



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Nivea Maria da Silva Andrade

Práticas escolares como táticas criadoras: os praticantes nas tessituras de currículos

Rio de Janeiro

2011

Nívea Maria da Silva Andrade

Práticas escolares como táticas criadoras: os praticantes nas tessituras de currículos

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Nilda Guimarães Alves

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A553 Andrade, Nivea Maria da Silva.
Práticas escolares como táticas criadoras : os praticantes nas tessituras de currículos / Nivea Maria da Silva Andrade. - 2011.
153 f.

Orientadora: Nilda Guimarães Alves.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação – Teses. 2. Currículos – Teses. 3. Cotidiano escolar – Teses. 4. Tecnologia educacional – Teses. 5. Professores – Narrativas pessoais – Teses. 6. Arte e educação – Teses. I. Alves, Nilda. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

dc

CDU 371.214

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

Nivea Maria da Silva Andrade

Práticas escolares como táticas criadoras: os praticantes nas tessituras de currículos

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 30 de agosto de 2011.

Orientadora: Prof.^a Dra. Nilda Guimarães Alves
Faculdade de Educação - UERJ

Banca Examinadora:

Prof. Maria da Conceição Silva Soares
Faculdade de Educação - UERJ

Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Regina Leite Garcia
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2011

DEDICATÓRIA

Para João Guerreiro e para meus pais, Nelson e Ivone Andrade

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Nelson e Ivone, e a minha irmã, Vania, eternos cúmplices das minhas conquistas, que teceram comigo algumas redes desta pesquisa, desde quando montaram nos fundos da casa, uma escolinha de quadro-negro, carteiras e muitos livros, só para brincar... As receitas de bolo de minha mãe e os pequenos filmes produzidos pelo meu pai são alguns dos entrelaçamentos de minhas redes de conhecimentos, a partir das quais produzi esta pesquisa.

Agradeço ao João Guerreiro, por compartilhar comigo os sabores e os saberes, e por ficar bem perto de mim, quando eu estava do outro lado do oceano, e por ficar mais perto ainda, quando, no primeiro ano desta pesquisa, a saúde resolveu tirar férias. Como diz o samba: *a luz que reluz meu viver. O sol do meu amanhecer é você.*

Agradeço à Nilda Alves, que para além de orientadora, foi incentivadora e amiga. Nilda, que estuda os personagens conceituais, é uma personagem das minhas histórias e da história de boa parte dos que estudam os currículos e os cotidianos. Suas broncas, suas piadas e sua política ganham intensidade na vida de quem a conhece. Mas acima de tudo, me chamou atenção a sua coerência, tão rara atualmente, entre o discurso e a prática sobre igualdade de direitos e justiça. Nilda me ensinou *na prática, o que é práticateoriaprática*. Agradeço também, aos amigos do Grupo de Estudos Currículos, Redes Educativas e Imagens, que fizeram leituras cuidadosas de meus textos, tornando-se co-autores desta pesquisa. Por isso, acredito que cada um se encontrará um pouco nas linhas que se seguem.

Agradeço a Stephanie Gasse e Jean Houssaye pelo carinho com que fui recebida na França. Seus sorrisos e a carinhosa acolhida me esquentaram no inverno de Rouen.

Agradeço aos colegas e alunos da Escola Municipal Professor Ary Quintella, meus inspiradores e incentivadores, especialmente, a Fátima e Lúcia.

Agradeço a Cristiane Costa, Luciana Getirana, Cristiane Souza e Laure Cambos, quatro professoras que tanto me inspiraram nesta pesquisa. Sem suas práticas, suas narrativas e suas idéias não seria possível produzir este texto.

Agradeço à CAPES, agência que fomentou esta pesquisa, me proporcionando inclusive, o estágio doutoral na França.

