simultaneamente consideradas como história ficcional e ficção histórica, pois ambas fazem referência à realidade vivida e inventada no vivê-la. Porque ao serem inventadas já se tornaram vividas. As narrativas docentes não se configuraram como simples relatos de fatos, mas constituíram-se em uma intriga que se desenvolveu no tempo. Eis aqui uma significativa aproximação com o paradigma da complexidade, pois na medida em que essas histórias foram narradas, elas também se complexificaram. O protagonista/narrador transforma-se ao narrar-se.

De acordo com Ricoeur (1994, p. 15) “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal”. Então, se é a narrativa que dá sentido ao tempo, como o tempo é narrado no espaço escolar? Quem narra este tempo da e na vida escolar?

A escola hoje, como instituição que tem o privilégio de estar em constante interação com os mais variados tempos humanos, é responsável por sua própria existência, quer esteja formatada em séries, ou em ciclos, ou em módulos, ou em etapas. Qualquer que seja sua organização é uma organização que corresponde à determinada lógica e não possui neutralidade em sua opção.

A pesquisa, a partir desta perspectiva, ou seja, a partir da utilização das narrativas docentes e o cotidiano da infância na escola Guido Lermen, implicou também em uma opção. Essa opção não se caracterizou como neutra, esteve impregnada de escolhas e não escolhas. As narrativas apresentadas pelas professoras através da escrita dos diários foram a fonte mais importante para que esta dissertação se constituísse como um estudo que pretende contribuir para a educação da e com a infância.

O contexto da pesquisa

O que me levou a investigar essa escola, na sua singularidade, foi o “clima maravilhoso” que muitas vezes percebi nesta escola. Em todas as ocasiões que estive presente na escola sempre saí dela mais feliz, mais motivada a continuar trabalhando com educação, mesmo que às vezes tenham acontecido momentos de tensão, de conflito, mas de qualquer forma, a tensão sempre me fez repensar sobre minha função e sobre minhas concepções, o que implica um estado de satisfação. A escola Guido Lermen apresenta uma potência na sua singularidade que me remeteu ao desejo de querer investigá-la como tempo e espaço de possibilidades, através das narrativas docentes e o cotidiano da infância nessa escola.

Importante situar de qual lugar partiram minhas interrogações e reflexões. Trabalho na Secretaria Municipal de Educação de Lajeado/RS como integrante do grupo de supervisão escolar, desde o ano de 1994, acompanhando e orientando as escolas de ensino fundamental²¹. Mais especificamente a partir de 2005, esta escola fez parte do grupo de escolas que supervisiono e então tive a oportunidade de estabelecer maior proximidade com o grupo de professores que lá atuam. Desde o início de 2009, essa escola passou a ser supervisionada por outra colega.

A narrativa que tecei, a partir das minhas constatações contém também traços da minha história enquanto profissional da educação. Como dizem Bárcena e Mèlich (2000, p. 92), “a ação humana, pois, e em especial a ação educativa, deve ser entendida como uma ação suscetível de ser narrada, de criar uma história digna de ser contada.”²²

Assim, esta pesquisa se configura a partir de ações narradas por mim e pelas professoras envolvidas diretamente na pesquisa através das suas escritas e, indiretamente, pelas crianças que compõem o ciclo da infância dessa escola.

²¹A organização do grupo de supervisão segue a seguinte configuração: cada supervisora é responsável por um determinado grupo de escolas (em torno de três a quatro escolas por supervisora). Há um total de 18 escolas municipais de ensino fundamental, destas apenas cinco organizadas em ciclos de formação, porque optaram por essa forma de organização.

²² Tradução nossa.

Os materiais disponibilizados pela equipe diretiva da escola, como livros de atas de reuniões, documentações referentes a projetos elaborados pelos professores, o Projeto Político Pedagógico (PPP), permitiram a elaboração do relato sobre o processo de instituição da organização por ciclos nesta escola. Paul Ricoeur (1997, p. 179) fundamenta minha opção pelos *instrumentos de pensamento* (livros de atas, projeto político pedagógico, as narrativas espontâneas das professoras,...) ao dizer que

a história revela uma primeira vez a sua capacidade criadora de refiguração do tempo pela invenção e pelo uso de certos *instrumentos de pensamento* tais como o calendário, a idéia de sequencia das gerações e a idéia, conexa, do triplo reino dos contemporâneos, dos predecessores e dos sucessores, enfim e, sobretudo, pelo recurso a arquivos, documentos e rastros.

São esses instrumentos de pensamento, que contém os registros escritos das narrativas sobre a história dessa escola que refiguram o tempo, que dão sentido ao que podemos compreender sobre os fatos narrados. Essa compreensão é dimensionada pelas concepções constituídas por mim ao longo do tempo, pelos encontros que estabeleci com a equipe dessa escola, portanto, é uma compreensão subjetivada pelas minhas percepções como parte implicada nessa pesquisa.

Minha compreensão sobre os fatos narrados pode ser considerada uma *ficcionalização histórica*? Conforme Ricoeur (1997) o tempo é refigurado pela história e pela ficção e essa refiguração se torna concreta por causa dos empréstimos que cada modo narrativo toma do outro. Nas palavras de Ricoeur (1997, p. 176, 177):

Esses empréstimos consistirão no fato de que a intencionalidade histórica só se efetua incorporando a sua intenção os recursos de *ficcionalização* que dependem do imaginário narrativo, ao passo que a intencionalidade da narrativa de ficção só produz os seus efeitos de detecção e de transformação do agir e padecer assumindo simetricamente os recursos de *historicização* que lhe oferecem as tentativas de reconstrução do passado efetivo. Desses intercâmbios íntimos entre historicização da narrativa de ficção e ficcionalização da narrativa histórica, nasce o que chamamos de tempo humano. E que não é senão o tempo narrado.

O que vou delinear nos próximos capítulos se configurou como o tempo narrado acerca do cotidiano dessa escola, buscando num primeiro plano, através da narrativa do coletivo de professores – atas de reuniões, Projeto Político Pedagógico – compreender como a narrativa desse grupo singularizou as narrativas docentes. Estas últimas vêm corroborar com o objetivo desta pesquisa: como os tempos da infância na escola são narrados pelas docentes?

A HISTÓRIA DA CONFIGURAÇÃO DOS ESPAÇOS E TEMPOS NA EMEF GUIDO LERMEN

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Guido A. Lermen foi fundada no dia 26 de janeiro de 1991. A escola iniciou com cerca de 90 alunos e quatro salas de aula, sendo atendidos por cinco professores e uma funcionária. Atualmente conta com cerca de 400 alunos, seis funcionários e 26 professores e novos espaços foram agregados ao prédio original. Hoje a escola possui espaço específico para o laboratório de aprendizagem e laboratório de informática, além dos espaços usualmente necessários em uma escola (biblioteca, refeitório, sala de vídeo,...)

Constatai que os professores da EMEF Guido Lermen iniciaram a discussão sobre a organização de ciclos já em 1999, por volta de julho. Em reunião de professores houve a comunicação de uma palestra sobre ciclos de formação na Universidade local da cidade, no mês de setembro daquele ano. Mais adiante, a própria escola organizou-se no sentido de refletir sobre esta forma de organização, enfocando assuntos como a caracterização de cada ciclo, classe de progressão, desenvolvimento da criança. Outros assuntos como o trabalho por complexo temático, proposta de avaliação, foram também discutidos pelos professores, o que se observa na seguinte citação extraída de uma ata de reunião de novembro de 1999:

A supervisora J. leu uma mensagem que nos fez refletir sobre a avaliação que é um assunto de grande interesse escolar. Trabalhamos o complexo temático - proposta de avaliação para o sistema de ciclos, desenvolvendo como serão feitos os relatórios descritivos de avaliação dos ciclos, que serão interdisciplinares. Elaboramos os enfoques que serão observados para realizar a avaliação.

No ano de 2000, quando a escola inicia as atividades letivas, sua organização prevê que os quatro anos iniciais se denominem: etapa I, II e III do 1º ciclo e etapa I do 2º ciclo. Há ainda a permanência de quatro turmas na modalidade seriada (5ª, 6ª, 7ª e 8ª), o que acarreta encontrar ainda várias vezes nas atas referências como: *foi feito o planejamento por série para analisar as atividades a serem realizadas para iniciar o projeto.* Estas turmas

organizadas em séries serão extintas gradativamente, até que se completem os três ciclos, com três etapas em cada ciclo. Em reunião de março de 2000 observa-se que havia incertezas e dificuldades em romper com a lógica seriada:

*Esta reunião teve como objetivo o planejamento das séries e disciplinas. O planejamento do complexo temático com suas devidas relações e transversalidade por série e disciplinas foi baseado na **nova estrutura da escola por ciclo**.*

Quero destacar a expressão “**nova estrutura da escola por ciclo**”, pois este registro demonstra que o processo de mudança de concepção fora desencadeado já que a opção por outro modo de organização escolar implica pensar que é possível a escola realizar-se com outra estrutura, outro modo de ser e estar no mundo e com o mundo.

Mais adiante há um registro que demonstra o quanto viver um processo de mudança desequilibra e traz angústias:

(...) As observações logo foram relacionadas ao trabalho de equipe e ao trabalho por ciclos, certezas, angústias, dúvidas.

A partir do ano de 2002 percebe-se nos relatos escritos das reuniões que o principal enfoque é em relação à organização desta escola. Torna-se cada vez mais evidente o envolvimento e a ênfase dada pela equipe diretiva, no encaminhamento das reuniões, para que o processo de constituição desta estrutura se intensifique.

No ano de 2004 a organização que iniciou de forma gradativa se completa e fica assim estruturada:

1º ciclo – Ciclo da Infância-6,7 e 8 anos

2º ciclo – Ciclo da Pré-adolescência – 9,10 e 11 anos

3º ciclo – Ciclo da adolescência – 12,13 e 14 anos

Dentre as leituras realizadas nesse processo de mudança, registradas pelos professores, foram encontrados os autores: Jussara Hoffmann, Piaget, Vygotsky, Phillippe Perrenoud, Madalena Freire, Edgar Morin, Miguel Arroyo. Alguns autores como Phillippe Perrenoud e Miguel Arroyo aparecem em várias

atas de reuniões como referências de textos estudados e também de obras completas, principalmente de Arroyo. Além desses estudos realizados na própria escola, aconteceram também encontros proporcionados pela Secretaria de Educação especificamente para os professores das escolas de ciclos de formação da rede municipal de Lajeado²³. Há também o registro de visitas realizadas a escolas organizadas por ciclos no município de Porto Alegre.

Esta parte inicial do processo de passagem da escola que se organizava em séries para uma organização em ciclos aponta para um caminho de constituição da sua própria história, repleta de singularidades, aponta movimento. Há durante essa trajetória incertezas, angústias, momentos de reflexão, muitos momentos de estudo, o que demonstra um constante desejo por outras formas de organizar a vida escolar **ou** o cotidiano escolar. Como dizem Bárcena e Mèlich (2000, p. 101):

Na educação se transmite um mundo simbólico através dos relatos e das narrações, um mundo atravessado de ficção que é necessário para que o ser humano possa configurar sua identidade. Nesse sentido, educar é desenvolver uma “inteligência histórica capaz de discernir em que heranças culturais se está inscrito”, é uma busca pelas origens, pela história da comunidade em que nascemos.²⁴

Importante salientar um pequeno texto extraído do PPP, no item Organização Pedagógica, que narra o seguinte:

E, após três anos de trabalho, chamando-nos a nós mesmos de escola ciclada, percebemos, com certa decepção, que na maioria dos aspectos, continuávamos ainda escola seriada. Acreditávamos inclusive, que os recursos que a escola ciclada tinha, poderiam ser tranquilamente oferecidos em uma escola seriada, ou seja, para nós a diferença eram alguns recursos a mais.

Por outro lado, comparando-nos a crianças em processo de alfabetização, após três anos trabalhados em uma escola seriada

²³ A rede municipal de Lajeado em 2000 contava com 18 escolas, destas apenas três eram organizadas por ciclos, sendo que as demais ainda continuavam seriadas. Já em 2003 outras duas escolas optaram também por esta organização. Sendo assim, atualmente, a rede municipal que continua com um total de 18 escolas municipais, conta com cinco escolas organizadas por ciclos de formação e as outras 13 continuam seriadas.

²⁴ Tradução nossa.

mascarada de ciclos, podemos construir alguns conceitos e antever alguns futuros nos quais agora acreditamos apaixonadamente e nos quais nos agarramos com unhas e dentes para continuar acreditando na educação escolar.

Essa escola vem buscando a constituição da sua identidade, esse processo de organizar-se por ciclos de formação trouxe e traz ao grupo de professores muitas inquietações, muitas angústias. Várias vezes em que estive presente na escola como supervisora, realizando minhas intervenções e, portanto, realizando uma escuta, (que eu diria constituiu-se em uma escuta sensível), as inquietações reveladas pelas professoras sempre foram em relação à aprendizagem das crianças. Raramente discutiram-se problemas disciplinares, pois para esse grupo o desejo pela aprendizagem sempre foi e é o norte das suas discussões.

Constatedei esse fato através da leitura das atas de reuniões pedagógicas, em que o enfoque na maior parte das discussões é sobre planejamento e aprendizagem; um grande espaço de tempo é destinado a estudos de textos pertinentes a ciclos, o que mostra que esse grupo de professores teve durante o processo de instituição dos ciclos uma forte preocupação com a fundamentação dessa inovação na organização dos tempos dessa escola. Posso dizer que esse grupo de professores tem uma identidade constituída pelo seu envolvimento com a proposta, pelas certezas e incertezas experienciadas durante o percurso. As professoras do 2º ciclo vêm rompendo estruturas de espaços, uma vez que as crianças (de 9, 10 e 11 anos) podem encontrar-se numa mesma sala para juntos na convivência, constituírem suas aprendizagens. Da mesma forma as professoras do 1º ciclo vêm articulando essa forma de convivência na escola, ou seja, todos os alunos do 1º ciclo juntos no mesmo espaço, com mais de uma professora. O grupo vem denominando essa experiência de docência compartilhada.

