

## **Docência na Educação Básica: saberes, desafios e perspectivas**

### **Teaching in basic Education: knowledge, challenges and perspectives**

Inês Barbosa de Oliveira<sup>1</sup>

Programa de Pós-Graduação em Educação (UERJ)

Rio de Janeiro – RJ - Brasil

Endereço:

Rua das Laranjeiras 478/206

Rio de Janeiro RJ

CEP: 22240-002

*E-mail:*

inesbo@terra.com.br

Arquivo recebido em 20/06/2009

Aprovado em 21/08/2009

#### **Resumo:**

A discussão sobre o trabalho docente nas escolas, a especificidade dos saberes que o constituem e a necessidade de revalorização dessa profissão como desafio e perspectiva para pensá-la vêm ocorrendo em fóruns os mais diversos, penetrando o universo escolar e o acadêmico também de modos diferenciados. Este texto aborda o tema a partir da discussão a respeito do que entendemos ser a escola e suas funções, como ela se constitui formalmente, sobre que idéias e ideais e de que modo podemos pensar a sua realidade a partir das práticas concretas que se desenvolvem em seu interior. Isso porque o reconhecimento da especificidade dos saberes tecidos e em circulação no espaço-tempo escolar parece-me uma das condições necessárias a essa reflexão e ao entendimento da vida docente, dos saberes e dos dilemas que a habitam, bem como dos desafios enfrentados e perspectivas de futuro. A compreensão da concepção de escola e de educação que serve de base à estruturação da escola e do sistema escolar ajuda a perceber as negociações de sentido que se instalam nos diferentes universos escolares, e são captáveis pelo estudo das realidades escolares cotidianas, dos usos que fazem professores e alunos das regras que lhe são dadas e ajudam a pensar a docência em sua realidade cotidiana.

**Palavras-chave:** Cotidiano escolar. Práticas curriculares. Saberes docentes.

#### **Abstract**

The discussion surrounding teaching work in schools, the specific characteristics of the knowledge that constitutes it, and the need for a revalorization of this profession as a challenge and perspective for reflection, has been taking place in many different forums, infiltrating the school and academic environments in different ways. This text addresses the subject based on a discussion of how we understand the school and its functions, how it is formally constituted, its ideas and ideals, and the ways we can see its reality based on the concrete practices that take place within it. This is because a recognition of the specific characteristics of knowledge woven into and circulating in the space-time of the school appears to be one of the necessary conditions for this reflection, and for understanding the teaching life, knowledge and the dilemmas that occur in the school, as well as the challenges, and prospects for the future. An understanding of the concepts of school and education that serve as the bases

---

<sup>1</sup> Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. Doutora pela Université des Sciences Humaines de Strasbourg e Pós-doutora pela Universidade de Coimbra.

for the structure of the school and the school system helps reveal negotiations of meanings that take place in the different school environments, and which can be captured by study of the day-to-day school realities and the use teachers and pupils make of the rules given to them, and promote reflection on teaching practices in their daily reality.

**Key-words:** Daily school life. Curricular practices. Teaching knowledge.

A discussão sobre o trabalho docente nas escolas, a especificidade dos saberes que o constituem e a necessidade de revalorização dessa profissão como desafio e perspectiva para pensá-la vêm ocorrendo em fóruns os mais diversos, penetrando o universo escolar e o acadêmico também de modos diferenciados. Isso significa que há muitas formas de abordar o tema e muitas possibilidades de encaminhamento da discussão. Uma dessas formas inclui a discussão a respeito do que entendemos ser a escola e suas funções, como ela se constitui formalmente, sobre que ideias e ideais e de que modo podemos pensar a sua realidade a partir das práticas concretas que se desenvolvem em seu interior. Opto por ela neste texto porque entendo ser o reconhecimento da especificidade dos saberes tecidos e em circulação no espaço-tempo escolar uma das condições necessárias a essa reflexão. Ou seja, o diálogo entre modelo e realidade aparece como uma poderosa arma para o entendimento da vida docente, dos saberes e dos dilemas que a habitam, bem como dos desafios enfrentados e perspectivas de futuro. Entendo que a compreensão da concepção de escola e de educação que serve de base à estruturação da escola e do sistema escolar ajuda a perceber as negociações de sentido que se instalam nos diferentes universos escolares específicos. Daí a importância de nos debruçarmos sobre a realidade cotidiana, sobre o que fazem professores e alunos nas diferentes escolas, tornando-as reais, dialogando com o modelo e usando, de modos próprios, as regras que lhe são dadas (CERTEAU, 1994).