RESUMO

ANDRADE, Nivea Maria da Silva. *Práticas escolares como táticas criadoras: os praticantes nas tessituras de currículos*. 2011. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Através de narrativas sobre as práticas cotidianas de quatro professoras (três brasileiras e uma francesa), acompanhadas de narrativas desenvolvidas entorno de um conjunto de imagens de alunos, esta pesquisa busca pensar como professores e alunos produzem os currículos nos seus cotidianos escolares. Através dos diferentes usos dos materiais disponíveis, dos questionamentos, das histórias de vida e das inúmeras experiências que constituem as subjetividades, os praticantes das escolas tecem, em redes, os seus conhecimentos e suas significações para a vida. Problematizando esta temática, com a professora de artes, Cristiane Costa, busco desenvolver uma discussão metodológica sobre os estudos dos cotidianos, me propondo compreender algumas possibilidades das táticas cotidianas de *aprenderensinar*. Com uma professora de matemática, Luciana Getirana, acompanhada da narrativa de uma aluna, Maria Nunes, analiso as relações entre conhecimentos científicos e conhecimentos cotidianos. Em seguida, com a professora de língua portuguesa, Cristiane Souza, discuto as demandas de professores por uma fórmula, uma *receita de bolo*, que contenha algumas soluções para os problemas da educação. Com a professora de história e geografia, Laure Cambos, busco pensar o professor no atravessamento de fronteiras entre culturas e conhecimentos. Neste sentido, elegi duas práticas de mediação cultural presentes no cotidiano desta professora: a primeira é o uso de imagens como prática de *aprenderensinar*, e a segunda consiste nas atividades de saídas da escola (aulas caminhadas). Por último, reúno fotografias de alunos para desenvolver duas temáticas que entrelaçam os capítulos anteriores: o *dentrofora* das escolas e as experimentações do mundo. A partir de narrativas sobre estas imagens, procuro pensar os cotidianos dos alunos nas práticas de *aprenderensinar*. Compreender estes currículos em redes possibilita problematizar as noções que não reconhecem a fragilidade das fronteiras, por perceberem os cotidianos através de relações dicotômicas. Estas fronteiras são habitadas pelos professores, produtores de possibilidades de mediações entre diferentes culturas e conhecimentos. Como práticas de atravessamento de fronteiras, as práticas de *aprenderensinar* buscam alternativas para a dicotomia que separa o dentro e o fora da escola, os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, bem como os currículos prescritos e os currículos vividos. A pesquisa tem apoio teórico em autores como Nilda Alves, Michel de Certeau, Henri Lefebvre, Boaventura Santos, Nèstor Canclini entre outros.

Palavras-chave: Cotidianos escolares. Currículos. Redes de conhecimentos e significações. Narrativas. Imagens.

ABSTRACT

Through narratives of daily practices of four women teachers (three Brazilian and one French), together with narratives developed around a set of student images, this research aims to reflect on how teachers and students produce curricula in their day-to-day school experiences. Through different uses of available materials, questions raised, life stories, and innumerable experiences that constitute their subjectivities, school practitioners weave, in networks, their knowledges and their meanings for life. Problematizing this theme with the art teacher Cristiane Costa, I seek to develop a methodological discussion on studies of daily life, trying to understand some possibilities of the daily *learning-teaching* tactics. With mathematics teacher Luciana Getirana, together with the narrative from student Maria Nunes, I analyze the relations between scientific knowledges and daily knowledges. Later, with Portuguese-language teacher Cristiane Souza, I discuss teachers' demands for a formula, a *cake recipe*, which would contain some solutions for the problems of education. With history and geography teacher Laure Cambos, I try to reflect on the teacher, crossing the frontiers between cultures and knowledges. To this extent, I chose two practices of cultural mediation that are present in the daily life of this teacher: the first one is the use of images as a *learning-teaching* practice, and the second are the out-of-school activities (the walking classes). Finally, I put together photographs of students to develop two themes that interweave the previous chapters: the inside/outside of schools and world experiments. Based on narratives about those images, I seek to reflect on the daily lives of students in their *learning-teaching* practices. Understanding these networked curricula enables us to call into question notions that do not recognize the fragility of frontiers because they perceive daily life through dichotomous relations. Those frontiers are inhabited by teachers, who produce possibilities of mediation among different cultures and knowledges. As cross-border practices, the *learning-teaching* practices seek alternatives for the dichotomy separating the inside and the outside of school, daily life knowledges and scientific knowledges, as well as prescribed curricula and experienced curricula. The research sought theoretical support in authors such as Nilda Alves, Michel de Certeau, Henri Lefebvre, Boaventura Santos, Nèstor Canclini, among others.