No percurso histórico de sua constituição, na Europa, desde a Modernidade, a escola configura uma instituição inventada para dar conta de determinada concepção educacional, com a organização de tempos e de espaços congruentes com a manutenção de um projeto de sociedade ou com a projeção de um novo projeto de sociedade. O que vem a ser a organização de

ciclos de formação e o que é ciclos de formação para a escola Guido Lermen? Essa forma de organização atende a que projeto de sociedade? Como o grupo de professoras e aqui, em especial, as professoras do 1º ciclo, se sente em relação a esta outra organização dos tempos e espaços para a infância? Pensar uma escola com uma organização diferente é romper com algumas estruturas enraizadas há muito tempo em outras escolas. Essas escolas, por sua vez, questionam essa forma diferente de se organizar, o que provoca tensões entre elas. Na EMEF Guido Lermen, os professores vêm se fortalecendo através de muitos estudos e reflexões para dar conta também dessas tensões.

Para atender as crianças de 5 anos constituiu-se desde 2007 uma turma de Educação Infantil, com seu espaço próprio, mas ao mesmo tempo integrada ao primeiro ciclo, ou seja, com as crianças de 6, 7 e 8 anos.

Atualmente a escola está estruturada da seguinte maneira: no ciclo da infância e pré-adolescência (1º ciclo e 2º ciclo) as turmas contam com um professor referência que é o responsável direto pela turma, outros professores entram nestas turmas para as chamadas aulas especializadas, totalizando quatro aulas semanais (Educação Física, Arte, Hora do Conto para o 1º ciclo e Inglês para o 2º ciclo). Enquanto os alunos são atendidos por estes professores “especialistas” os professores de cada ciclo se reúnem para realizarem o planejamento, com o auxílio da supervisora e também com o apoio da professora itinerante²⁵. Além deste momento semanal, há reunião pedagógica também semanal, onde todos os professores (em cada turno) se reúnem para estudos mais gerais e planejamentos de escola. Já no 3º ciclo, os alunos com idade média de 12, 13 e 14 anos, convivem com professores formados em disciplinas específicas, como matemática, língua portuguesa, artes, educação física, ciências, tendo seu tempo dividido em horas/aula com duração de 60 minutos.

A escola conta com uma professora com formação em educação especial para atender no Laboratório de Aprendizagem alunos com algum tipo

²⁵ Professores itinerantes são professores de apoio pedagógico aos professores referência que circulam por todas as salas de aula, realizam seu planejamento em conjunto com todos os professores, dando sequência e coerência ao trabalho desenvolvido na escola.

de necessidade, professores itinerantes e a equipe diretiva que é composta por diretora, vice-diretora e supervisora. Os cerca de 400 alunos são divididos entre manhã e tarde (existem turmas dos três ciclos nos turnos da manhã e tarde). A escola tem um espaço adequado, mas ainda não suficiente para todas as demandas e sonhos que os professores têm para esta escola.

Para explicitar o processo de construção, ou de busca por outras ações que sustentem o envolvimento e o clima de encantamento que pode ser percebido na escola, descrevo uma das práticas que vem sendo desenvolvida pelos professores. A atividade se intitula “Integração do ciclo” e é constituída por um ou dois momentos semanais nos quais os alunos de um mesmo ciclo se reúnem num determinado espaço para realizarem atividades no coletivo do ciclo. Nessa interação, os mais novos aprendem com os mais velhos e vice-versa. São momentos planejados pelos professores como forma de promover situações de envolvimento de todos de um mesmo ciclo, já que estão todos numa etapa de formação humana e, mesmo com as diferenças existentes, pode-se perceber que existe um respeito mútuo pelo que o outro sabe, num clima amplamente democrático de múltiplas aprendizagens.

No ano de 2008 duas professoras iniciaram uma proposta que denominaram docência compartilhada – essa é outra forma, outra possibilidade de organização dos tempos e espaços: as professoras trabalham juntas com a etapa I e II do 2º ciclo, no mesmo espaço, com uma forma de trabalho com as crianças/pré-adolescentes no sentido de aprender mutuamente, de aprender de forma compartilhada; as professoras são professoras de todos eles.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP)²⁶, esse reflete a organização da escola,

A escola organizada por ciclos de formação é uma forma diferente e nova de ver a escola. O professor, tendo consciência de que cada aluno tem um tempo individual para construir seus conceitos, leva em conta suas características no processo de ensino e aprendizagem, fazendo as mediações necessárias à individualidade de cada um,

²⁶ O PPP aqui utilizado data de 2004, contudo, a escola já havia elaborado um PPP em 2000, que também tratava da organização por ciclos. Importante salientar que cada escola de ensino fundamental da rede municipal elabora seu PPP, de acordo com seu contexto, fazendo suas opções em relação à organização, forma de avaliação, metodologia, etc.

observando as fases de vida da criança: a infância, a pré-adolescência e a adolescência.

Com relação à concepção de escola, o PPP traz a seguinte conceituação:

O papel da escola é complexo, pois quanto mais complexa fica nossa vida em sociedade, mais complexas as relações humanas, e mais complexa a escola. Talvez um dos problemas seja o fato de que a instituição escolar ainda não consiga acompanhar as mudanças e transformações que ocorrem fora dela, pois ainda é, muitas vezes um mundo à parte.

Já em relação à organização escolar encontra-se no PPP a descrição de como essa escola realiza o planejamento para dar conta de um planejamento coletivo, que contemple os tempos de vida dos alunos:

COMPLEXO TEMÁTICO- Uma das grandes lutas na proposta dos Ciclos de Formação é tentar desvincular-se do conteúdo, ou seja, que o dia a dia dentro de sala de aula não seja regido por eles, mas verdadeiramente pelos interesses do aluno, pautado na sua experiência de vida. No início do ano (mas não necessariamente nesta época), é realizada uma pesquisa sócio-antropológica, na qual os professores visitam a casa dos pais, conversam com eles sobre assuntos variados, a escola, a comunidade, a educação dos filhos, e das falas destes pais, surge o Complexo Temático. O Complexo é uma rede de temas, organizado pelos professores a partir destas observações e dos próprios anseios do grupo, visando transformação da realidade apresentada, ou sua qualificação. O eixo do Complexo pode ser uma fala destes pais com a qual os professores discordem, ou mesmo um tema mais amplo que deriva desta fala. Está é a base para o trabalho que será feito durante o ano, ou durante o tempo que a escola julgar necessário, sendo operacionalizado através de projetos. Desta forma, procura-se estruturar projetos que busquem uma transformação da comunidade em que a escola está inserida, trabalhando sim com conteúdos, mas como um meio de atingir objetivos maiores. A realidade do aluno é o ponto de partida, as

diferenças individuais de cada um, seu tempo de vida, seu “ritmo” de aprendizagem são o centro, pois cada aluno é percebido como um valor, uma pessoa, com história de vida, com sentimentos, tendo por fim a aprendizagem, o crescimento pessoal, a transformação social.

Em 2002 nosso Complexo Temático foi: “Comunidade Escolar- eu também faço parte”, em 2003 foi “Humanizar é preciso” e em 2004 “Hoje aqui, amanhã no mundo”. Podemos afirmar que o ano de 2003 foi o que obtemos maior sucesso, pois os projetos realmente estiveram engajados no complexo e atingiram a maioria dos objetivos propostos. Gostaríamos de poder organizar, já ao final de cada ano, o complexo temático do ano seguinte, o que facilitaria o planejamento do início do ano.

PLANEJAMENTO – A partir do Complexo temático e dos Planos de Estudos, cada ciclo organiza seu próprio projeto de trabalho, que será desenvolvido para as três etapas e cada professor de cada etapa organiza seu plano de aula específico, em consonância com os objetivos que se dispôs a atingir para o ano letivo e para os três anos do ciclo. Realmente ocorreram planejamentos nos momentos de reunião de ciclo, principalmente no primeiro e segundo ciclos, mas infelizmente, o terceiro ciclo não tem, ainda, um momento adequado para que todos os professores sentem juntos para planejar, o que dificultou a implementação dos projetos de ensino/aprendizagem.

Que rupturas estão acontecendo quando uma escola opta por uma organização por ciclos de formação, quando opta por uma organização em *Complexos Temáticos*? Trata-se de compreender que esse é um processo em que os professores também precisam constituir-se enquanto aprendentes, o que às vezes implica em algumas desconstruções e reformulações em relação às aprendizagens de seu tempo de aluno.

Quero destacar algumas narrativas encontradas ainda em atas de reuniões que apontam para a constante busca por outras formas de organização. Enfim, o grupo de professores dessa escola constitui-se por ser um coletivo que possui muitas inquietações e essa característica me propulsiona a querer compreendê-lo através de sua narrativa sobre o cotidiano.

Em ata do dia 23 fevereiro de 2007, encontra-se a seguinte anotação:

discutimos o nosso projeto 'Nossa causa é única', onde definimos o tema e os eixos temáticos a serem trabalhados.

Essa preocupação com o planejamento apresenta-se continuamente entre os professores e para contribuir com as suas reflexões, em 13 de abril de 2007, todo o grupo reuniu-se para um dia de estudos com uma professora/palestrante que abordou o tema planejamento. Quero destacar que após essa palestra, a equipe diretiva propôs as seguintes questões:

O que é uma escola organizada por ciclos? Qual a diferença de uma escola organizada por ciclos e uma seriada? Acredito ou não em uma escola organizada por ciclos? Estou na Guido Lermen, por que... Sou um profissional que... Como estou aproveitando minhas horas atividade? Os recursos pedagógicos oferecidos: itinerante, projeto aprender estão de acordo com os objetivos propostos? Participo de todas as atividades da escola? "Nossa causa é única". Ela é única mesmo?

Essas questões mostram um processo reflexivo, que convida os professores a (re)pensarem-se, a se desequilibrarem, o que indica que o grupo é provocado a não estar na escola apenas como "tarefeiro", mas sobretudo como "professores-pensadores", "professores-reflexivos", "professores imaginantes" exigidos a realizarem o esforço coletivo de se ultrapassarem, pois como diz Bachelard (2006, p. 78):

O homem é um ser a imaginar. Pois, afinal, a função do irreal se dá tanto diante do homem como diante do cosmos. Que é que conheceríamos do outro se não o imaginássemos? Que requinte de psicologia não experimentamos quando lemos um romancista que *inventa o homem* e todos os poetas que inventam prestigiosas ampliações do humano! E são todas essas ultrapassagens que vivemos.

O esforço empreendido pelo coletivo de professores para pensar, imaginar, na busca por essa "ultrapassagem", vem ao encontro das inquietudes que relatam e tentam refletir em conjunto. Mas ao mesmo tempo em que essas questões são postas para serem discutidas e refletidas, outras questões

começam a ser formuladas, e assim vivem no limiar da satisfação e da insatisfação! É fundamental entender que é preciso que se viva esse limiar, é preciso sentir/pensar as sutilezas que estão presentes nas suas inquietações e não apenas o que está claro e evidente diante dos olhos. O que está claro e evidente já não tem mais o sabor de uma primeira contemplação.

Em junho desse mesmo ano, o grupo inicia uma discussão acerca de uma nova proposta de estrutura dos tempos para a escola:

o grupo discutiu sobre uma nova organização escolar, onde os alunos possam ficar mais tempo conosco para “aprender mais”, pois consideramos pouco tempo para trabalhar com os mesmos. Pensou-se em turno integral, onde os professores planejavam em conjunto com maior frequência, pois sentimos essa necessidade. Sabemos que as mudanças são necessárias e urgentes, agora precisamos nos organizar e colocar nossa proposta no papel.

Pode-se afirmar que o tempo, ou seja, a sua organização começa a despertar no grupo uma inquietação, na medida em que consideram que o tempo poderia ser mais extenso, levando a “mais aprendizagem”. Revela-se com essa expressão que ainda o grupo volta-se ao que, eles enquanto adultos/docentes, consideram o tempo “necessário” para que as crianças aprendam “mais”. Mais adiante, em setembro do mesmo ano, outra discussão aparece registrada:

conversamos a respeito da proposta de nossa escola para 2008. Esse é um assunto que já está sendo debatido/discutido há meses, por isso, nossa meta era definir para apresentar à mantenedora. Todo grupo concordou que quer mudanças para o ano que vem, mas ainda existem dúvidas, incertezas, insegurança, o que deixou o grupo dividido.

Nota-se que momentos de tensão, de incertezas constituem o cotidiano dessa escola, o que os desequilibra, um movimento que traz desestabilizações tende a trazer estabilizações e equilíbrios.

Em reunião, no dia 19 de outubro de 2007, duas professoras apresentaram a proposta de turno integral para 2008. Já na reunião do dia 14 de dezembro foi relatado aos professores a posição da Secretaria de Educação

sobre a proposta apresentada: a mesma não seria implantada, com a justificativa de falta de espaços e o aumento de professores para dar conta de atender os alunos como o grupo havia pensado, e também, em virtude do transporte escolar, ou seja, os horários pensados pela escola dificultariam o deslocamento dos alunos.

Em 2009, o grupo de docentes do 1º ciclo apresentou uma proposta que tem como objetivo realizar a “docência compartilhada”, prática já realizada pelas professoras do 2º ciclo da manhã. Nessa proposta as professoras expuseram sua justificativa, seus objetivos, seu funcionamento, suas necessidades físicas e de pessoal, potencializando ainda mais os espaços disponíveis para constituir tempos/espaços mais próximos da infância.

As propostas acima relatadas mostram que o grupo de professores da escola Guido Lermen, constituiu um espaço de discussão nas reuniões, como espaço de possibilidades, de devir, promovendo o pensamento, a reflexão, a inovação.

Estes documentos contam um percurso realizado por esse coletivo de professores. As narrativas que no próximo capítulo apresentarei constituem-se de narrativas que singularizam e que podem fornecer pistas para contrastes e/ou convergências com o percurso relatado até aqui.

NARRATIVAS DOCENTES: RECONFIGURAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

Nesse capítulo, me detenho na escrita dos diários das professoras com o objetivo de realizar uma aproximação entre suas narrativas e o cotidiano da infância na EMEF Guido Lermen. Para tanto, aponto a interconexão entre os princípios da auto-organização, da recursividade e o princípio da narratividade como processo mimético, como fundamentais para a compreensão do processo de reconfiguração implicado nas narrativas docentes. Bárcena e Mèlich (2000, p. 107) contribuem para a compreensão do conceito de *mímesis*, relacionado à educação, convergindo para a reflexão que essa dissertação vem apontando, sobre a educação da/com a infância:

A ação educativa é uma *relação mimética*, mas não somente no sentido de cópia ou reprodução de um modelo, senão, sobretudo entendendo-la como criação de tramas, de narrações, de “tempo”. Porque não há “tempo humano” sem “relato”.²⁷

Há, portanto, pontos convergentes entre os princípios da complexidade e a concepção de *mímesis*, sendo esses pontos a base de sustentação para refletir sobre o processo temporal de reconfiguração que as narrativas podem constituir. Convém sublinhar que tal processo necessita também passar por um ponto de estabilidade. Se imaginarmos uma espiral em movimento, parece que há um movimento que não finda, mas é importante que a organização seja estável para dar sustentabilidade ao movimento. Caso contrário seria um movimento constantemente caótico. O que se transforma é a estrutura. Lembrando Morin (2005 a p. 332 - 334), o pensamento complexo admite a complementaridade, aproximando noções eventualmente antagônicas, caso contrário, estaria sujeito a transformar-se em um dogma, de outra forma estaria sujeito a transformar-se em um dogma.