De acordo com o modelo herdado da tradição liberal burguesa, o da escola “pública, laica e universal” gestado na França, o fundamento da ação pedagógica é o saber (corporificado na escola pelos conteúdos escolares) e sua difusão. Às pedagogias com essa característica básica, costumamos chamar de pedagogias tradicionais. De modo geral, além desse fundamento, essas propostas e as práticas pedagógicas a elas associadas entendem o conhecimento como um conjunto de verdades universais e inquestionáveis, que devem ser difundidos, memorizados e repetidos pelos alunos sem que processos de reflexão pessoais ou coletivos possam adulterá-los. A efetivação dessa transmissão de conteúdos depende, conseqüentemente, da disciplina, da passividade e da obediência dos alunos às normas e às regras de funcionamento do processo, bem

Oliveira, I. B. – Docência na Educação Básica...

como da competência do professor para transmitir esses conteúdos. Nesse quadro, o objetivo maior da educação sistemática é levar o saber disponível na sociedade a seus “futuros” membros, para que eles possam nela se enquadrar corretamente quando chegar o momento.

Se, do ponto de vista dos objetivos da educação, essas propostas atribuem à escola a função de difusão do saber socialmente valorizado, do ponto de vista de sua função social a escola é entendida como uma das instituições envolvidas e comprometidas com a reprodução da sociedade. Ao se ocupar da formação dos seus membros, ela deve levá-los à absorção dos saberes e valores culturais e sociais considerados importantes pelo poder instituído, capacitando-os para uma integração adequada ao corpo social, formando cidadãos.

Nas propostas ditas progressistas, o discurso da formação cidadã se modifica, mas se mantém a ideia da “preparação para o futuro” e a crença no poder da escola sobre os educandos. De acordo com elas, *a (verdadeira) função da escola é formar o cidadão – crítico e consciente do seu papel de sujeito da própria história – responsável, portanto pela transformação da sociedade numa sociedade mais justa e igualitária*, torná-lo capaz de lutar pela transformação social. A frase em itálico nada mais é do que a enunciação de um modelo de escola “de esquerda” e é usada por alunos e professores dos cursos de formação como uma receita infalível e, finalmente, correta do que devemos buscar. A semelhança desse modelo com o anterior reside, entre outras coisas, na permanência da ideia de que o aluno deve ser “formado” pela escola, negligenciando-se tudo aquilo que ele aprende e aprendeu em outros contextos sociais de sua vida cotidiana. As certezas permanecem na ordem do dia. Mudam as verdades, permanece a ideia de que esta é única e que deve ser aprendida na escola.

Entretanto, nas muitas formas que assume o fazer pedagógico, esses modelos se misturam com a vida real, plena de formas diferentes de fazer e de estar no mundo diferentes, que incorporam as múltiplas culturas de origem de alunos e professores muito para além dos grandes identificadores de pertencimento cultural, que costumam se limitar a oposições duais entre brancos e negros, homens e mulheres, inteligentes e não inteligentes, bonitos e feios, etc. Nas salas de aula que temos podido observar e acompanhar, pelas pesquisas nos/dos/com os cotidianos de diferentes escolas, percebemos redes de fazeres-saberes-valores múltiplos, contraditórios e mesmo antagônicos, às vezes, coabitando o espaço escolar e interferindo nas relações entre os

sujeitos sociais e, portanto, nos processos de aprendizagem e de formação cultural de alunos e professores. Nesse processo, outras interferências e novas criações surgem permanentemente, estabelecendo um dinamismo concreto, configurando uma realidade sempre híbrida, impossível de enquadramento em qualquer modelo ou receita de como deve ser isto ou aquilo. Para desespero de muitos, as escolas reais não cabem nos modelos que as deveriam explicar, orientar e “consertar” em caso de “desvios”. A não aceitação dessa realidade indo além das receitas está na origem de muitas propostas e críticas voltadas para ensinar professores a dar aula, explicando-lhes como *deveriam* atuar de modo a tornar a escola aquilo que ela *deveria* ser.