Keywords: School daily lives. Curricula. Knowledge networks and meanings. Narratives. Images

RESUMEN

A través de narrativas sobre las prácticas cotidianas de cuatro profesoras (tres brasileñas y una francesa), acompañadas de narrativas desarrolladas alrededor de un conjunto de imágenes de alumnos, esta investigación trata de pensar de qué manera los profesores y alumnos producen los currículos en sus cotidianos escolares. A través de los diferentes usos de los materiales que tienen a disposición, de los cuestionamientos, de las historias de vida y de las innumerables experiencias que constituyen las subjetividades, los practicantes de las escuelas tejen, en redes, sus conocimientos y sus significaciones para la vida. Problematizando esta temática juntamente con la profesora de artes, Cristiane Costa, trato de desarrollar una discusión metodológica sobre los estudios de los cotidianos, proponiéndome comprender algunas posibilidades de las tácticas cotidianas de aprender enseñar. Con una profesora de matemática, Luciana Getirana, acompañada de la narrativa de una alumna, Maria Nunes, analizo las relaciones entre conocimientos científicos y conocimientos cotidianos. A continuación, con la profesora de lengua portuguesa, Cristiane Souza, discuto las demandas de los profesores que desean una fórmula, una receta de cocina, que contenga algunas soluciones para los problemas de la educación. Con la profesora de historia y geografía, Laure Cambos, trato de pensar en el profesor al atravesar las fronteras entre culturas y conocimientos. De esta forma, elegí dos prácticas de intermediación cultural presentes en la vida cotidiana de esta profesora: la primera es el uso de imágenes como práctica de aprender enseñar, y la segunda consiste en las actividades en las actividades fuera de la escuela (clases caminatas). Por último, reúno fotografías de alumnos para desarrollar dos temáticas que entrelazan los capítulos anteriores: el dentro fuera de las escuelas y las experimentaciones del mundo. A partir de narrativas sobre estas imágenes, trato de pensar en los cotidianos de los alumnos en las prácticas de aprender enseñar. Comprender estos currículos en redes hace posible problematizar las nociones que no reconocen la fragilidad de las fronteras porque perciben los cotidianos a través de relaciones dicotómicas. Estas fronteras son habitadas por los profesores, productores de posibilidades de intermediaciones entre diferentes culturas y conocimientos. Como prácticas del cruce de fronteras, las prácticas de aprender enseñar buscan alternativas para la dicotomía que separa el dentro y el fuera de la escuela, los conocimientos cotidianos y los conocimientos científicos, así como los currículos prescritos y los currículos vividos. La investigación tiene apoyo teórico en autores como Nilda Alves, Michel de Certeau, Henri Lefebvre, Boaventura Santos, Néstor Canclini entre otros.

Palabras clave: Cotidianos escolares. Currículos. Redes de conocimientos y significaciones. Narrativas. Imágenes.