Segundo Connelly e Clandinin (1995, p. 21) “a investigação narrativa é um processo de colaboração que comporta uma mútua explicação e re-explicação de histórias à medida que a investigação avança.” Dessa forma, é

²⁷ Tradução nossa.

necessário sublinhar que a proposta da escrita de narrativas às professoras envolvidas na pesquisa foi uma opção pensada no sentido de oportunizar a esse grupo de professoras, uma forma de autorizarem-se a escrever sua história sobre o cotidiano dessa escola. Entendo que se tratam de trajetórias singulares, subjetivadas, pois ao narrarem os acontecimentos mais significativos, as professoras narram a si mesmas, narram o que tem mais conexão com o contexto em que vivem e convivem.

Esses mesmos autores sugerem várias possibilidades de “coleta de dados”. Porém, não se trata apenas de coletar dados, trata-se do que vou denominar de **processo de tessituras**, ou seja, os dados não estão prontos ou determinados *a priori*, os dados, quer dizer, as tessituras podem ser anotações de experiências compartilhadas, anotações em diários, escrita de cartas, entre outros (Connelly e Clandinin 1995). Cabe lembrar que a “Tessitura da intriga” – expressão encontrada na obra de Paul Ricoeur que, segundo o autor (1994, p. 91) “pode ser ‘traduzida’ como a disposição dos fatos e também o encadeamento das frases de ação, na ação total constitutiva da história narrada.” Nessa perspectiva, minha proposta às professoras foi a seguinte:

Colegas da EMEF Guido Lermen – Ciclo da Infância:

Em primeiro lugar, agradeço imensamente pela disponibilidade de vocês em colaborarem comigo nesta investigação!

Gostaria, no entanto, que vocês ultrapassassem estes questionamentos, pois conheço o potencial de cada uma de vocês!

Que estas questões sirvam apenas de roteiro, de ponto de partida para o texto, deixando fluir a escrita. Tentem fazer um pequeno diário, escrevendo a cada dia ou de dias em dias, fazendo relações com o que vai acontecendo na escola, na sala de aula, como se fosse um livro de história, por exemplo, ou como se fossem cartas, como se fossem confissões,... Enfim, deixem a mente/coração falar através da escrita sobre o cotidiano desta escola.

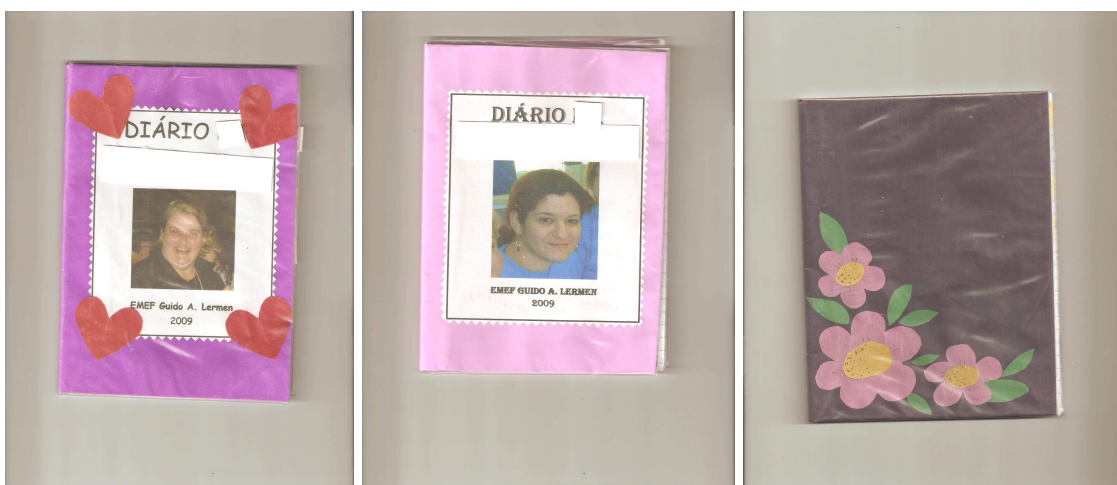
- *Como te sentes em relação ao cotidiano vivido nesta escola?*
- *Como percebes a relação das crianças com o cotidiano desta escola?*
- *Como é a relação entre vocês no dia a dia da escola?*

*Muito obrigada pela colaboração!
Um super abraço,
Carmen Christ.
Junho de 2009*

É importante salientar que, quando estivemos juntas para formalizar o processo de investigação, a recepção foi muito calorosa e senti-me tranquila para conversar com as professoras sobre os meus objetivos em relação a essa pesquisa. Minha inserção nessa escola sempre foi muito positiva, durante o meu trabalho de supervisora da Secretaria de Educação, as relações que estabelecemos foram de receptividade e de carinho. Não foi diferente quando lancei o desafio às professoras para participarem da pesquisa. Em primeiro lugar, procurei deixá-las à vontade sobre a forma como iriam fazer o registro das narrativas. Sugeri que poderíamos conversar e realizar a pesquisa em forma de entrevista, mas minha intuição para com esse grupo não falhou: as próprias professoras insistiram em escrever, pois elas argumentaram que se sentiriam mais a vontade escrevendo do que falando e que havia muita coisa que elas queriam escrever.

À medida que escrevo o processo/resultados desta pesquisa, fica evidente que estou incluída nesse movimento recursivo de aprendizagem que vai se configurando entre a minha narrativa e as narrativas docentes. As escritas das professoras a partir do momento que são lidas por mim, vão se reconfigurando, promovendo a abertura para outras possibilidades de entendimento da vida escolar.

A proposta de escrever sobre o cotidiano dessa escola foi feita a seis professoras (do 1º ciclo) e à supervisora da escola. Destas, cinco professoras e a supervisora aceitaram o desafio de compor um diário. O diário constituiu-se de pequenos cadernos que lhes ofereci como suporte para a sua escrita (a escrita foi feita a próprio punho, apenas uma professora optou por um relato escrito no computador e quando me entregou o material, justificou a opção dizendo que “sua letra era feia”).



Por que trago para a dissertação algo que parece irrelevante? Ou seja, a parte externa do caderno? Porque me surpreendi com a forma como as professoras acolheram o meu pedido e demonstraram esse acolhimento através da relação que foi estabelecida com o caderno, ou seja, esse caderno transformou-se parte delas e agora é parte de mim, assim constituímos uma forma de nos unirmos, de nos comunicarmos, de nos envolvermos em torno de uma mesma trama, de uma mesma tessitura.

O aspecto estético do caderno pode não ser aparentemente o mais significativo, mas faz parte de toda a tessitura da narrativa, na medida em que a forma como a capa do caderno foi elaborada (a cor, as imagens escolhidas para a sua identificação, a escolha da foto ou de figuras, o nome da professora em destaque) aponta para a significância que essa possibilidade de escrever sobre o cotidiano da escola trouxe para as próprias professoras. Como diz Zabalza (2004, p. 44):

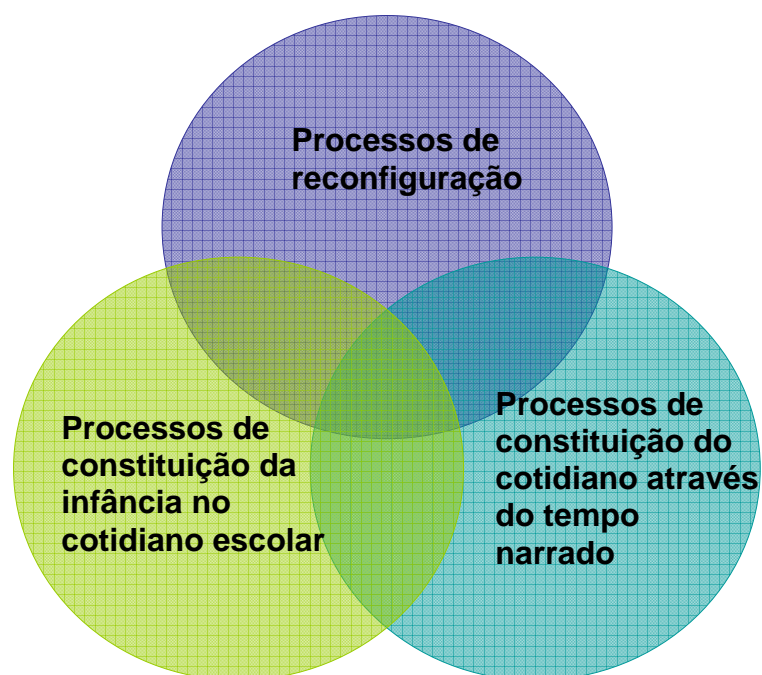
O próprio fato de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração. Ao narrar sua experiência recente não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional (a descrição se vê continuamente ultrapassada por proposições reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados. Quer dizer, a narração se transforma em reflexão).

Os diários apresentam uma potencialidade expressiva que contribui para que esta dissertação possa também potencializar outras escrituras, e está certamente, no decorrer do processo, me transformando, já que no processo de me apropriar das escritas das professoras e realizar minha escrita, vou me reconfigurando e refletindo também sobre o meu fazer enquanto coordenadora pedagógica de uma secretaria de educação. Zabalza (2004, p. 45) aponta para o envolvimento pessoal na realização de um diário, pois aparecem nas escritas o que as professoras sentem e fazem, podem aparecer as razões pelas quais escrevem determinados fatos, e afirma “o diário é, antes de mais nada, algo que a pessoa escreve desde si mesma e para si mesma: o que se conta tem sentido”.

Para dar conta da reflexão que me proponho a realizar nesta dissertação acerca das narrativas das professoras e o cotidiano da infância, apresento três processos que estão ligados entre si e não podem ser dissociados porque um processo depende do outro para ter sentido. Contudo, essa ordenação, que entendo não ser linear, mas circular/espiral, pois todas as reflexões estão intrinsecamente unidas, fazem parte do todo pesquisado. Cada diário constituiu parte essencial no processo de tessitura do cotidiano que fui tramando a partir da leitura das narrativas docentes e da minha escrita/reflexão.

Dessa tessitura extrai três movimentos das narrativas docentes que me permitiram alcançar que o cotidiano da escola Guido Lermen se constitui a partir de processos caracterizados como processos de reconfiguração; processos de constituição do cotidiano escolar através do tempo narrado e processos de constituição da infância no cotidiano escolar. Cabe insistir que esses processos que desenvolvo a seguir, não ocorrem de modo isolado: são interdependentes entre si.

Para alcançar como as narrativas docentes compõem o cotidiano escolar da infância na escola Guido Lermen, apresento o esquema abaixo que permite visualizar o que venho interrogando em minha trajetória como profissional da educação.



O esquema configura o processo em relação às narrativas docentes sobre o cotidiano da infância da escola pesquisada. Todos os processos se entrelaçam, pressupõem movimento, circularidade e denotam um todo que é composto por partes, não menos importantes que o todo, mas igualmente necessárias a sua existência. Não seria possível, do meu ponto de vista, excluir um dos círculos, sem interferir em outro. Os processos se interligam e também se complementam, pois não posso falar de encantamento e alegrias, sem

entender que este é um processo de reconfiguração pelo qual passamos quando há uma busca por aprendizagens que nos regozijem e que nos propulsionem a querer buscar mais e mais. Não posso falar de auto-organização se não compreender que me reconfiguro e ao mesmo tempo me auto-organizo, levando a outras reconfigurações. Não é possível falar de um processo de constituição da história através do tempo de forma linear, pois entendo que as narrativas docentes me constituem e constituem o mundo, e assim vamos reconfigurando esse mundo através da interlocução de nossas narrativas.

É preciso salientar que os diários foram escritos especificamente para esta pesquisa e que cada um – no todo – apresenta um vasto campo de “processos de tessitura”, no entanto, transcrevo alguns trechos que considero relevantes para caracterizar os processos acima destacados. Mais uma vez torna-se evidente o quanto essa pesquisa está comprometida com opções teórico-metodológicas que implicam em *como* o processo vai sendo desenvolvido. Não há como distanciar-se inteiramente, pois o processo é tecido por todos de formas diferentes, sob outros pontos de vista, que se imbricam, formando o todo. Um todo que é composto por escolhas que nesse tempo narrado significam apenas o presente impregnado pelo passado e de um futuro que ainda está por vir.

Narrativas docentes: processos de reconfiguração

Trago alguns excertos dos relatos feitos, produzidos pelas professoras nos diários, para refletir como as narrativas docentes e o cotidiano da infância nesta escola passam pelo processo de *mímesis*, porque esses relatos não são mera reprodução, não são imitação sem criação. Pelo contrário, as narrativas apresentam, em virtude de seu caráter processual, uma trama ou uma tessitura que se configura na e pela escrita, isto é, vai acontecendo na temporalidade da escrita:

Gosto muito de observar meus alunos do Pré brincando. Me encanto vendo os gestos, caras e bocas e também as conversas entre eles.
(Prof. C.)

Essa mesma professora, logo relata em seu diário uma situação de brincadeira entre um menino e uma menina:

É incrível como situações do dia-a-dia vividas por eles (os alunos) em casa ou mesmo na escola, se refletem nas brincadeiras. Também situações complicadas como morte na família, gravidez, drogas e também separação entre os pais precisam ser expressadas nestes momentos de descontração e espontaneidade. Certo dia na hora do brinquedo livre em sala de aula observei a brincadeira de dois alunos, um menino e uma menina que estavam no canto da sala. A menina estava com o menino no colo. Logo achei aquela cena muito esquisita. O coleguinha era muito maior que ela. Me aproximei para ver de perto o que estava acontecendo. Percebi que ela falava baixinho com ele no seu colo: “- não chora não, filhinho, o pai não vai voltar mais. Mas eu tô aqui para te proteger”.

Na verdade, depois eu descobri conversando com a mãe desta aluna que o pai havia deixado elas há pouco tempo. E a mãe da menina estava passando por uma fase difícil...