Um dos principais aspectos desse dinamismo que vale a pena abordar está na questão dos valores difundidos e praticados nas salas de aula. A força dos preconceitos “aprendidos” com o modelo cultural dominante se faz presente ao mesmo tempo em que práticas e propostas de superação desses se desenvolvem, sempre e permanentemente. Ou seja, historicamente, temos assistido ao jogo de tensão entre a legitimação da dominação cultural, das verdades únicas, dos modelos, em todas as suas dimensões, e a busca de sua superação, tanto naquilo que se propõe para a prática pedagógica quanto no que se realiza de fato no interior das escolas. Algumas histórias são exemplares.

Quando tinha oito anos estudava em uma escola na qual só havia meninas. Distraída após uma tarefa, comecei a assobiar uma música e fui imediatamente interpelada pela professora que me perguntou: *Há algum menino nesta turma?* Sem esperar pela resposta ela concluiu: *meninas não assobiam*. Outra, mais cruel, que já contei em outros textos (OLIVEIRA, 2002; 2004), evidencia a crueldade da exclusão pela via do preconceito racial. Passou-se com Suely, uma amiga minha, negra, excelente professora de classe de alfabetização há muitos anos, quando ela tinha sete anos e frequentava a 1ª série de uma escola pública de seu bairro. Não tendo entendido a “lição”, ela dirigiu-se à professora e pediu nova explicação. A resposta que ouviu foi: – *Para ser empregada doméstica, o que você sabe já está muito bom*. Outras formas menos cruéis ou explícitas de preconceito e exclusão podem ser encontradas nos cotidianos das escolas. É comum ouvirmos bem intencionadas professoras dizerem coisas do tipo:

– *Ele é pretinho, mas é limpinho*.

– *Ele não aprendeu a ler, mas sabe sambar como ninguém na sala!*

*– Ela não sabe matemática, mas as meninas sempre têm mais dificuldade com isso.*

Mas em seu dinamismo e diversidade infinita, as escolas também desenvolvem formas de relacionamento multicultural bem mais democráticas e igualitárias. Trabalhos coletivos e solidários, desfolclorização de práticas culturais alternativas e outras incontáveis experiências, mais ou menos coletivas, mais ou menos estruturadas, mais ou menos bem sucedidas vêm sendo desenvolvidas em escolas pelo país afora. Professores que aceitam o desafio de enfrentar os preconceitos e os processos de dominação fazem o seu melhor nas escolas por onde passam e nas quais atuam. Também há, cada vez mais, propostas curriculares que buscam superar os dualismos e os preconceitos, presentes tanto em projetos de escolas isoladas, como em políticas locais de educação que integram novidades.

São propostas que incluem novas concepções da história e dos modos de ensiná-la, revalorizando o papel das populações e dos segmentos culturalmente dominados na construção do Brasil ou buscam promover um maior equilíbrio nas relações de gênero, pela incorporação de meninas a atividades antes exclusivas dos meninos e vice-versa. A valorização de saberes não-escolares, sobretudo em modos de avaliação que incorporam atitudes, produção estética ou diálogos mais realistas entre a vida cotidiana e os saberes formais e o reconhecimento da participação das culturas afro e indígena como constitutivas de nossa identidade cultural brasileira, superando o até então dominante tratamento de ambas como folclore também são evidências de mudanças. Todas essas iniciativas são formas, entre outras impossíveis de enumerar, de produção de alternativas, de enfrentamento das dificuldades em busca da construção de uma escola de qualidade real, para além daquilo que pode ser enquadrado em modelos e verdades apriorísticas.

Em todos os casos, o que se busca é superar as múltiplas formas de exclusão e de dominação cultural com as quais convivemos e que se manifestam nas salas de aula. O respeito às diferenças, o reconhecimento da validade de valores e as práticas culturais de segmentos sociais antes excluídos e desqualificados e da igualdade, que não permite a discriminação e a inferiorização do diferente, são elementos centrais do processo. Professores e professoras com seus alunos e alunas vêm desenvolvendo múltiplos fazeres e tecendo múltiplos saberes no cotidiano das diferentes escolas. Seja por meio de práticas desenvolvidas como táticas transgressoras ou a partir de propostas formuladas sobre bases multiculturais, é no cotidiano das salas de aula que, apesar dos

tantos mecanismos de legitimação da dominação cultural, a realidade supera os modelos que a pretendem enquadrar. E é isso que permite continuarmos acreditando no potencial das ações concretas para a tessitura de um maior equilíbrio nas relações entre as diversas culturas, fazeres-saberes de sujeitos reais, que se fazem presentes nas salas de aula.