RÉSUMÉ

Par l'entremise des témoignages de quatre enseignantes (trois brésiliennes et une française) sur leurs pratiques quotidiennes, accompagnés de récits relatifs à un ensemble d'images produites par des élèves, la présente recherche prétend mener une réflexion sur la façon dont enseignants et apprenants mettent en oeuvre les curricula au sein de leurs quotidiens scolaires. À travers l'usage du matériel disponible, les questionnements, les histoires de vie et les innombrables expériences construisant les subjectivités, les pratiquants des écoles tissent en réseaux leurs connaissances et leurs significations pour la vie. À partir de cette thématique, je développerai, avec l'aide de l'enseignante d'art Cristiane Costa, une discussion méthodologique sur les études des quotidiens afin de comprendre certaines possibilités des tactiques quotidiennes d'*apprentissageenseignement*. Avec l'enseignante de mathématiques Luciana Getirana et à l'aide du récit d'une apprenante, Maria Nunes, j'analyserai les rapports entre connaissances scientifiques et connaissances quotidiennes. Ensuite, avec l'enseignante de langue portugaise Cristiane Souza, je discuterai les demandes formulées par certains professeurs d'une formule, d'une recette prête à l'emploi, qui contienne des solutions aux problèmes de l'éducation. Avec l'enseignante d'histoire-géographie Laure Cambos, je chercherai à penser le professeur à la croisée des chemins entre cultures et connaissances. Ont été choisies à cette fin deux pratiques de médiation culturelle présentes dans le quotidien de cette enseignante, à savoir l'usage d'images en tant que pratique d'*apprentissageenseignement* et les activités en dehors de l'école (les cours promenades). En dernier lieu, je réunirai des photographies d'apprenants pour développer deux thématiques qui traversent les chapitres antérieurs : *l'intérieurextérieur* des écoles et les expérimentations du monde. À partir de récits relatifs à ces images, je chercherai à penser les quotidiens des apprenants au sein des pratiques d'*apprentissageenseignement*. Comprendre ces curricula en réseaux permet d'aborder des notions qui ne reconnaissent pas la fragilité des frontières, en ce qu'elles perçoivent les quotidiens sur la base de relations dichotomiques. Ces frontières sont habitées par les professeurs, entendus comme producteurs de possibilités de médiations entre différentes cultures et connaissances. En tant que pratiques de dépassement des frontières, les pratiques d'*apprentissageenseignement* cherchent des alternatives à la dichotomie qui sépare l'intérieur de l'extérieur des écoles, les connaissances quotidiennes des connaissances scientifiques, ainsi que les curricula prescrits des curricula vécus. La présente recherche trouve ses bases théoriques chez des auteurs comme Nilda Alves, Michel de Certeau, Henri Lefebvre, Boaventura Santos et Nestor Canclini, entre autres.

Mots-clés: Quotidiens scolaires. Curricula. Réseaux de connaissances et de significations.
Récits. Images.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - A sala onde Cris faria a exposição.....	32
Fotografia 2 - Estandarte confeccionado durante as aulas de artes da professora Cristiane Costa.....	39
Fotografia 3 - Cris Costa. Oratório de Santo Antonio.....	40
Fotografia 4 - Cartaz da versão francesa do filme Abril Despedaçado, de Walter Salles.....	47
Fotografia 5 - Cartaz do filme Abril Despedaçado, de Walter Salles.....	47
Fotografia 6 - Cris Costa. <i>Assemblage</i>	48
Fotografia 7 - Uma das receitas da coleção de minha mãe.....	70
Fotografia 8 - Ali Dilem. 55 anos após o início da guerra da Argélia.....	86
Fotografia 9 - William Wilson. <i>Le passage du milieu</i> (A passagem do meio).....	89
Fotografia 10 - William Wilson. <i>D'une carte a l'autre</i> (De um mapa a outro).....	89
Fotografia 11 - William Wilson. <i>Fuite et exil</i> (Fuga e exílio).....	90
Fotografia 12 - Convite da Exposição <i>Du profane au Sacré: le Rouen de Cordier</i> . La Galerie Collège Jules Verne.....	95
Fotografia 13 - Fotografia da galeria do colégio Jules Verne. Encontro dos estudantes com a fotógrafa Dominique Cordier.....	95
Fotografia 14 - Uma aluna observa a exposição de fotografias na galeria do colégio.....	96
Fotografia 15 - William Wilson. <i>L'humanité</i> (A humanidade).....	109
Fotografia 16 - O dia do helicóptero.....	114
Fotografia 17 - Passeio.....	116
Fotografia 18 - Aula de livros.....	117
Fotografia 19 - Aula de jogo.....	118
Fotografia 20 - Visita à Bienal do Livro.....	119
Fotografia 21 - Você fala isso porque sou <i>preto</i>	123
Fotografia 22 - Detalhe da foto.....	125
Fotografia 23 - Revolta da Chibata.....	126
Fotografia 24 - João Cândido lê o decreto da Anistia ao lado do marinheiro Antonio Ferreira de Andrade.....	128
Fotografia 25 - Entrega do Quintella de Ouro I.....	129
Fotografia 26 - Entrega Quintella de Ouro II.....	129
Fotografia 27 - Aluna recebendo prêmio de melhor atriz.....	129
Fotografia 28 - Reciclando o lixo.....	131
Fotografia 29 - Reciclando o lixo II.....	131
Fotografia 30 - Reciclando o lixo: cenário.....	131
Fotografia 31 - Com os pés sujos de lama.....	133