Mais adiante, realizando uma análise da situação, a professora C escreve:

Percebi que a aluna no momento em que estava brincando se colocou no lugar da mãe.

O interesse, aqui, é destacar como essa professora se posicionou: “*gosto muito de observar*”, “*me encanto*” e “*percebi*”. Há aí um processo de auto-organização, e portanto de reconfiguração, vivenciado pela professora C. A narrativa sobre a situação implica considerar sua relevância para a docente, pois a fez pensar/repensar sobre o que possivelmente a menina poderia estar sentindo. Quero enfatizar o termo possivelmente, uma vez que não se trata de realizar uma análise da situação relatada pela professora, mas sim como foi esse processo. Ao escrever “*percebi*”, mostra estar implicada pelo ato de

recontar esse vivido. O que é relevante ressaltar é que ao mesmo tempo em que há uma reconfiguração da situação, através da escrita dessa professora, está também confluindo um processo de encantamento ou admiração pela situação que reteve na escrita. Seria esse processo também o desencadeador dessa reconfiguração?

Se o propósito é compreender os processos apontados, para dar conta das reflexões sobre as narrativas das professoras, enquanto processos que se interligam, que se constituem mutuamente, então, sim, o processo de encantamento também desencadeia a reconfiguração e a auto-organização, desencadeando outros processos novamente.

O cotidiano da infância vai sendo narrado e vai se constituindo na própria história que é contada, que foi vivida, portanto atravessada pelas subjetividades de cada uma das envolvidas. É uma história que se configura na temporalidade que é vivida de forma diferente por cada envolvido. Através das palavras de Ricoeur, é possível compreender que “O tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal” (1994, pag. 85).

Esse processo é de suma importância a essa reflexão. Não há como fazer a disjunção entre a obra escrita e o leitor. Na situação relatada também a subjetividade da professora está implicada com a da criança. Nesta pesquisa quem faz a recepção da obra escrita, sou eu, portanto, as narrativas lidas por mim passam também por este processo de reconfiguração, que traz consigo o princípio da recursividade, o que de certa forma “fecha” o círculo mimético – esclarecendo que o sentido do “fechar”, não denota fim, conclusão, mas um processo dinâmico pelo qual, outras possibilidades têm início e que passarão pelo círculo mimético.

Considero importante destacar como a infância se constitui pelos atravessamentos citados pela professora (morte, gravidez, separação) os quais constituem muitas infâncias no espaço escolar. As crianças não vão à escola como seres dotados apenas de intelecto. As crianças vão à escola com seus corpos por inteiro (parece óbvio dizer isso, mas por vezes, tem-se a impressão de que as crianças não deveriam ter corpos, apenas “cérebros aptos a

aprender”). O modo como a professora narra e reflete sobre a situação da menina que coloca o menino maior do que ela no colo constitui outro jeito de ser professora, outro jeito de ser criança. Se a professora não tomasse conhecimento da situação familiar, a narrativa poderia ter sido diferente? Como podem essa ou aquela narrativa constituírem as crianças que convivem no cotidiano escolar?

Estas e outras implicações/ações presentes no cotidiano da escola constituem a sua história. Há um imbricamento entre todos os atores que constituem a escola. Segundo Ricoeur (1994, p. 91),

Compreender uma história é compreender ao mesmo tempo a linguagem do “fazer” e a tradição cultural da qual procede a tipologia das intrigas. Se a ação pode ser narrada, é porque ela já está articulada em signos, regras, normas: é desde sempre, *simbolicamente mediatizada*.

Simbolismo, para Ricoeur (1994, p. 92) é a significação incorporada à ação e decifrável nela pelos outros atores do jogo social. A tradição cultural, nessa dissertação, assume características de *mimêsis I*, já que nenhuma mudança se configura sem uma tradição já constituída pelo próprio grupo de docentes, condição para a emergência de outros modos de agir no coletivo.

Que mediações simbólicas podem ser percebidas nas narrativas que as professoras trazem sobre o cotidiano da infância? Essas mediações simbólicas implicam numa concepção de infância que vai se configurando nas narrativas que as docentes tecem sobre suas ações cotidianas com as crianças. Essa função de mediação é importante, pois uma narrativa é constituída e é configurada através do que Ricoeur chama de tessitura da intriga, ou seja, as narrativas docentes se configuram tecendo seu enredo no processo.

A função de mediação deriva do caráter dinâmico da operação de configuração. Esse dinamismo consiste em que a intriga já exerce, no seu próprio campo textual, uma função de integração e, nesse sentido, de mediação, que lhe permite operar, fora desse próprio campo, uma mediação de maior amplitude entre a pré-compreensão e a compreensão propriamente dita.

Podemos dizer que as narrativas das professoras sobre o cotidiano se constituem em reconstituições, em reconfigurações? Aqui, trago a narrativa da prof. A:

Nova equipe diretiva, novas ideias... nossa quanta mudança. Agora sim éramos "felizes". Começamos a estudar muito, nossas reuniões rendiam... não é como hoje... que só se fala... fala... e nada se faz. Tínhamos um grupo de estudos que se reunia sábados pela manhã, a tarde em rodas de chimarrão e leituras, em rodízios de pizza..., um grupo que queria ver as coisas dando certo. Montávamos o Complexo Temático, Projetos, Escola de Pais, Horas Cívicas, programações com suas famílias, reuniões, mostras pedagógicas, paradas de estudo, pesquisas sócio-antropológicas, visitação as casas dos alunos... nossa não é para menos que conheço um por um dos alunos que já chegaram nas turmas 33 (3º ciclo, etapa III), pois visitei a grande maioria.

O que emerge do texto dessa professora? Como ela reconfigura os fatos acontecidos? Quando escreve: *Agora sim, éramos felizes*, o que está se configurando? Que tempo é esse narrado por essa professora? Tempo presente interconectado com o passado, mas que já anuncia um futuro? O que fica evidente na frase seguinte? *Começamos a estudar muito, nossas reuniões rendiam... não é como hoje... que só se fala... fala... e nada se faz*. Pode estar implícito aí um desejo pelo retorno desses acontecimentos. Que tempo está sendo narrado? E ao mesmo tempo constituído por essa professora. Como a infância está implicada nesse tempo reconfigurado através da sua narrativa?

Segundo Ricoeur (1994, p. 103) a intriga faz a mediação entre acontecimentos ou incidentes individuais e uma história considerada como um todo. Pode-se dizer que a intriga faz brotar uma história sensata de uma pluralidade de acontecimentos ou de incidentes, ou que transforma os acontecimentos e incidentes em uma história. Essas duas relações são recíprocas e expressas pelo *de* e pelo *em*, o que acarreta em história narrada. Um acontecimento deve ser mais do que uma ocorrência singular. Uma história deve ser mais do que uma enumeração de eventos numa ordem serial. Se a tessitura da intriga é a operação que extrai de uma simples sucessão uma configuração, então o cotidiano da infância nessa escola se constitui nessa

reciprocidade entre história narrada pelas professoras e ações acontecidas. Assim, a tessitura da intriga vai reunindo e compondo fatores tão heterogêneos quanto agentes, fins, meios, interações, circunstâncias, resultados e ações inesperados.

Nesse sentido as professoras ao narrarem tanto ações próprias do cotidiano da infância quanto sobre si mesmas, promovem circunstâncias imprevisíveis com resultados inesperados. Para Arroyo (2004, p.50):

Começamos a ver-nos e a ver os educandos como novos personagens, com suas paixões, medos, esperanças e frustrações. Novas imagens, novos sujeitos que começam a falar, sem medo de falar suas linguagens. Sem medo de revelar-lhes seus medos, frustrações e esperanças. Só assim será possível reinventar entendimentos e convívios de personagens reais. Estamos avançando para um olhar mais profissional sobre nós e sobre eles e elas. Avançando para apagar imagens do passado e assim abrir a possibilidade de reinventar o presente.

Constato na narrativa da prof. F, que segue abaixo, esse processo acontecendo, ou seja, enquanto narra sobre seus alunos, fala de si mesma enquanto docente, não se pode separar esses processos: o de constituição da docência e a constituição do aluno/criança:

Sinto eles (os alunos) loucos para serem desafiados e quando questionei do que eles NÃO gostam, eles me disseram que não gostam quando eu não deixo ir na pracinha ou quando ela está estragada. Bem coisa típica da Infância. “Para que calcular se eu já sei?” é esta uma das perguntas que eles ficam a questionar... São muito críticos e curiosos. Fazem planos e projetam o que querem descobrir. O que gera o prazer de aprender sem dúvida é o DESEJO, a vontade de cada um vir descobrir coisas novas. Mas para se ter o desejo é necessário ter o aluno como centro de todo o processo de aprendizagem e o professor como mediador, estimulador, criativo e interessado em re-inventar diariamente. Caso contrário, cálculos serão cálculos, e palavras serão letras unidas sem o sentido próprio delas. Assim como é necessário o professor estimular a criança para o desejo, pergunto: E quem estimula e dá incentivo ao professor? É aí,

que falta para a nossa escola. Alguém que nos faça (ter) desejo. Palavras e mais palavras que cabem no infinito...

A prof. F explicita uma concepção de infância imbricada na sua narrativa (e que portanto constitui essa infância e a sua docência), uma concepção que compreende a criança como um ser que “descobre coisas”. O que se pode constatar também é que o tempo de brincar está dissociado dos demais tempos do cotidiano, ou seja, brincar na pracinha é “coisa de infância”, então, do ponto de vista da criança, esse é o tempo que mais tem sentido para ela. O tempo de aprender calcular, escrever, faz parte do tempo dos adultos/docentes. Tal cisão aponta que

Arranjar e desarranjar o real no ato de brincar e ficcionar aventuras e interrogar as coisas e os outros, é algo que as crianças sabem fazer muito bem desde suas primeiras aprendizagens. Portanto, não se trata de afirmar o que “devem” aprender, mas destacar as implicações educacionais das repercussões dessas primeiras aprendizagens no corpo infantil. Trata-se de destacar o poder produtivo da invisibilidade das ações educativas não intencionais: aquelas que naturalizam a ausência de encanto como modo de aprender a “realidade” através da redutora polarização entre sensibilidade e racionalidade. Entre o isto ou o aquilo, poderíamos pensar a complexidade das misturas, das tonalizações do claro-escuro: o inesperado e o inusitado da experiência de compartilhar modos lúcidos e lúdicos de estar junto. (RICHTER, 2005, p.235)

A professora A., no trecho abaixo, de outro modo permite alcançar, através de suas interrogações, como docente e aluno se configuram no transcorrer do processo narrativo:

Às vezes paro e fico só olhando e refletindo: será que todos os alunos são assim? Porque os nossos são? Será nossa “culpa”, nós sendo meio “louquinhas”, é quem os contagia? Ou eles sentem esse amor e esse prazer que temos em ensinar e transformam em prazer e amor pelo aprender? (Prof. A)

Além do aspecto de auto-organização e reconfiguração que são constituídas no processo de docência, está implicado na narrativa das professoras, outro aspecto relevante que pode ser interessante para a reflexão que trago nessa dissertação. Trata-se da concepção de educação escolar e aprendizagem na/com a infância que está implícita/explicita nas suas escritas –

para tanto vou reter algumas expressões: *vir descobrir coisas novas - aluno como centro de toda/como o processo de aprendizagem e o professor como mediador – estimulador – criativo – “louquinhas” e interessado em re-inventar diariamente.*

As expressões descobrir e estimulador podem caracterizar uma concepção que considera sujeito e objeto dicotomizados, ou seja, não concebe a aprendizagem como processo, pois descobrir implica pensar que o conhecimento está dado a priori, que não há relação. Já quando a professora F escreve re-inventar diariamente, aborda a aprendizagem como processo temporal no e pelo qual o aluno/pessoa se relaciona e interage com o mundo. Paradoxalmente, essa re-invenção, essa criatividade, emerge como estranha diferença: “loucura”.

Quanto à interrogação: *esse amor e esse prazer que temos em ensinar se transforma em prazer e amor pelo aprender?* Há implícito nesse questionamento uma relação de reciprocidade entre ensinar e aprender, mostrando a preocupação da professora não só com o ensinar, mas também com o aprender. Há, sobretudo, a constituição da imagem da docência ligada à afetividade, à amorosidade – aspectos relevantes no encontro entre crianças e adultos que, na lógica de escola Moderna fundada em um contexto histórico voltado para a formação objetiva do cidadão útil para a sociedade e para o mercado de trabalho, não poderia se ater a esses aspectos subjetivos voltados à amorosidade. No entanto, quando aspectos atitudinais voltados à preparação de um “bom trabalhador” – “o bom aluno” – tornam-se objetivos dessa escola o que é esquecido é a dimensão temporal da novidade que irrompe no encontro entre crianças e adultos e que constitui a convivência no mesmo mundo. Talvez, por isso, Bárcena e Mèlich (2000, p. 84) podem afirmar que

O recém nascido é a expressão da mais radical novidade. De fato, todo nascimento é um acontecimento, uma novidade que acontece e interrompe, que transtorna, por assim dizer, a tranqüilidade de um mundo mais ou menos constituído.²⁸

As narrativas docentes implicam uma concepção da educação da infância. Infância/infâncias têm sentido de começo, sentido de novidade, de

²⁸ Tradução nossa.

“primeira vez”, como quando uma criança pela primeira vez vê uma borboleta voar e se admira, se regozija com o bater de asas de um pequenino ser que até então não constituía seu mundo.

Nesse sentido, as narrativas docentes constituem um processo de reconfiguração da docência, pois no encontro com a/as infância/infâncias há o encantamento, há o regozijo, há a satisfação pela aprendizagem e esse processo se instaura continuamente, levando sempre a outros e mais outros.