A questão para nós, professores e professoras, é a de nos situarmos, política e pedagogicamente nesse quadro, assumirmos as responsabilidades, individual e coletiva, pela criação dessas práticas cotidianas que ampliem as possibilidades de superação da dominação, assumindo o contexto multicultural em que estamos imersos e a validade das diferentes formas de estar no mundo e de se inscrever no universo escolar dos alunos. Eis um desafio da vida docente que é enfrentado tanto por meio de práticas pedagógicas mais democráticas quanto pela participação em debates e reflexões mais globais em torno do trabalho escolar.

Um exemplo de prática multicultural que, sendo aparentemente anódina, traz para a vida cotidiana nas escolas a valorização de culturas e modos de estar no mundo menos eurocêntricos relaciona-se à valorização de outras formas de beleza para além da mulher loura e da produção artística erudita. Os tererês no cabelo das meninas, o *funk* e o *rap* incorporados como textos passíveis de debate, as propostas mais inovadoras na área da educação artística, mesmo que ainda insuficientemente, já estão nos cotidianos de muitas salas de aula, subvertendo a ordem instituída e as verdades aprendidas.

Por outro lado, é preciso também reconhecer que ainda predominam ideias e práticas que mantêm o padrão de reconhecimento apenas daquilo que segue a tradição de identificação da cultura com a cultura europeia e de folclorização das demais. Aqui, outra história que vivenciei me parece importante. Um grande grupo de professoras recém-aprovadas em concurso para trabalhar numa escola pública no Rio de Janeiro, em visita guiada pelo diretor, chega ao gabinete da direção, no qual pequenas reproduções de esculturas se destacavam. Ouvimos então do orgulhoso diretor: *Vejam bem, vocês não estão em um lugar qualquer. Essas esculturas são reproduções de peças do Museu do Louvre, em Paris.* Imediatamente, uma colega negra cochichou ao meu ouvido: *E se fossem peças do mestre Vitalino, seria menos séria a escola?* Naquele momento, aprendi uma lição importante, e que talvez esteja na base daquilo que, após estudos e reflexões, torna possível que hoje eu escreva este texto: o belo e o feio, o importante e o corriqueiro não são absolutos, dependem de quem olha e de como olha, dos valores que

habitam o olhar. O exercício da docência na educação básica, os fazeres-saberes que o constituem, os desafios enfrentados e as perspectivas que podem ser vislumbradas precisam, por isso, de estudo e reflexão que incorporem a multiplicidade de olhares possíveis sobre a escola e sobre as, também múltiplas, práticas nela desenvolvidas.

### **Práticas docentes emancipatórias no cotidiano escolar**

Mergulhando um pouco nessa questão que envolve os fazeres-saberes docentes, creio ser importante buscar desinvisibilizar (SANTOS, 2004) ações emancipatórias, que vão além das enunciações formais de conteúdos e métodos presentes na maior parte dos currículos oficiais, que já vêm sendo desenvolvidas em muitas escolas e por muitos professores e alunos, incluídas ou não em propostas e projetos formais e coletivos. Essa ideia de captar nos *currículos praticados* (OLIVEIRA, 2003) o que neles é criação, reinvenção, para além daquilo que é imposição, norma curricular, surge a partir da noção, desenvolvida por Michel de Certeau (1994), de *artes de fazer* segundo a qual os consumidores produzem, de modo astucioso e disperso, quase invisivelmente,<sup>2</sup> maneiras de usar os produtos que lhes são oferecidos para consumo numa “proliferação disseminada” de criações anônimas e “perceíveis” que irrompem com vivacidade e não se capitalizam (p. 13).