Fotografia 32 - Tina Modotti. Sem título.....	134
Fotografia 33 - Aluna/modelo do desfile de moda na escola.....	135
Fotografia 34 - Detalhe da foto anterior.....	136
Fotografia 35 - Cena da filmagem de um video na escola.....	137

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	DA ESCOLA DE SAMBA À ESCOLA FUNDAMENTAL- CAMINHOS PARA PENSAR OS COTIDIANOS COM CERTEAU E LEFEBVRE	19
1.1	Uma metodologia para pensar os cotidianos: conversas, narrativas e imagens.....	23
1.2	Os cotidianos em Certeau e Lefebvre.....	26
1.3	As táticas, as estratégias e os <i>habitus</i>	29
1.4	A tática da narrativa.....	36
1.5	<i>Aprendendoensinando a alteridade</i>	38
1.6	O sagrado e o profano: o barroco na prática de Cris.....	49
1.7	Nós de tensão.....	53
2	PERDIDAMENTE TREM: CULTURAS E CONHECIMENTOS COTIDIANOS	56
2.1	Matemáticas.....	56
2.2	Saberes cotidianos e científicos.....	57
2.3	Receita do bolo: narrativas e conversas com a terceira professora desta pesquisa em mais uma tarde na Penha.....	66
2.5	Currículos e interculturalidade.....	76
2.6	<i>Aprendendoensinando com Maria</i>	80
3	SOBRE PRÁTICAS, OCEANOS E VIAGENS- ATRAVESSAMENTO DE FRONTEIRAS CULTURAIS DENTROFORA DA ESCOLA	83
3.1	As imagens como mediação e um oceano <i>dentrofora</i> da escola.....	85
3.2	A imagem como história.....	94
3.3	Pausa para uma intervenção.....	97
3.4	Saídas da escola.....	100
3.5	Elementar, meu caro aluno.....	106
4	COSTURANDO COM IMAGENS - O <i>DENTROFORA</i> DA ESCOLA E AS EXPERIMENTAÇÕES DO MUNDO	111
4.1	<i>O dentrofora</i> da escola.....	113
4.2	Álbum de experimentações do mundo.....	121
4.3	Podem voar.....	139
5	CONVERSAS DE SAIDEIRA	140
	REFERÊNCIAS	146

INTRODUÇÃO

Não sou muito afeita a introduções. Quando leitora, sempre ansiosa, fico contando as páginas para terminar a introdução. Acho que a introdução tira o sabor de descoberta dos textos, embora reconheça que, para determinados escritos acadêmicos, elas são indispensáveis.

Gostaria, portanto, de começar este texto com a frase: “Se um visitante entrasse naquela sala de aula, defenderia que tudo poderia ocorrer ali, exceto uma aula para alunos do ensino fundamental. Realmente parecia mais um barracão de escola de samba.” Depois desta frase, eu poderia discorrer sobre currículos, estudos dos cotidianos, Certeau, Lefebvre e tudo o que fosse necessário para desenvolver as minhas questões.

Acho que esta frase tem mais potência para convidar o leitor ao encontro do meu texto. Não que eu não ache importante dizer qual o meu objetivo ao escrevê-lo e quais são as questões que pautaram esta pesquisa. Apenas acredito que elas deveriam partir de uma primeira narrativa.

Compreendendo, porém, a necessidade de esclarecer desde já quais as questões que nortearam esta pesquisa, convido o leitor ou leitora a desfiarem as tramas deste texto.

Aqui pretendo analisar como as práticas cotidianas de quatro professoras e alguns dos seus alunos produzem e transformam permanentemente os currículos escolares. As histórias pessoais, as maneiras de usar o *espaçotempo*¹ e os materiais presentes nas escolas, os questionamentos e toda uma sorte de elementos que compõem os cotidianos escolares gestam os currículos. Importa, neste sentido, ressaltar o que entendo como currículos.