Narrativas docentes: processos de constituição do cotidiano escolar através do tempo narrado

Neste momento, para compor o processo de constituição do cotidiano da EMEF Guido Lermen, destaco o entrelaçamento entre as narrativas das professoras em seus diários e os documentos que narram a trajetória da escola em sua tentativa de desencadear outra organização escolar. A narrativa sobre a constituição desse percurso pode ou não convergir (não busco apenas o que é convergente, é preciso apontar também as ideias antagônicas) com as narrativas das professoras do ciclo da infância dessa escola. O processo vivido pelos docentes não é um processo linear, tampouco é tranquilo, constitui-se de momentos de tensão entre a ordem anterior e a expectativa pela sua ruptura. Início com um pequeno relato da prof. P:

Quando cheguei na Guido estava acostumada a trabalhar de forma individual, não pedia “ajuda”. Quando um aluno tinha dificuldade, era o “MEU ALUNO” e eu que deveria resolver. Com o tempo fui logo percebendo que aqui era diferente. Aqui os alunos são “NOSSOS”. Todos nós nos preocupamos e pensamos juntas soluções para os problemas que vão surgindo. (Prof. P)

Já a prof. R. que atualmente ocupa a função de supervisora dentro da escola, faz o seguinte relato:

Comecei a trabalhar na Guido logo após minha colação de grau em Pedagogia. Muitas experiências eu já havia passado (Educação Infantil

– berçário, Projeto Vida Planalto – neste trabalhei durante toda minha gravidez e após o nascimento do meu 2º filho)

Bom, chegando à Guido; percebi que tinha muita coisa que eu teria que aprender ainda... até porque assumi a turma em que outras escolas estariam trabalhando por áreas de conhecimento. Ao mesmo tempo em que estava insegura me identifiquei muito com essa turma, 2º ciclo – Etapa III. A colega do turno oposto em que eu trabalhava com a turma da manhã era a prof. M., houve muitas trocas, experiências, enfim, conseguimos organizar o inesquecível “ensinar a pescar”, que até hoje nos traz muitas lembranças boas, foi um estudo muito intenso, aprendemos muito!!!

O presente não tem extensão, então os fatos narrados pelas professoras não são fatos de um presente, mas referem-se ao que já passou, por isso podem ser distendidos. Mas também não são fatos desprovidos de ficção, pois as professoras ao contarem o cotidiano da infância na escola colocam sua interpretação, seus sentidos, sua própria história vinculada aos acontecimentos que relatam. Aproprio-me da narrativa da prof. C para trazer o tempo presente que é constituído do passado, e ao mesmo constitui o futuro:

Desde que eu comecei a lecionar passei a acreditar que todos os alunos, independente de suas peculiaridades poderiam aprender. Mas aprender o que? Já que o verbo aprender carrega consigo tantos significados. Mais uma vez eu estava observando meus alunos na sala de aula e fazendo alguns registros, quando me dei conta de várias aprendizagens que a escola pode proporcionar além dos ditos conteúdos. Para ser mais clara venho percebendo que as crianças chegam à escola não sabendo usar o banheiro, puxar a descarga,... Será que os pais dos meus alunos se dão conta disso? Sinceramente não sei, mas a convivência em grupo e os bons costumes têm sido conteúdos presentes diariamente em minhas aulas.

A prof. S. também relata sua chegada a essa escola:

Trabalho aqui nessa escola há cinco anos. Quando cheguei aqui tudo era bastante novo, afinal nunca tinha trabalhado em uma escola

organizada por Ciclos até então, só conhecia o trabalho de escolas seriadas.

Quando vim conhecer a escola no primeiro dia conversei com a coordenadora, professora M. L. que tentou me esclarecer um pouco como funcionava o trabalho nessa escola. Fiquei mais feliz quando vi o entusiasmo com que falava da escola e de que iriam me ajudar no que fosse preciso.

Então ela começou a me falar dos alunos e realmente não omitiu nada, falou dos problemas e das dificuldades que estavam apresentando e que eles estavam há dias sem professora referência, sempre entrando alguém da direção para dar aula.

Nossa! Os primeiros planos de aula para aquela turma fiz com muita insegurança afinal ainda estava me familiarizando com o trabalho desenvolvido pela escola, no qual todos os professores do ciclo trabalhavam em cima de um projeto único.

Para Ricoeur (1994, p.26),

narramos as coisas que consideramos verdadeiras e predizemos acontecimentos que ocorrem tal como os havíamos antecipado. É, pois sempre a linguagem, assim como a experiência e a ação, que esta articula que resiste ao assalto dos céticos.

Há nas narrativas das professoras uma articulação temporal situando suas escritas e expressões como: *desde que eu comecei,... venho percebendo*, dão indícios dessa articulação, bem como: *Trabalho aqui nessa escola há cinco anos. Quando cheguei aqui tudo era bastante novo, afinal nunca tinha trabalhado em uma escola organizada por Ciclos até então, só conhecia o trabalho de escolas seriadas.* Ambas as professoras narram fatos acontecidos quando chegaram à escola, apontando para uma diferença entre o que sabiam fazer antes e o que deveriam aprender a fazer nesta escola. Das narrativas emerge uma expectativa em relação à ação docente no tempo da infância, tanto quanto a articulação mencionada acima. A prof. S. relata que sentiu insegurança para elaborar os primeiros planos de aula, por que esse sentimento? A que imagem de docente essas professoras sentiam que teriam

que corresponder? Como essas expectativas constituem o tempo da infância nessa escola?

Importante sublinhar que essas narrativas não só constituem o tempo que é narrado, mas também mostram como essas professoras reconfiguram sua experiência docente e, nesse processo, vão constituindo a trama do cotidiano da infância nessa escola. Como a prof. C. que afirma acreditar que todos os alunos aprendem e vai, ao longo do texto, apontando a importância de ampliar a concepção de aprendizagem para além da “aquisição” de conteúdos escolares ao questionar: *Será que os pais dos meus alunos se dão conta disso? A afirmação de que todos os alunos, independente de suas peculiaridades poderiam aprender* aponta para uma concepção de aprendizagem como processo e a questão que emerge é: a professora dá-se conta também de que ela própria está em processo de constituição de ser professora? Há um processo recursivo implicado no texto, pois ao escrever sobre o que a incomoda, ao mesmo tempo acaba por buscar alternativas para dar conta da sua inquietação, o que constitui outras inquietações.

São questões complexas que apontam para a dinamicidade que o cotidiano escolar da infância e da docência apresentam. Esse cotidiano se constitui no entrelaçamento entre as inquietações e as concepções implícitas na ação educativa dessas docentes.

Que tempo é esse afinal – o tempo do cotidiano escolar das crianças? É um tempo presente repleto de um passado e também de futuro, pois não há como separá-los. É um tempo que é ordinário, reprodutor, rotineiro, comum? Ou pode ser um tempo imprevisível, aberto, feito de inconstâncias e constâncias, enfim de misturas que possibilitem engendrar a cotidianidade da infância com a cotidianidade do adulto? Sobre essa “desordem organizadora”, que pode habitar o cotidiano, escreve Castro (2006, p. 155):

O certo é que a *vida* e seu predicado *cotidiano* carregam consigo um *todo* dual, irresistível a olhos mais interessados. Contém uma sabedoria do comum, uma pedagogia da práxis, uma negociação permanentemente comunicativa, uma filosofia do acaso e da necessidade, um espírito *bricoleur*.

Como compreender a sabedoria do comum que as narrativas das professoras apresentam? Talvez, esse “espírito *bricoleur*” que o autor reivindica para o cotidiano, permita uma aproximação. Investigando o conceito de *bricoleur*, encontro que este foi apresentado pelo antropólogo Lévi-Strauss, em seu livro *O pensamento selvagem* (1989). A *bricolagem* seria produzir um objeto novo a partir de fragmentos de outros objetos, no qual se podem perceber as partes ou pedaços dos objetos anteriores. Nessa perspectiva, os sentidos do cotidiano escolar emergem justamente das misturas, dos detalhes – ou da bricolagem enquanto ato de operar, não apenas com diferentes materiais, mas também com diferentes tempos – os tempos da infância e da docência. Ou seja, o “espírito *bricoleur*” supõe intrinsecamente uma operação lúdica entre os diferentes tempos. Uma operação no qual não há elaboração prévia do que irá acontecer, ou um projeto com começo, meio e fim, mas desenvolvimento de modo contínuo não-programado, lidando diretamente com o acaso, o imprevisto e o improvisado.

As próprias professoras percebem que é a partir do seu cotidiano que aparentemente pode parecer comum, mas não o é que emerge a possibilidade de “brincar com os detalhes”. Do ponto de vista da complexidade, as partes, os detalhes, as pequenas coisas é que dão sentido ao todo, pois integram o todo que é a vida. Para Richter (2005, p. 234):

Compreender o quanto podemos nos retificar com as crianças quando nos dispomos com elas a investigar o mundo para reaprender a eterna novidade contida nos detalhes, nas ínfimas coisas que amplificam o existir compartilhado: a alegria. Aprender, aqui, não implica apenas explorar, mas conseguir refazer os próprios passos, poder recontar no ato de transformar em marcas e figurações algo que queremos compartilhar, ato que engendra linguagens, transfigurando o vivido.

A prof. P traz na sua narrativa evidências de que esses detalhes, esses pequenos espaços de tempo (cronológico), podem ser para as crianças assim como para os adultos, espaços de tempo muito mais significativos, e acabam por ocupar um tempo que não é apenas cronológico porque é também lúdico.

Estava observando os alunos de nossa Escola, pois hoje eu cuidei do recreio. Realmente a grande maioria parece muito feliz. A gente sabe que muitos deles preferem estar aqui, do que em casa. Não gosto muito de cuidar do recreio; quem gosta!?! Porém é importante observar como os alunos se comportam fora da sala de aula, com um grupo grande de alunos. Às vezes me surpreendo, pois alguns mudam muito o seu modo de agir. (Prof. P)

Quando a prof. P diz “às vezes me surpreendo, pois alguns mudam muito seu modo de agir” também aponta para as imagens que são constituídas sobre as crianças nesse espaço do recreio. É como diz a própria professora, um espaço onde os alunos podem ser observados e detalhes podem ser captados através de um olhar sensível que talvez não poderiam ser observados em sala de aula. Para os adultos/docentes constitui-se uma surpresa quando percebem que as crianças mudam seus modos de agir – mas esse é o olhar do adulto para com a criança – o que há de tão surpreendente com suas mudanças? Não é a infância o tempo da imprevisibilidade, do que não é comum, da desordem e da ordem? A criança que vê sempre um adulto/professor agindo de modo semelhante, também deverá se surpreender e por certo, não compreender muito bem, porque o adulto também não pode ser imprevisível como ela?

O cotidiano compõe-se de ordem e desordem, da misturas entre fragmentos e detalhes multifacetados do vivido, então podemos perguntar, não será esse um tempo e espaço repleto das mais variadas aprendizagens, principalmente por parte das crianças, em que elas criam, articulam-se com as coisas, interagem e convivem com os outros e dessa forma constituem-se a si mesmas como crianças? É um cotidiano que faz emergir o brincar, uma vez que:

É uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. Chamamos de brincadeira qualquer atividade realizada no presente e com a atenção voltada para ela própria e não para seus resultados. Ou, em outros termos, vivida sem propósitos ulteriores e sem outra intenção além de sua própria prática. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, P.231)

Enquanto isso, o cotidiano das professoras é repleto de tensões, está mais atrelado ao que vai acontecer do que com o processo lúdico de viver o presente. A imagem docente vem atrelada a uma imagem de seriedade, de controle e de previsão. A prof. F aponta algumas dessas tensões em seu diário. Não se trata aqui de realizar julgamentos acerca de suas percepções sobre o cotidiano da escola, mas é importante destacar que não há um clima permanentemente maravilhoso e encantador. Esse clima pode coexistir com as tensões, com momentos de divergências, de contradições, que se constituem necessários à vida que pulsa no cotidiano da escola. Entender a vida vivida nesse cotidiano, como constituída também de desordens, de incertezas, torna-a viva. A prof. F escreve antes e depois das férias:

O pior é que estamos quase de férias e eu nem havia me dado conta... Um semestre passou e sei lá, não foi aquele tesão!!! Até estou sem vontade...

(...)

Durante estas férias dei um bom tempo para eu pensar no contexto da minha vida. Chego à conclusão de que nem tudo na Guido está 100%, mas vamos começar este 2º semestre! Cheia de entusiasmo e alegria para começar e matar a saudade dos nossos baixinhos. Eles devem estar ansiosos para nos reverem. Estou louca para ver quantos despertaram para a leitura e até mesmo, ver os que talvez ficaram parados no tempo. Vamos lá agora é recomeçar.

Compreender os processos de aprendizagem das crianças constitui também compreender os processos de aprendizagem das docentes. Quando a prof F escreve que está “louca” para ver quantos despertaram para a leitura ou que talvez alguns ficaram parados no tempo, implica pensar que o tempo específico de aprender é apenas o tempo da sala de aula? Apenas com ela?

As professoras enfatizam a importância do planejamento, esse também configura o cotidiano, pode abarcar reducionismos, como pode abarcar flexibilizações, imprevisibilidades, contudo em se tratando de planejamento, diz respeito ao que está por vir. É um tempo pensado com as crianças, ou é um tempo pensado para as crianças?

Hoje estou escrevendo sobre como eu me sinto em relação ao cotidiano desta Escola, pois ontem tivemos planejamento e me surpreende a forma como as coisas fluem. Ninguém fica sem fazer nada. Uma (colega) surge com a ideia principal e rapidamente vão surgindo ideias complementares. (Prof. P)

A prof. F também fala sobre o planejamento (a prof. F. e a prof. P fazem parte do mesmo ciclo, porém em turnos diferentes, portanto não se encontram no planejamento semanal e nem nas reuniões semanais):

Agora quero falar de planejamento. No 1º ciclo temos todas as segundas-feiras o planejamento do ciclo²⁹. Este ano acho que estamos sem criatividade ou mesmo desmotivadas. O clima na escola não esteve nada bem desde o início do ano e isso refletiu e MUITO, EM TUDO, principalmente no planejamento (mas no resto também). À tarde, ainda fizemos as integrações, assim, talvez por fazer. . . Penso que numa escola de Ciclos deve trabalhar somente que sabe o que é quem se propõe a trabalhar assim. Sofro muito quando fica evidente que certas colegas não acreditam nisso. . . Voltando ao planejamento, parecia e era de verdade, que no começo do ano era “cada um por si e Deus por todos”. Ainda estamos meio assim, mas não tanto. No primeiro ano que trabalhei aqui, eu achava tudo tão diferente. E era diferente do que eu estava acostumada. Os alunos eram realmente nossos e não meus, nosso trabalho era de equipe. E era tão bom! Eu estranhei porque eu nunca havia trabalhado numa escola onde os alunos eram “nossos”, pois geralmente eles são única e exclusivamente de um professor. E dividir e compartilhar atividades com as colegas: nunca que eu fazia isso! . . .

Mesmo a escola estando em crise, na Guido a gente aprende a ser um professor completo, de corpo e alma. Hoje penso que superei o individualismo na Guido!