Essa noção permite pensar o desafio da docência voltada para a democratização da escola e da sociedade não como um projeto para um futuro longínquo, mas como uma possibilidade do hoje. Ou seja, as escolas reais já são, mesmo que de modo quase invisível aos discursos sobre elas, cenário de práticas curriculares nas quais a pluralidade de conhecimentos e valores do mundo, bem como os conflitos e as desestabilizações que disso derivam, se manifestam, apesar dos inúmeros mecanismos de imposição e controle que nela também estão presentes. De algum modo, podemos considerar que um “projeto educativo emancipatório” (SANTOS, 1996) já está em desenvolvimento à medida que as “subjetividades inconformistas e rebeldes” (idem), comprometidas com a emancipação e a democracia já estão em formação.

---

<sup>2</sup> Michel de Certeau (op. cit.) aponta como característica das práticas cotidianas a sua fugacidade e impossibilidade de se manter no espaço apropriado pelo poder instituído. Daí a idéia da invisibilidade destas. Já Boaventura Santos (2004) entende essa invisibilidade como algo “ativamente produzido”, exatamente como estratégia de legitimação apenas das existências ‘oficiais’ previstas e inclusas na lógica da dominação social.

Especificamente no que diz respeito aos fazeres-saberes docentes, podemos considerar como práticas pedagógicas que contribuem para a emancipação social, dentre outras, aquelas que trabalham pela revalorização das relações interpessoais de solidariedade e de cooperação e pelo reconhecimento do caráter coletivo dos processos de tessitura de conhecimentos e de construção de identidades. Esses são valores e ideias fundadores de outros modos de relacionamento entre os diferentes, menos hierárquicos e dicotomizantes. Esses modos seriam, assim, passíveis de desestabilizar os valores e as ideias hoje dominantes, vinculados ao ideário do capitalismo em sua fase neoliberal, que pregam o individualismo e o isolamento dos outros, considerando-os competidores. Por outro lado, é importante ressaltar que o compromisso assumido com uma ação política e pedagógica em prol da democratização e o reconhecimento da existência de algumas práticas emancipatórias não significam uma idealização ingênua a respeito das possibilidades reais de resultados imediatos do “projeto educativo emancipatório”, mas o reconhecimento de que esse não é uma utopia sem sentido.

O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo. (SANTOS, 1996, p. 17).

É preciso saber que a luta é árdua e longa, mas isso não deve e não pode nos imobilizar. É mais uma variável a ser levada em consideração no momento das escolhas dos caminhos possíveis para o desenvolvimento dessa ação, que será diferente em cada espaço-tempo real nos quais ela se desenvolve. Muitas são as alternativas pedagógicas concretas que podem ser entendidas como contribuição para a emancipação social e muitos somos os docentes que as colocamos em prática, que usamos fazeres-saberes múltiplos e diferenciados na busca de encarar o desafio da escola democrática. O trabalho crítico de valorização e de discussão das experiências, dos valores e das culturas dos diferentes sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos – alunos, professores e outros – vivenciadas nos mais diversos espaços-tempos sociais, é, também, uma forma de busca da emancipação e da solidariedade necessárias à democratização da sociedade, um desafio para professores-pesquisadores, de suas próprias práticas ou das de colegas.

A importância dessa reflexão para a discussão em torno dos fazeres-saberes docentes e dos desafios que dele fazem parte se relaciona com a convicção que tenho de



que, ao contrário do que supõem muitas autoridades educacionais, acadêmicas ou políticas, a prática docente não é mera repetição de fazeres previstos e ou planejados de fora das salas de aula. A ideia que defendo é a de que essas se forjam por meio do enredamento entre fazeres-saberes vinculados a diferentes espaços-tempos de formação. Entendo, assim, servindo-me do pensamento de Michel de Certeau, que as inovações produzidas cotidianamente nos currículos e nas atividades de formação e que hoje estão visíveis para um número crescente de educadores e estudiosos do cotidiano são mais do que inovação geral. São produto de um movimento de horizontalização das relações entre aqueles que, histórica e socialmente, desfrutaram do direito de serem reconhecidos como produtores de saber e aqueles que, por meio de “táticas desviacionistas” e “astúcias cotidianas”, produziram saberes cotidianamente, através dos usos que deram às regras e aos produtos que o poder instituído lhes impunha, mesmo sem serem oficialmente reconhecidos na sua produção.