Tomás Tadeu Silva nos lembra que o currículo como objeto de estudo, possivelmente surgiu nas duas primeiras décadas do século XX, nos EUA, sendo compreendido na época como “um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2009, p. 12). Tratava-se, portanto, de um modelo de educação baseado na fábrica. Esta perspectiva tradicional do currículo passou a ser questionada, a partir das décadas de 1960, com as análises de Michael Young, Paulo Freire, Althusser, Bourdieu e outros, que buscavam pensar como os currículos estariam produzindo as desigualdades e injustiças sociais.

¹ No grupo de pesquisa a que estou relacionada, indicando os limites das dicotomias criadas pelas ciências na Modernidade, temos escrito estes – e muitos outros termos sempre vistos como dicotomizados – desta maneira para mostrar os nossos questionamentos frente às compartimentações que buscam fixar elementos que os estudos dos cotidianos nos apresentam como processuais. Para além de ‘juntarmos’ os termos, escrevemos sempre em itálico.

Silva recorre à etimologia da palavra currículo, que vem do latim *curriculum*, e que significa *pista de corrida*, para explicar o currículo como formação de subjetividades. “Podemos dizer que no curso dessa corrida que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 200, p. 15).

Na segunda metade do século XX, a temática do multiculturalismo invade as discussões sobre currículos, gestando no Brasil, um pensamento curricular que, segundo Alice Lopes e Elizabeth Macedo, se caracterizaram pelo hibridismo e pela diversidade de significados para o currículo como objeto de estudo (LOPES; MACEDO, 2010).

As autoras constataam que o pensamento curricular brasileiro é desenvolvido por três grupos principais: um grupo que pensa o currículo a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, ligado à Universidade do Rio Grande do Sul e a Tomaz Tadeu Silva; um segundo grupo, que compreende os currículos em redes, ligado aos pesquisadores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal Fluminense, coordenados respectivamente por Nilda Alves e Regina Leite Garcia, que incentivaram o surgimento de outros grupos preocupados com a mesma temática em outras universidades do país; e um terceiro grupo que desenvolve seus estudos a partir da História do currículo, ligado à Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenado por Antonio Flávio Moreira.

Vinculando-me ao segundo grupo, que compreende os currículos em redes, uso o termo no plural para enfatizar a diversidade, entendo os currículos não como documentos que ditam os conteúdos e os parâmetros do processo de *ensinoaprendizagem*, mas uma composição de redes de conhecimentos e de significações necessárias para o desenvolvimento das diversas subjetividades que nos compõem. Rede porque não é linear e não parte de um ponto específico basilar.

Neste sentido, entendo que os conhecimentos são tecidos no conjunto das relações sociais. E, portanto, não são construídos como tijolo por tijolo. Fazendo coro com Alves e Garcia, entendo que “o conhecimento, ao contrário do que se pensou e acreditou na modernidade, não se constrói linearmente e hierarquicamente em árvore e que talvez nem mesmo se construa” (ALVES; GARCIA, 2008a, p. 11). Como alternativa a este construtivismo do conhecimento compreendido linearmente, as autoras propõem a concepção de conhecimentos e currículos em redes.

Buscando compreender as maneiras como os praticantes dos cotidianos escolares, entendidos aqui como professores e alunos², tecem conhecimentos em redes através de suas práticas, dando forma aos currículos, estarei aqui dialogando com as narrativas de quatro professoras: três brasileiras e uma francesa. As três professoras brasileiras trabalham em diferentes escolas municipais da região da Penha, na cidade do Rio de Janeiro (RJ): Cristiane Costa, professora de artes, Luciana Getirana, professora de matemática e Cristiane Souza, professora de língua portuguesa e literatura. A quarta professora com quem dialoguei neste trabalho, foi Laure Cambos, professora de uma escola pública do subúrbio de Rouen, na Normandia (França). Além das narrativas destas quatro professoras, dialogarei também com Maria Nunes, aluna da turma do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Professora Luciana Getirana.

Maria não será a única aluna presente neste texto. Outros alunos de escolas públicas, meus ex-alunos, também serão personagens desta tese através de um capítulo sobre imagens de escolas. Com eles, estarei aqui, buscando entrelaçar as práticas de alunos e professores a partir das narrativas das quatro professoras envolvidas nesta pesquisa.