²⁹Esse tempo para planejamento tem duração de 1h e 15 min. Participam as três professoras do ciclo, a supervisora e a professora Itinerante; essa forma de organização se dá pela manhã e a tarde, pois a escola oferece todos os ciclos pela manhã e pela tarde. Além desse horário, há a reunião semanal de 1h e 15 min para todos os professores com assuntos gerais e sessões de estudo, também acontecendo pela manhã e pela tarde.

Quando, a prof. F. volta a escrever em seu diário ela ainda faz comentários sobre o clima da escola. Aqui, torna-se importante trazer para a reflexão que essas tensões vividas por essa professora podem possibilitar a construção de outras maneiras de se olhar para a escola e não percebê-la como uma estrutura pronta, mas uma estrutura que se transforma, porque é viva:

Olá! Justo seria continuar falando de planejamento, mas quero falar um pouco do clima da escola. As coisas não andam bem. Quem pensa que está bem está enganando a si mesmo. Tudo está sendo “empurrado com a barriga” e as coisas vão se levando. . . Sou meio ou MUITO chata quanto a horários. Se sou paga para começar às 13h15 não é às 13h20 ou 13h25 que devo ir para a sala. . . Hoje vi a supervisora querendo mandar alunos fazerem fila após o 2º sinal, mas onde andavam os professores?

E o que acontece na educação da infância? Arroyo (2004, p. 10) faz referência às imagens que vamos constituindo ao longo do tempo sobre os educandos e conseqüentemente sobre nós mesmos como docentes:

Ao longo da história sempre que os educandos mudaram, a pedagogia e a docência foram tensionadas. Aí as tensões assumem um caráter mais radical: quando as imagens dos educandos se quebram, que acontecerá com nossas imagens docentes?

O que emerge das narrativas das professoras nesses diários é o quanto elas se constituem através das imagens que constroem das/com as crianças. Mas também as suas imagens de docentes são constituídas pelos alunos e por elas mesmas. Da mesma forma, o cotidiano vai constituindo imagens acerca da vida que se vive na escola. Se a prof. F. relata sobre as tensões que acontecem na escola, esse tempo narrado/vivido por todos constitui imagens, constitui realidades que, recursivamente vão constituir as pessoas que dela fazem parte.

Há forte tendência em nomear as crianças como alunos. Essa concepção constitui as narrativas das docentes e reflete o que devem esperar das crianças: que no cotidiano escolar sejam alunos, aprendizes, que devem ser controlados - *vi a supervisora querendo mandar alunos fazerem fila após o*

2º sinal, mas onde andavam os professores? O controle ainda está presente para garantir uma postura adequada ao ser aluno.

A escrita dessas tensões nos diários, portanto, torna-se um espaço de conversa consigo mesmo. Ao longo da narração, as professoras elaboram um jogo relacional entre o que escrevem e o que pensam. Zabalza (2004, p. 48) contribui para compreender que

Se o professor não narra, mas constrói a realidade que aparece nos diários, tampouco isso supõe um prejuízo substantivo da mensagem que o diário porta: de uma maneira ou outra ao longo da narração (e é preciso pensar que a natureza do diário se trata de um longo processo de narrações sucessivas e distanciadas do tempo) irá aparecendo seu autêntico “estilo docente”.

A prof. F. vai ao longo do seu diário travando conversas com sua receptora (essa pesquisadora), quando reflete, depois de ter escrito sobre suas angústias, apontando um processo de reconfiguração, sobre o que aquelas frustrações lhe trouxeram – outra forma de pensar-se a si mesma, no espaço escolar e no contexto da sua vida, que na sua narrativa não estão dissociadas.

Oi! Me deu vontade de escrever agora, depois de um grande almoço!

Durante estas férias dei um bom tempo para pensar e refletir sobre mim no contexto da minha vida.

Chego à conclusão de que nem tudo na Guido está 100%, mas vamos começar este segundo semestre “zero bala”! Cheia de entusiasmo e alegria para começar a matar a saudade dos nossos baixinhos. Eles devem estar ansiosos para nos reverem. Estou louca para ver quantos despertaram para a leitura e até mesmo ver os que talvez ficaram parados no tempo.

Na medida em que a prof. F. reflete sobre seus alunos, acaba também mostrando qual é o seu estilo docente, ou como diz Arroyo (2004), que imagem tem sobre sua docência, através das metáforas utilizadas, como na expressão: *nossos baixinhos*. Então, a escrita desses diários possibilita às professoras constituírem – e explicitarem – imagens sobre sua docência e imagens sobre as crianças, sobre a infância. Enfim, transcrevo o que a prof. P. escreveu em

seu diário, que por sua vez também confere a sua escrita um estilo docente, que a constitui na simultaneidade que constitui as crianças:

Como eu estava ansiosa para voltar a trabalhar! Assim como eu, os alunos estavam eufóricos, estavam com saudades... Eles me falaram que sentiram muita falta da Escola nas férias, que ficar em casa não tem “GRAÇA”. Engraçado, me identifiquei com eles, pois pensei a mesma coisa. É claro que é bom estar em casa, dormir um pouco mais, porém acaba literalmente sem GRAÇA, como eles me disseram.

(...)

Agora estou observando os meus alunos. Eles estão sentados em duplas, trios e estão jogando. Todos estão com um brilho no olhar, tão felizes, contentes. Falando alto, vibrando, outros concentrados, porém ALEGRES. Semana passada trabalhei na segunda-feira e depois recebi 4 dias de atestado, eu estava gripada, não estava com a tal gripe A, porém não pude trabalhar. Eles ficaram muito preocupados comigo. Quando voltei foram muito carinhosos ao me receber. Sei que eles também se preocupam comigo. Que bom que estou de volta!

Há uma reciprocidade inseparável de imagens que vão sendo constituídas por todos nesse processo. Mas é preciso destacar novamente a naturalização do “aluno” na sua narrativa. O aluno é um lugar naturalmente ocupado pela criança na ótica do adulto/docente. Para a criança, no entanto, esse não é um processo natural, ela tem que aprender a ser “aluno”.

No processo de leitura dos diários, minhas imagens de docência vão constantemente transformando-se a partir das interlocuções com as ideias dos teóricos escolhidos para dar sustentação a esta dissertação e as interlocuções com meu pensar sobre as narrativas acerca do cotidiano da infância dessa escola, e mais especificamente, sobre o cotidiano dessas professoras. Não se trata de fazer generalizações sobre as narrativas apresentadas, mas abarcá-las na sua singularidade – esse é outro princípio apresentado por Morin (2005a, p. 334):

O paradigma da complexidade não “produz” nem “determina” a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão

estudada. Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de heterogeneizar em categorias separadas ou de homogeneizar em indistinta totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda a realidade estudada.

Pensando nas singularidades, nos detalhes, nas misturas e bricolagens, e também no que aparentemente não está sendo narrado sobre o cotidiano da infância, mas que o constitui através das sutilezas de estar muito mais implícito do que explícito, considero relevante refletir sobre as narrativas docentes em relação à infância, entendendo que sua escritura foi realizada num contexto e que na medida em que transcrevo, posso estar conferindo a essas escrituras outras formas de serem lidas. Ou seja, não pretendo categorizar, nem tampouco, analisar os fatos relatados e enquadrá-los em resultados fechados. Minha expectativa é provocar uma aproximação aos processos que venho estudando, incitar a reflexão sobre essa singularidade constituída pela multidimensionalidade que a realidade do cotidiano escolar pode apresentar.

Narrativas docentes: processos de constituição da infância no cotidiano escolar

Nesse momento, retenho das narrativas docentes o que venho compreendendo como constituição da infância no cotidiano escolar destacando com Arroyo (2000, p. 247), a importância de reeducar o olhar pedagógico, direcioná-lo para os sujeitos humanos, para a infância, para a adolescência, para os educandos. Para o autor, “quando reeducamos nosso olhar de mestres não veremos neles apenas analfabetos ou alfabetizados, aprovados ou repetentes, lentos, aceleráveis ou acelerados. Reeducamos nosso olhar nos reeducando”.

A perspectiva de redirecionarmos o olhar, como aponta Arroyo, pode transformar o cotidiano de uma escola, configurando outro sentido ao fazer

docente que não está descolado do seu sentir, mais ainda, constituindo outro sentido ao fazer/sentir do aluno/criança no coletivo escolar.

Abordar tempos e espaços que constituem a infância no cotidiano escolar são temas fascinantes e que há muito tempo vem me inquietando. As narrativas que destaco a seguir têm o propósito de compreender a alegria e o encantamento na constituição da infância, como propulsores de aprendizagem neste cotidiano. Para Rosset (2000, p.7),

Certamente, o homem alegre alegra-se com isso ou com aquilo em particular; mas também, com outro isso e com outro aquilo, e ainda com essa e aquela outra coisa, e assim por diante ao infinito. Seu regozijo não é particular, mas geral: ele fica “alegre com todas as alegrias”.

Alegrear-se, encantar-se também com pessoas, que com sua alegria também nos alegram, levando-nos ao infinito. E, o que é esse regozijo, se não, o desencadeador de aprendizagens imprevisíveis que provêm do esforço produtivo e da reconfiguração que conduz a outras e mais outras aprendizagens?

Nesta dissertação o enfoque dado à aprendizagem é aquela que constitui-se nas relações, na convivência entre crianças e adultos docentes, nas narrativas que possibilitam reconfigurações, que possibilitam a constituição da história de ambos. Aqui, refiro-me também ao encantamento e a alegria como propulsores da novidade e do inusitado, como diz Richter (2005, p. 252):

O mais espantoso – a beleza do momento – é observar a emergência do riso e da alegria acontecer como modo de compartilhar um pensamento desafiado a pensar! Como urgência de comungar o esforço do enfrentamento do desconhecido. A alegria e o riso emergem do inusitado, do estranhamento, do contraste entre o dar-se conta de que ainda não “vivido” *deste* modo! Emergem justamente da novidade do inusitado que é fazer acontecer de outro modo o mesmo ... o já vivido.

A prof. A traz no seu diário uma narrativa sobre um fato que aponta para o regozijo, para o encantamento desencadeando aprendizagens:

Hoje aconteceu algo muito maravilhoso na minha turminha da tarde. Após uma atividade, pedi que no verso da folha escolhessem uma

palavra para criarem um acróstico. Tinha um grupo recortando as peças do jogo, outros separando, outros fazendo relatório... pintando e o aluno B. pronto. Então fui auxiliando nos pequenos grupos, eu e minha itinerante, quando ele (o aluno) disse estar pronto, foi então que lhe sugeri o acróstico. Ele escolheu a palavra “espantalho” que fazia parte da história trabalhada. Quando chegou à letra “o” escreveu “ovo” e eu disse que não queria essa, pois sabia que era capaz de escrever outra bem “comprida”, e ele disse, qual então profe? E eu disse, uma tipo “otorrinolaringologista” ele ficou me olhando e pediu para eu repetir três vezes. Para minha surpresa e alegria ele escreveu corretamente, então fui a loucura. Tá e agora o que este “palavrão” significa? Fica como tema de pesquisa para amanhã. Ficamos assim. Na aula de Artes eles foram usar jornais para forrar a mesa e pintar e a profe disse que ele “surtou” quando viu esta palavra escrita em seu jornal. Recortou, colou no caderno e quando entrei na sala “pulou” na minha frente e disse: “Eu já descobri!” e começou a ler! Ainda questioneei dizendo não ter entendido, ele falou: Profe, tá escrito, é o médico da boca, nariz e ouvido, eu já fui a um quando eu tive dor de ouvido. Talvez se eu não tivesse instigado, aceitando o “o de ovo” ele levaria anos para fazer todas essas descobertas, ou talvez nunca iria saber...Senti-me poderosa: Esse é o papel do professor na minha escola, não aceitar qualquer resposta, sempre estar insatisfeito e querer mais...

Do mesmo modo, Bachelard (1988, p.3), na obra *A Poética do Devaneio*, faz alusão à alegria e ao maravilhamento ao nos alertar que “a menor variação de uma imagem maravilhosa deveria servir-nos para sutilar nossas investigações. A sutileza de uma novidade reanima origens, renova e redobra a alegria de maravilhar-se.”

A professora A conseguiu encantar-se com essa sutileza. Seu relato pode parecer um acontecimento comum ao cotidiano de uma sala de aula, e ele é comum, mas não a consideração à alegria e ao maravilhamento a ele aderidos, não o reconhecimento educacional das aprendizagens que renovam e reanimam, que redobram a alegria de ensinar e aprender.

Nessa narrativa, como já venho observando nas narrativas das demais professoras, a imagem da docência surge intrinsecamente relacionada com as imagens que fazem das crianças. Se a professora afirma que assim é o professor dessa escola: não aceita qualquer resposta, da mesma forma essa professora também não se satisfaz com qualquer resposta.

Há também uma concepção da educação da infância e dos processos de aprendizagem quando a professora escreve: *Talvez ele levasse anos para fazer essa descoberta*. Está explícito nessa frase que a professora compreende a aprendizagem como “descoberta”. Essa é uma concepção amplamente naturalizada ao longo dos diários e da história da pedagogia: o objeto está fora do sujeito e ele(o sujeito) vai descobri-lo, como se esse objeto sempre estivesse nesse lugar, o sujeito/ a criança é que ainda não é capaz de realizar a descoberta. Em outro relato no seu diário, a prof. A escreve:

Sei com certeza que essa alegria e contentamento vem muito deles por se sentirem parte deste processo e deste espaço de aprendizagens. Nada é imposto, tudo é proposto com muito carinho, cautela, com objetivos bem elaborados e tudo, tudo o que fizemos é planejado com eles, desde a rotina diária até a viagem de estudos do final de ano.

Em contrapartida, a professora mostra nessa fala o quanto a participação dos alunos é importante, ela enfatiza que tudo é planejado com eles. Aqui, trago as ideias de Maria Carmen Barbosa, que em seu livro *Por amor e por força: rotinas na educação infantil* (2006), me fez refletir sobre como a pedagogia da infância tem sido pendular.

Barbosa (2006, p. 190) aponta para o que denomina de pedagogias invisíveis e pedagogias visíveis³⁰ as quais permitem vislumbrar a existência de certa convergência, ou aproximação, que pode ser feita entre rotinas e cotidiano. Essa aproximação se dá quando a autora afirma que

Apesar de as rotinas parecerem encaixar-se com maior facilidade nas pedagogias visíveis, elas também estão presentes nas propostas pedagógicas das invisíveis. Isso acontece porque as instituições educacionais, como um corpo social delimitado, com uma ordem

³⁰ Não vou me aprofundar nesses conceitos, uma vez que estão muito bem explicitados no livro citado.

social e moral, necessitam assegurar a sua continuidade por meio de rituais bem-definidos. De acordo com Bernstein (1986), a convivência na escola pode: modificar a identidade de muitas crianças e os seus modos de pensar e sentir; transformar a natureza de suas relações com a família e com a comunidade e possibilitar o acesso a outros estilos de vida e outros modos de relações sociais.