O autor estuda essa produção cotidiana de saberes e de formas de sobrevivência dos grupos sociais subalternizados, buscando evidenciar os processos por meio dos quais os “praticantes da vida cotidiana” burlam e usam de modo “não autorizado” as regras e produtos impostos pelos poderosos. É com esses grupos subalternizados que identifico os professores e as professoras que atuam na escola básica, sendo criticados e desvalorizados tanto pela maior parte dos acadêmicos e pesquisadores quanto pelas chamadas “autoridades educacionais”. Criando “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar), “maneiras de utilizar”, tecendo redes de ações reais, que não são e não poderiam ser meras repetições de uma ordem social/de uma proposta curricular ou de formação preestabelecida e explicada no abstrato, os educadores e educadoras tecem redes de práticas pedagógicas que inserem na estrutura social/curricular criatividade e pluralidade. Daí a importância do mergulho (ALVES, 2001) na vida cotidiana para compreender os saberes, os desafios e as perspectivas da docência para além das receitas. Os ‘usos e as táticas’ de praticantes que são os professores e as professoras, modificadores das regras e das relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos podem e precisam ser percebidos em sua concretude e riqueza. Esteban (2001) aponta com muita propriedade essa riqueza da vida cotidiana bem como a importância de se torná-la foco de nossas atenções.

A vida cotidiana se revela local privilegiado de contradições em que emergem traços contra-hegemônicos que também constituem e (re)definem a realidade, as possibilidades de sua interpretação e as alternativas para uma intervenção.

Oliveira, I. B. – Docência na Educação Básica...

(...) Trazer a vida escolar para o cenário significa colocar os focos sobre os professores, professoras, alunos e alunas, que dão visibilidade à sala de aula. (ESTEBAN, 2001, p. 23).

Cabe, no entanto, assinalar que, como ensina Morin (1995) com o seu paradigma da complexidade, a singularidade no “uso” de regras e produtos não significa, entretanto, caos nem impossibilidade de se encaminhar propostas. Indica, apenas, a impossibilidade de transposição para a prática das normas e prescrições curriculares, sejam as que se relacionam à formação de professores ou as desenvolvidas na escola básica. Isso porque há uma saudável e necessária contaminação dessas propostas pelas possibilidades do real no momento em que se estabelece o diálogo entre elas e a história, a cultura, as formas de inserção social daqueles que as implantam, nelas interferindo, transformando-as cotidianamente no contexto da realidade vivida, sempre complexa e, portanto, irredutível aos seus elementos estruturais, planejáveis e reconhecíveis.

A importância dessa observação está não apenas no que ela aporta no que se refere à impossibilidade de controle do real pelo formal. Ela reside, também, em seu corolário que vai interditar as generalizações e as identificações entre as múltiplas práticas, frequentemente acusadas, nesses processos de generalização, de repetitivas e pouco criativas. Essa constatação tem grande alcance político e ajuda a pensar a questão das perspectivas da docência. Quando nos deparamos com essa forma de desqualificação da ação docente, quase sempre associada à hipervalorização das tecnologias de suporte ao ensino, percebemos o quão importante é revalorizar a vida cotidiana, a singularidade e a especificidade dessas ações, sua “irrepetibilidade”, sua criatividade intrínseca. Com isso, fazemos um contraponto às sombrias perspectivas que o tecnicismo vem, crescentemente, trazendo para a carreira docente, apontando a possibilidade de substituição de professores por tecnologia.

Outro aspecto dessa permanente criação de fazeres-saberes, também fundamental, é o reconhecimento de que, em seus fazeres cotidianos, os professores não apenas modificam sua prática em virtude das circunstâncias de cada momento, mas estão, também, em processo de formação continuada, seja como “autoformação”, baseada em seus próprios processos de reflexão; seja como formação continuada coletiva, pela interação com colegas, ou pelo contato com obras e autores da área ou de cursos formais de “reciclagem” – espaços-tempos de formação importantes, mas não únicos. Temos que considerar, com Alves (2002), que a formação se dá, também, no

Oliveira, I. B. – Docência na Educação Básica...

espaço das “culturas vividas, entre as quais referências especiais devem ser feitas às práticas políticas coletivas” (p. 18). A autora afirma que

(...) a formação de professoras necessita ser compreendida segundo múltiplos contextos: a) o da formação acadêmica (...); b) o das propostas oficiais (...); c) o das práticas pedagógicas cotidianas (...); d) o das culturas vividas (...); e) o das pesquisas em educação (...). (ALVES, 2002, p. 18).

A relevância desse reconhecimento no contexto do debate em torno da docência na educação básica está no fato de que os saberes tecidos pelos professores e que envolvem seus contextos de vida individual e coletiva estão na base de cada forma nova de ensinar, de cada conteúdo trabalhado, de cada experiência particular. Enredando essa ideia com a de que os fazeres-saberes docentes nas escolas só podem ser entendidos junto ao conjunto de circunstâncias que os torna possível, somos levados à necessidade de pesquisar as histórias de vida dos sujeitos em interação, a formação e as realidades locais específicas, as experiências e os saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. Ou seja, o processo de formação docente se associa de modo efetivo e importante ao fazer docente, tanto se pensamos nas aprendizagens realizadas a partir da própria prática e para ela revertidas após processos de reflexão – nem sempre voluntários nem conscientes – quanto se pensamos nos processos de interação cotidianos com outros colegas, seus fazeres e reflexões. Ou, ainda, nas aprendizagens, mais ou menos formais, realizadas através dos contatos com a produção acadêmica ou através da participação em cursos de atualização.

O fazer cotidiano aparece, portanto, como espaço privilegiado de produção dos fazeres-saberes docentes. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares pelas quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Do consagrado uso de material “sucata” à experiência de aulas de matemática em grandes magazines, inúmeras têm sido as invenções cotidianas que alteram as propostas curriculares, redesenham as relações professor-aluno e enredam valores, saberes e possibilidades de intervenção, experiências e criação, potencializando aprendizagens de conteúdos, comportamentos e valores, para além do previsto e do suposto oficialmente.

É dentro deste percurso [de crescente reconhecimento dos saberes da prática] que se podem incorporar algumas mudanças importantes (...). A primeira (...) se refere àquela [idéia] que se tinha de que a formação que recebíamos em cursos era terminal (...). Essa idéia vem sendo substituída, hoje, pela de formação

continuada, nada linear, complexa, em redes que incorporam o que nos acostumamos a chamar de “formação inicial” (mesmo que a entendêssemos como terminal). (ALVES, 1998, p. 137).

### **O desafio da diversidade na perspectiva da revalorização docente**

Essa reflexão sobre a escola básica, os fazeres-saberes que a habitam e que remetem à multiplicidade não só de práticas, mas de desafios e de perspectivas possíveis para a docência, em formação inicial ou continuada, evidenciou a necessidade de se compreender a vida cotidiana, dentro e fora das escolas como espaço-tempo de criação e de diversidade, não apenas de repetição e obviedade. De certa forma, e fecho a discussão com isso, essa reflexão se associa ao debate sobre a valorização da pluralidade de fazeres-saberes e modos de estar no mundo ao qual fiz referência ao longo do texto e da diversidade, tanto da diversidade cultural quanto da diversidade de fazeres-saberes efetivada nas nossas tão diversas salas de aula.

Porém, não é só da diversidade como realidade que estamos falando. Creio que ela assume aqui um importante sentido, um sentido de existência negada por um ocidente que se legitima pela construção discursiva da diferença como desigualdade, como evidencia Boaventura de Sousa Santos (2002), ao discutir os modos dominantes de criação do “outro” como inferior, aprofundando e legitimando a inferioridade do “descoberto”. Essa desigualdade entre os diferentes, que desqualifica a diversidade, se faz presente nas escolas, como vimos, mas também os seus outros, as identidades culturais reconstruídas e validadas em modos alternativos de formação e de comportamento cultural, descobertos e criados pelos excluídos, para se incluir.

Temos, portanto, que o espaço-tempo das salas de aula, no qual estão os fazeres-saberes dos professores, os desafios e as perspectivas deles é um espaço-tempo de contradições. Está marcado pelas tensões entre o que está posto cotidianamente como óbvio – diversidade cultural como marca das interações humanas – e outro óbvio dos espaço-tempo instituídos – o desrespeito à diversidade, próprio do sistema social de dominação no qual vivemos e do pensamento hegemônico que o legitima.