Retorno à professora A, e sua tendência de ora pender para uma pedagogia da descoberta e ora pender para uma pedagogia de total liberdade da criança. As raízes da escola da modernidade ainda coexistem com as narrativas que tentam romper com a rigidez imposta pela tradição escolar, principalmente com referência ao tempo da infância que, através das narrativas docentes, tem mostrado que há lugar sim para alegrias, encantamentos, satisfação com o processo de aprender, assim como com seu produto/resultado, que desencadeia outros processos de aprendizagem.

Sobretudo, é sobre esse encantamento e alegria que considero necessário refletir: não uma alegria fútil, superficial, mas a alegria que sentimos quando percebemos a amplificação do pensamento e da capacidade de agir, ou como diz Larrosa (2003), “um riso” que possibilita abertura, que questiona certezas, que corrompe a ordem para encontrar outros sentidos para outras formas de devir no cotidiano escolar, outras formas de devir da infância:

O riso destrói as certezas. E especialmente aquela que constitui a consciência enclausurada: a certeza de si. Mas só a perda da certeza, no permanente questionamento da certeza, na distância irônica da certeza, está a possibilidade do devir. O riso permite que o espírito alce vôo sobre si mesmo. (LARROSA, 2003, p.181)

Esse processo de alçar voo, de encantar-se com os detalhes, com os pequenos/grandes acontecimentos que as crianças vivenciam, instala no cotidiano a alegria que, por sua vez, as crianças passam também a sentir ao observar na professora a satisfação com suas ações e processos de aprendizagem. Lembrando, como já abordei anteriormente, que não são etapas a serem vencidas, mas, sobretudo, constituem-se num processo em espiral, desencadeando continuamente outras e mais outras aprendizagens.

A prof. A relata seu encantamento como cotidiano na escola, trazendo as relações que o grupo de docentes vive nessa escola:

Hoje vou escrever sobre um acontecimento inédito em nosso Ciclo da manhã: docência compartilhada! Fomos contagiadas pelas colegas do 2º Ciclo que vivem essa experiência há 2 anos. Estamos iniciando, hoje foi a primeira atividade, como fizemos? Dividimos os alunos por níveis de escrita em grupos de 4. Estávamos em 4 professoras para auxiliar. Contamos uma história no “data show” e após eles deveriam fazer um livrinho desta história do seu jeito. Uns só desenharam e colocaram a letra inicial, outros escreveram palavras, frases... pequenos textos ilustrados...foi maravilhoso. Valeu a experiência, queremos repetir.

A alegria e o encantamento dos/entre professores/adultos e crianças constituem-se num tempo e espaço que permitem a sua criação/recriação. E, como falar de tempos e espaços que precisam ser repensados/recriados, sem também repensar os nossos (adultos) tempos e espaços de alegria e encantamentos? Pode ser esse um espaço/tempo de alegria e encantamento, em que essa professora diz estar contagiada pelas colegas? Fica também evidente, o quanto esse espaço/tempo constitui-se em um espaço/tempo de aprendizagem que acontece na convivência, pois quando o 1º ciclo da manhã se apropria de uma experiência realizada pelas colegas do 2º ciclo e realiza essa experiência com seus alunos/crianças, configura-se um processo de aprendizagem vivido por todos. Nesse sentido, se a aprendizagem implica na transformação do contexto em que vivemos, somos também transformados por esse contexto que vai se configurando na simultaneidade que configura a vida que vivemos.

Faço referência a Edgar Morin (2005b p. 76-77) que contribui para a compreensão desse movimento de constituição do conhecimento, pois, segundo o autor “*O movimento que cria o mundo do pensamento é o mesmo que abre o pensamento ao mundo.*” Morin amplia essa concepção argumentando que:

O conhecimento humano poderá desenvolver de maneira inusitada a curiosidade investigadora dos mamíferos... E, sobretudo, “a pulsão cognitiva” humana poderá lançar-se para além dos horizontes do conhecimento animal (...) é no homem que o *motorium* e o *sensorium* podem fácil, ampla e profundamente se desconectar; o espírito pode desde então lançar-se, por um lado, nos sonhos e fantasias e, por

outro lado, através da linguagem, rumo às ideias e às especulações e, por isso mesmo, criar novos universos, umbilicalmente atrelados ao universo da vida prática, do imaginário e das ideias. Assim surge um conhecimento que não somente pode liberar-se da ação, mas também por a ação a serviço do seu sonho, do seu mito, da sua ideia (...).

O processo de aprender através de processos de encantamento e alegria de professores e crianças ocorre justamente quando a ação está impregnada do sonho, da idéia, do pensar sobre o pensar que o engendra. E esse processo só é possível através da linguagem, uma vez que, a criação/recriação de novos universos atrelados aos universos já existentes constitui-se nessa interconexão. A imagem docente é constituída a partir dessa interconexão, ou seja, alegria, encantamento e o pensar sobre o seu pensar. Parte daí, que as tensões vividas no seu cotidiano também são necessárias à constituição da imagem docente como propulsoras a criação/recriação de outras possibilidades de convivência no cotidiano escolar e aqui especificamente , no cotidiano com as crianças.

A professora F. apresentou, no seu diário, alguns relatos que caracterizei como tensões necessárias ao movimento de constituição da história e ao movimento de reconfiguração, de recriação desse cotidiano:

Sinto meus alunos muito felizes, são ativos e inquietos, muito desafiadores. Querem trabalho, tarefas, atividades. Sinto que eles “odeiam” quando peço para eles esperarem só um pouquinho. Eles são espertos, entendem tudo. (prof. F)

A seguir a mesma professora descreve situações em que ela claramente aponta como alegria e encantamento podem ser espaço de criação/recriação de interações, levando novamente a sentimentos de alegria, regozijando-se com sua criação sobre este aprender:

SITUAÇÃO 1: Eu mandava bilhetes com recadinhas para prof. A na letra SCRIPT. Eles levavam e só chegavam lá para entregar quando haviam lido o que eu havia escrito a ela. Quando voltavam vinham sorridentes. Aí comecei a mandar bilhetes na letra cursiva. Não demorou muito e eles estavam me questionando diariamente quando

iriam “escrever emendado”. Lancei o desafio e hoje são poucos os que não escrevem com esta letra. (Prof. F)

Como parte desse movimento, há também em seu diário, relatos em que se percebe sua alegria e encantamento com o devir de ser professora. O processo de constituir-se professora está intrinsecamente ligado ao processo de ser dos alunos/crianças; essa íntima ligação constitui-se num movimento que também é propulsionado pela alegria e encantamentos presentes no cotidiano narrado pelas professoras/docentes, bem como pelas tensões vividas nesse espaço/tempo.

Essa situação além de mostrar que há toda uma implicação por parte da professora e das crianças com a situação de aprendizagem mostra também que a narrativa feita pela professora sobre essa situação é uma narrativa que se configura num determinado tempo, há uma sequência de acontecimentos, porém, apesar de ser narrada no passado, há uma convergência com o presente e pode-se perceber que há indícios para o futuro quando a professora diz: *lancei o desafio e hoje...*

Esse relato traz ainda à tona a questão da letra cursiva versus letra script. Sem pretensão de aprofundar questões pertinentes às formas de escrita, quero apenas refletir que, assim como a categoria aluno está naturalizada, a forma de escrita cursiva também está naturalizada como uma escrita própria da escola. Causa sempre muita curiosidade e ao mesmo tempo tensão por parte das crianças, pois aprender a “escrever emendado” é quase como um ritual de entrada no mundo letrado, no mundo propriamente dito escolar. Confere às crianças um sentimento de pertencimento à escola, de pertencimento ao mundo adulto, ao mundo dos professores. Faço referência a Assmann (2004), quando diz que o cotidiano escolar/pedagógico é um lugar de fascinação, então como as crianças se fascinam ao escrever dessa *ou* daquela forma? Porque não podem escrever dessa e daquela forma, constituindo assim um repertório em que possam fazer escolhas? Uma vez que,

O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Reviravolta dos

sentidos-significados e potenciamento de todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo. Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal. Que venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário. (ASSMANN, 2004, p. 29)

Em outro ponto de seu diário, a prof. F. afirma:

Nossos planejamentos andam a MILHÃO! Acho que as coisas estão melhorando. Contudo, algumas colegas ainda acham difícil tudo na escola. Tudo é difícil. O que é fácil: RECLAMAR.

Mudanças e mais mudanças de pensamento. Olhares diferentes para a mesma escola. Nós professores temos que tomar a frente, puxar a escola e, por isso a nossa motivação é essencial para que as coisas funcionem, cada qual com seu talento para (re)inventar a escola em nosso dia a dia escolar. Nesta história de (re)inventar a escola surge as ideias mirabolantes que eu e a prof. A temos. Hoje ainda, pensamos em pintar o corredor colorido, animado para encantar os alunos para o próximo ano, criando um ambiente maravilhoso. Pensamos e imaginamos uma escola linda onde nossos baixinhos sintam prazer em viver e estudar.

Encontro em Miguel Arroyo (2004, pag. 15) suporte para compreender o que a prof. F sente e relata , quando diz:

Estamos caminhando para que o foco de sentido sejam os educandos(as) e suas vivências reais de seus tempos de vida. Dialogamos com o cotidiano da docência nas diversas tentativas de encontrar novos significados.

Mais uma vez, é relevante destacar os detalhes abordados pela professora, ou seja, pequenos empreendimentos como *pintar o corredor colorido*, fazem uma grande diferença, pois essa proposta é evidentemente uma proposta para a infância, que vai provocar o encontro entre o lúdico da infância e o lúdico do adulto/professor.

Venho defendendo nessa dissertação que a vida vivida na escola não pode estar descolada da vida vivida fora dela. Dessa forma um paradoxo acaba

por se configurar. Há fora da escola também essa ludicidade, ambientes coloridos ou as crianças vivem uma vida nem tão colorida assim e nem tão lúdica assim? Como as professoras no cotidiano da escola podem dar conta dessas contradições? As contradições e os paradoxos não aparecem explicitamente nas narrativas das professoras. Porém como Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta (2007) afirmam, o “não-significativo”, ou o que não está explícito, pode se transformar em indício para a compreensão desse movimento dinâmico vivido na escola.

A prof. F. faz uma reflexão que contém indícios relevantes, considerados também como detalhes, que nessa escrita aparecem explicitamente, para a constituição de sua docência, ou como diz Arroyo (2004), sua humana docência, quando escreve:

Acredito que a difícil tarefa do professor torna-se prazerosa e motivadora quando deseja fazer aos outros o que gostaria que fizessem consigo. Há uma reciprocidade onde, se eu não consigo olhar para mim mesma e despertar a alegria, como conseguirei olhar meus alunos que estão “cheios” de coisas para nos lançar?

Há na sua narrativa, uma concepção sobre a docência: “a difícil tarefa de ser professor”. Arroyo (2004, p.11) fala nas imagens que constituímos sobre a docência e o quanto essas imagens estão vinculadas às imagens que fazemos das crianças no cotidiano escolar:

Nunca sentimos tanto que as imagens do magistério e da pedagogia são inseparáveis da realidade da infância, adolescência e juventude com que convivemos... Nosso ofício nasceu tão colado ao imaginário social sobre a infância que não consegue ser pensado em separado do pensar sobre a infância... Os alunos nos exigem que repensemos as metáforas da docência e da pedagogia a partir das possibilidades e limites reais de viverem sua infância e adolescência, sua juventude e vida adulta.

A prof. F. fornece pistas, através de sua narrativa, que sua docência, ou seja, seu jeito de ser professora, está atrelado ao jeito de ser dos alunos/crianças. Quando afirma que a sua tarefa é difícil, pode estar também pensando que a tarefa de ser aluno é difícil?

Em seu livro *O aluno como invenção*, Sacristán (2005) aponta para a naturalização que a escola, e conseqüentemente o aluno³¹ que dela faz parte, está enraizada na nossa vida cotidiana. Não poderíamos mais imaginar que a sociedade possa se abster das escolas: esse tempo e espaço privilegiado de processos de aprendizagens. Que a escola seja esse lugar, não tenho dúvidas, mas a questão é: *como* esse espaço e tempo têm sido articulados e significados por/com as crianças e adultos que aí convivem cotidianamente?

Ao final de uma escrita que a prof. F. faz em seu diário, ela pergunta: *Quem deve surpreender: a criança ou o professor?* Alguns dias depois, quando ela retoma a escrita em seu diário, continua:

Da última vez, terminei com a pergunta: Quem deve surpreender, pois bem, penso que ambas as partes devem, mas muito mais nós professores, pois é surpreendendo que seremos surpreendidos. Muitas vezes achamos ou ficamos acomodados e isso faz nosso trabalho rotineiro, sem criatividade. O que acontece então? Nossos alunos também se acomodam, ficam naquela “mesmice”, não extrapolam em criatividade. Mas quando o professor surpreende, ele certamente será surpreendido. Eu muitas vezes sou surpreendida quando leio os DIÁRIOS DE ESCRITA deles. Eles contam MUITO o que gostam e o que não gostam das aulas e às vezes são coisas que nem mesmo eu me dou conta. São detalhes às vezes invisíveis aos meus olhos (olhos de professor), mas que aos olhos deles são coisas importantíssimas. Tem um livro que eu adoro: “COM OLHOS DE CRIANÇA” que mostra bem isso: o professor olha de um jeito e a criança de outro! Aí vem a importância de saber OLHAR, sob todas as dimensões para a criança e para o nosso próprio trabalho. E, me veio agora, o QUE É O NOSSO PRÓPRIO TRABALHO? Antes de mais nada, é aquilo que fizemos todos os dias: atividades, intervenções, explicações, auxílios, sei lá

³¹ Conforme Sacristán (2005, p. 101): “em sua origem, *aluno* era aquele a quem o professor ensinava belas-artes (pintura, escultura, etc.); que seguia um professor. Na Idade Média, somente poucos estudantes da universidade tinham a condição de aluno. A partir do século XIX, essa condição social começou a ser generalizada para aqueles que frequentavam os diferentes níveis do sistema educacional, (...). Hoje ser menor está estreitamente ligado à condição de ser *aluno*. (...) Quando olhamos um aluno, vemos atrás dele um menor e, quando estamos diante de um menor, certamente o imaginamos como ‘estudante de algo’.”

tanta coisa mais: educador, avaliador, mãe, pai, profe, amiga, exemplo, guia, referência.