A luta dos que entendemos e procuramos respeitar a diversidade do cotidiano envolve, portanto, o combate ao pensamento hegemônico, porque desqualifica os seus outros, mas não só por isso. Pensar em diversidade, em “multi”, é conceber os espaços-tempos do conhecimento e da cultura como plurais e, portanto, a não serem

hegemonizados um pelo outro. A ideia é polêmica, mas necessária ao debate, na medida em que permite avançar na construção de uma perspectiva de maior respeito pela diversidade de fazeres-saberes docentes e menos formulação de modelos tão inúteis quanto desnecessários do que esses deveriam ser. Compreender que, no interior das salas de aula existe um permanente diálogo entre múltiplas culturas que coexistem e convivem e que este diálogo se constitui como possibilidade real de tessitura de conhecimentos, inclusive sobre essa diversidade, pode ser de grande auxílio para a superação da dominação e da hegemonia de uma cultura qualquer sobre outras. Pensando nas salas de aula e nas práticas que nelas se desenvolvem, valorizamos, com isso, a diversidade de alternativas, as cenas e os cenários cotidianos locais que, como bem nos lembra Santos (2003), contêm o universal.

Superar uma dimensão de escola que promove a exclusão e que trata como “outro” os que não se enquadram nos modelos por ela implementados para “educar” é necessário e possível. Para tal, é fundamental que nossa formação escolar tenha admiração pela existência do “outro” e o desejo de com ele interagir.

[compreender] que, para o “outro”, o “outro” somos nós, para não ficarmos como o bêbado da piada de Guimarães Rosa<sup>3</sup> que, ao perguntar a uma pessoa que passava, onde era o outro lado e receber a resposta, ilustrada pelo dedo indicador, – É lá, mostra toda a sua perplexidade dizendo: – Ué, eu estava lá e uma pessoa me disse que o outro lado era aqui. Não há dois lados, mas inúmeros e infinitos lados, infinidade que reveste de uma certa impossibilidade a tarefa – a nosso ver desnecessária – de que sejam traçadas fronteiras rígidas e formais. Assim como há múltiplas formas de expressão, infindáveis maneiras de compreensão, incomensuráveis modos de viver, e outras infinitas relações possíveis. (OLIVEIRA; SGARBI, 2002, p. 14-15).

Tanta gente, tantas experiências e tantos pontos de vista – de escuta, de sentidos e de sentimentos – que se fazem presentes nas salas de aula e na nossa vida! Felizmente.

Por outro lado, sabemos que muitas são as dificuldades vividas nas escolas, algumas citadas aqui para romper com o instituído e abraçar propostas e práticas pedagógicas transformadoras. Ou seja, por mais que o mundo caminhe na direção de abraçar a diversidade do cotidiano como espaço-tempo de tessitura de conhecimentos válidos e por mais que algumas propostas oficiais incorporem essas possibilidades e inovações, no cotidiano das salas de aula os entraves à mudança ainda são imensos. Aceitemos o desafio.

## Referências

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

\_\_\_\_\_. A experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na formação de professoras. VICTORIO FILHO, Aldo; MONTEIRO, Solange. (Orgs.) **Cultura e Conhecimento de Professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp. 13-30.

ALVES, Nilda; AZEVEDO, Joanir G.; OLIVEIRA, Inês B. Algumas idéias sobre formação de professores. ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, pp. 133-146.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe quem erra: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

\_\_\_\_\_. Aprendizagens culturais cotidianas, cidadania e educação. OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. **Redes culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 37-56.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Cultura na sala de aula: colonização, diversidade e recriação cultural na escola. **Revista de Educação - AEC**, Brasília, v. 32, n. 129, p. 23-39, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SGARBI, Paulo. Da diversidade nós gostamos, já que toda unanimidade é burra. In: \_\_\_\_\_. **Redes culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 7-18.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996a, p. 15-33.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O Fim das descobertas imperiais. OLIVEIRA, Inês B.; SGARBI, Paulo (Orgs.). **Redes culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para Libertar: os caminhos do multiculturalismo emancipatório**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 427-461.

\_\_\_\_\_. Para uma Sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez, 2004, pp. 777-821.