Acho que professor é TUDO, tudo que pode mudar tudo.

A importância de saber olhar, sob todas as dimensões (dimensões pedagógicas visíveis e invisíveis), como diz a professora F., sustenta o relato que destaco a seguir, escrito pela prof. R., que atualmente está na função de supervisora da escola e, dessa forma, lança um olhar sob outra perspectiva.

Dia 14.08.09, último dia do recesso escolar, devido a gripe A. Convidamos o grupo de colegas para acompanhar as professoras do 2º ciclo que apresentarão sobre seu trabalho que vem ocorrendo na escola há dois anos, DOCÊNCIA COMPARTILHADA, este evento foi realizado pelos Românticos Conspiradores – Núcleo Sul, idealizado pelo professor José Pacheco.

Para o grande entusiasmo de todos, nossas colegas foram em peso prestigiar as colegas “guidetes” (assim carinhosamente nos chamamos, na verdade todas vestem a camisa).

Ao chegarmos à UNIRITTER nossa surpresa: uma platéia de 400 pessoas, um grupo bastante conceituado de estudiosos da educação, como: Ana Cristina Rangel, Maria Luisa Xavier, José Pacheco, muitas universidades e estados presentes.

Nossa escola foi a primeira a apresentar o seu trabalho e todos nós na platéia nos emocionando com a maneira em que nossas colegas falavam de “nossa” escola, algo inexplicável, não sei se é só amor, paixão pela educação, mas sim o fato de fazermos a escola ser o que idealizamos e perceber que quem estava assistindo sentiu o que todas “guidetes” sentem pela escola.

Como diz Arroyo (2004, p. 65),

Humanizando nosso olhar docente poderemos estar reeducando o prazer, a alegria, a sensibilidade, a imaginação, a interrogação... Potencialidades que entram em jogo quando o foco da mirada humana são crianças, adolescentes, jovens ou adultos. A mirada humana sobre os educandos(as) poderia ser humanizadora da docência.

Há nas narrativas destas docentes convergências em relação à alegria ao encantamento de estarem convivendo entre si e com as crianças desta escola. É evidente a busca por um olhar humanizado que potencializa as aprendizagens e que potencializa suas humanas docências. Seriam estas narrativas um anúncio de que é possível o encontro entre adultos e crianças, como um encontro propulsor de aprendizagens?

ENCANTAMENTOS E ALEGRIAS: CONSTITUIÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR E A INFÂNCIA NA EMEF GUIDO LERMEN

*A verdadeira busca, com mais frequência,
encontra outra coisa que a buscada.*

Morin (2005b, p. 152)

Com frequência uma pesquisa busca o que parece já saber. Mas, seria este o propósito de uma investigação educacional? Apenas olhar para respostas tranquilizadoras? Ou é possível lançar outros olhares, ao longo do caminho até aqui percorrido, que fomentem outras interrogações?

Confesso que esse sentimento acompanha minha escrita neste momento de exigência de finalização. Quando iniciei a investigação contava com algumas certezas como a de que uma escola que se organiza por ciclos alcança, de certa forma, maior coerência com o que compreendo por ação de conhecer, por processos de aprender, já que se organiza a partir dos tempos da infância, da pré- adolescência e da adolescência. Porém, agora, um estranhamento me assalta: como posso supor que essa seja a única forma escolar coerente com os tempos de vida humanos? Não haverá outras possibilidades? Ou ainda, formas diferentes de organização escolar não podem coexistir?

Morin (2005a, p, 223), me ajuda a constituir outras percepções acerca do mundo em que vivemos e assim pensar meu processo de pesquisa considerando a aderência entre o mundo e o modo *como* o aprendo e o constituo com outros. Em suas palavras,

‘o acaso e a necessidade não se aplicam ao mundo, mas às nossas tentativas para criar uma descrição dele’. Isso nos leva de volta ao problema de nossas próprias descrições e de nossas próprias concepções, que tinha sido afastado pelas visões objetivistas para que o conhecimento refletisse o real e para que o conhecimento verdadeiramente objetivo eliminasse o assunto a ser conhecido. O aprofundamento do problema da ordem e da desordem nos confirma que o campo do conhecimento não é mais o campo do objeto puro,

mas do objeto visto, percebido, co-produzido por nós, observadores-conceptores. O mundo que conhecemos, sem nós, não é mundo, conosco é mundo. Daí deriva o paradoxo fundamental: *nosso mundo faz parte de nossa visão de mundo, a qual faz parte de nosso mundo.*

As professoras contribuíram para essa pesquisa com suas narrativas em relação ao cotidiano da infância, contudo não foram apenas relatos descritivos sobre os acontecimentos que ocorreram. Os diários traziam também considerações que apontavam concepções de infância, de criança, de docência, de aprendizagem e de cotidiano escolar e principalmente apontaram para os encantamentos e alegrias vividos nesse cotidiano escolar pelas docentes e pelas crianças. O processo de dialogar consigo mesmas sobre o trabalho docente aponta o movimento interno dessas narrativas confluindo para o movimento da própria dissertação, isto é, a reconfiguração, através das narrativas docentes e o cotidiano da infância, vem acontecendo também comigo. A escrita da dissertação, a partir das suas narrativas acerca da infância me constituiu também enquanto pesquisadora. Assim, todas nós nos constituímos nessa relação: relação entre as escrituras e reflexões das docentes e as minhas escrituras e reflexões.

Esta dissertação traz para a reflexão, o tempo e sua relação com os processos de encantamento e alegria no cotidiano escolar. Torna-se importante ressaltar que a perspectiva temporal do encantamento, da alegria, do riso, poucas vezes tem espaço para ser abordada nos meios acadêmicos. Poucas vezes interrogamos a relação entre alegria e aprendizagem, entre encantamento e pensamento. Esse é também um dos motivos porque esse tema ocupou espaço de reflexão nessa dissertação.

Portanto, posso dizer que ficou evidente que as narrativas docentes aqui apresentadas anunciam a possibilidade de que o encontro entre adulto e criança, através do encantamento e da alegria são propulsores de aprendizagem.

Larrosa, no seu livro *Pedagogia Profana* (2003), nos traz no capítulo “Elogio do riso”, possibilidades de pensarmos que o riso ou, como denomino nessa dissertação, o encantamento e a alegria, são propulsores da aprendizagem, instalam uma nova ordem, abrem caminhos ao desconhecido, abrem caminho à aventura, pois como argumenta o autor,

Talvez tivéssemos de deixar de ser professores para poder aprender a formular um pensamento em cujo interior ressoe, desembaraçadamente, o riso. (...) Riso militante, crente, sempre associado a uma nova fé. Esse riso que traz a desordem apenas para instaurar a nova ordem, que ataca dogmas apenas para redogmatizar sobre suas ruínas (LARROSA, 2003, p. 169-170).

As narrativas docentes e o cotidiano da infância expostas nessa dissertação apontaram para a alegria transformada em envolvimento, satisfação e como propulsora para outras aprendizagens. Nesse processo, emerge a importância dos detalhes, das sutilezas vividas no cotidiano da infância.

Constato também a coexistência da insatisfação, da angústia docente, a não aceitação de qualquer resposta as suas inquietudes com alegrias e encantamentos, compondo um movimento dinâmico que não cessa, que não pode cessar, pois a educação é este movimento tranqüilo e intranqüilo, com certezas e incertezas, com alegrias e com não alegrias, e esses antagonismos são necessários para que a vida pulse e flua. Esse movimento que destrói as certezas e que instala tensões converte-se num novo movimento que leva a outras aprendizagens. Nesse sentido, Larrosa (2003, p 181) traz que

O riso destrói as certezas. E especialmente aquela que constitui a consciência enclausurada: a certeza de si. Mas só a perda da certeza, no permanente questionamento da certeza, na distância irônica da certeza, está a possibilidade do devir. O riso permite que o espírito alce vôo sobre si mesmo.

Canário (2006, p. 17), contribui para sustentar o interesse em investir em alternativas positivas, e até utópicas, quando afirma que

A construção de outra escola ou outra educação que possa representar uma alternativa positiva perante as dificuldades que hoje enfrentamos, pede que possamos agir no sentido de superar a forma escolar pré-estabelecida, reinventando a organização escolar e construindo assim uma nova legitimidade para a educação escolar.

A organização escolar pode ser reinventada, com sentido para os alunos no tempo presente. A insistência de que “a escola deve preparar para o futuro”, não permite que avanços aconteçam, na medida em que imobiliza as ações que pensam o presente. E, no entanto, como pensar uma escola que

possa dar conta de toda esta complexidade vivida no presente e não para um futuro que está por vir?

Reencantar os fazeres escolares seja na organização de seus tempos e espaços, como propõe a organização por ciclos, seja no uso de outros materiais de ensino, seja no diálogo que se inaugura entre os campos disciplinares,... Em todos os casos não se pode tratar a possibilidade de mudança como uma nova moldura ou verniz modernizante. (MOLL, 2004, p. 105)

Parafraseando Canário (2006, p. 138) que, ao dizer que produzir conhecimento e promover aprendizagens é reconhecer (com Bachelard) “que não há verdades primeiras, mas apenas erros primeiros”, ainda diz que não quer alimentar soluções, nem certezas, mas provocar perplexidades e inquietações. Enfim, essa dissertação, assim “como a teia da vida, constitui um todo que é mais do que a soma de suas partes” (Capra, 2006, p. 20), também constitui uma parte e um todo ao mesmo tempo, pois é vida. E, como a vida, não é formada apenas por certezas, da mesma forma o texto aqui finalizado é apenas mais um re-começo.

Talvez, fique também a constatação de que a partir dessas narrativas docentes sobre o cotidiano na infância no Ensino Fundamental, se possa interrogar sobre a continuidade da Educação Infantil e o os anos iniciais do Ensino Fundamental, já que ambos os níveis constituem seu cotidiano com adultos/professores e crianças. Essa reflexão é proposta também por Barbosa (2004 p. 68-69) em dois questionamentos que são pertinentes nesse contexto de finalização: “Podemos ‘ciclar’ a Educação Infantil?” e “Poderiam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental compartilhar saberes e trocar modos de pensar e de agir, já que trabalham com um mesmo ciclo da vida: a infância?”

Outra possibilidade de continuar a investigação, desde as narrativas docentes, configura-se a partir do trabalho de supervisão e coordenação pedagógica, uma vez que é desse lugar que realizei a interlocução com as docentes envolvidas na pesquisa. Como podem, então, as narrativas docentes sobre a infância se constituírem em propulsoras de processos de aprendizagem para e com a supervisão escolar?

Podem ser esses outros caminhos, outros pensares, para a educação da infância? Uma infância como um nascimento, uma novidade que interrompe,

que transtorna, pois é imprevisível, pois é um tempo em que as pequenas coisas podem ser admiradas como se fossem grandes acontecimentos. Quem acolhe a criança nesse mundo mais ou menos constituído é o adulto. A referência para agir nesse mundo é com quem a criança se relaciona. Através dessa relação, dessa convivência com as pessoas que já habitam esse mundo é que a criança age e transforma, transformando seu cotidiano e, portanto narradora do seu próprio tempo, tempo presente que é vivido no aqui e agora. A infância não vive no que ainda não existe, no que é futuro, a infância vive demasiadamente, intensamente o presente.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel G. (org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Edições Loyola, 1997, 4ª ed.

Ofício de mestre – imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, 2ª ed.

_____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 8ª ed.

BACHELARD, Gastón. *O novo espírito científico*. Lisboa: Edições 70, 1996.

_____. *Poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida*. São Paulo: Editora Cultrix, 2006. 7ª ed.

CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgar de A.; ALMEIDA, Maria da C. (orgs.) *Ensaaios de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 2006. 4ª ed.

CERTEAU, Michel de. [1990] *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Nova edição, estabelecida e apresentada por Luce Giard. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2006.

CONNELLY, Michael F.; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

FERNANDES, Cláudia. *Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

FISCHER, Nilton B. Tempos e saberes – interações possíveis nos ciclos da escola e da vida. In: MOLL, Jaqueline & colaboradores. *Ciclos na escola, tempos na vida – criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p 27-39.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1982.

KRUG, Andréa. *Ciclos de formação: uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2001.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007. 4ª ed.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica. 2003. 4ª ed.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papyrus, 1989.

MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de (colaboración). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dólmen Ediciones S.A. 1999.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e Brincar: Fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MÈLICH, Joan-Carles. La Experiência. In MÈLICH, Joan-Carles. *Filosofía de La finitud*. Barcelona: Herder. 2002, p. 59-90.

MOLL, Jaqueline. Os tempos da vida nos tempos da escola – em que direção caminha a mudança? In: MOLL, Jaqueline & colaboradores. *Ciclos na escola, tempos na vida – criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p 101-110.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários a uma Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002. 6ª ed.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. 4ª Ed.

_____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005 a. 9ª ed.

_____. *O método 3: O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2005 b. 3ª ed.

_____. *O método 2: A vida da vida..* Porto Alegre: Sulina, 2005 c. 3ª ed.

_____. *Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. Maria da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho (orgs.). São Paulo: Cortez, 2007, 4ª Ed.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. org. por COSTA, Marisa C. Vorraber. Porto alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e Poder: Conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder, in: Silva, T. T. da, *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*, Editora Vozes, 1994, p. 173-210.

PRIGOGINE, Ilya. Dos relógios às nuvens. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes médicas, 1996, p.257-274.

REDIN, Euclides; REDIN, Marita M.; MÜLLER, Fernanda (org.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

RICHTER, Sandra. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. Porto Alegre, Tese de Doutorado, UFRGS, 2005.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa (Tomo I)*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa (Tomo III)*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, México, v.7, n.2, p.131-147, Jul/Dez 2007.

ROSSET, Clement. *Alegria: a força maior*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000 – (Conexões; 9).

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. *Complexidade e pesquisa interdisciplinar: Epistemologia e metodologia operativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 2ª ed.

VARELA, Julia & ALVAREZ-URÍA, Fernando. *Arqueologia de La escuela*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta, 1991.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana G. Escola Nova e processo educativo. In LOPES, Eliane M. T.; FILHO, Luciano M. de F.; VEIGA, Cynthia G.. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 2ª ed.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. *Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. 8ª ed.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.