A escolha por estas quatro professoras parte da minha própria rede de conhecimentos e significações. Quando decidi realizar minha pesquisa de doutorado, tinha a intenção de elaborar uma tese que discutisse os problemas da educação, centrando na necessidade dos professores exercerem práticas que rompessem com um cotidiano de estagnação nas escolas. Uma reviravolta neste meu projeto ocorreu quando conheci Nilda Alves, que se tornou minha orientadora nesta tese.

Como um furacão que muda percursos, Nilda me ensinou outras formas de olhar os cotidianos escolares sem que eu deixasse de observar os velhos problemas. Com ela, descobri que havia muita criação nos cotidianos escolares e que estes não eram essencialmente estagnação. Para constatar a existência destas práticas criativas nos cotidianos, eu precisava encontrá-las próximas da minha experiência como professora. Caso contrário, elas seriam extraordinárias, excepcionais. Por este motivo, olhei em minha volta, com olhos de quem não pretende reconhecer no professor o papel de um opressor e nem de vítima de um sistema. Foi neste momento que encontrei as três primeiras professoras, todas moradoras da região da Penha e da Vila da Penha, lugar aonde eu nasci, vivi e trabalhei durante muitos anos.

Tomo de empréstimo a justificativa de Carlos Eduardo Ferrazo para explicar esta forma de produzir estudos dos cotidianos:

² Importa ressaltar que, para além de alunos e professores, são muitos os praticantes das escolas, grupo que engloba merendeiras, encarregados de limpeza entre outros.

penso ser essa uma das razões que justificam estudos envolvendo os cotidianos das escolas: estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos 'lugares', tanto como alunosalunas que fomos quanto como professoresprofessoras que somos. Estamos sempre retornando a esses nossos 'lugares' (Lefebvre) 'entre-lugares' (Bhabha), 'não-lugares' (Augé), de onde, de fato, nunca saímos (FERRAÇO, 2003, p. 158).

Dos “lugares”, “entre-lugares” e “não-lugares” citados por Ferraço, narrarei aqui algumas experiências destas três professoras da zona norte do Rio de Janeiro e outras experiências da professora francesa, que conheci durante o estágio de doutorado em Rouen.

Importa ressaltar que, foi justamente nas riquezas dos estudos dos cotidianos que encontrei possibilidades de discutir temáticas e questões que brotavam da minha prática, da minha indignação, do meu incômodo e do meu prazer como professora de História. Por isso, esta pesquisa não narra apenas uma história de quatro professoras, narra também a minha história e a história de nossos alunos. Gostaria, com este texto, de possibilitar o surgimento de muitas outras histórias de professores que, ao lerem estes escritos, se sintam provocados a contarem as suas próprias narrações, já que como nos lembra Larrosa, “talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos” (1998, p. 26), dizendo, ainda, que

cada um dispõe, também, de uma série de tramas nas quais as entrelaça de um modo mais ou menos coerente. E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se³ como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu (LARROSA, 1998, p. 27).

O primeiro capítulo, portanto, narra uma história da professora Cristiane Costa (Cris Costa, como prefere ser chamada). Nele, procuro desenvolver uma discussão teórico-metodológica sobre os estudos dos cotidianos, estabelecendo uma interação entre as práticas da professora e os estudos de Michel de Certeau (1994), Henri Lefebvre (1991), Nilda Alves (2001;2008), Regina Leite Garcia (2008) entre outros. A própria noção de praticantes para nomear àqueles que exercem as práticas cotidianas como forma de ressaltar a ação criativa partiu dos estudos de Certeau que serão discutidos neste capítulo no entrelaçamento das práticas da professora Cris.

Com Cris Costa, aprendi a compreender e desenvolver a metodologia de conversas e narrativas para os estudos dos cotidianos. Através de nossas conversas, me dei conta de que eu estaria escrevendo nesta pesquisa, não exatamente uma história da Cris ou de qualquer outra professora, mas uma narrativa de uma personagem criada na interseção de nós duas.

³ No grupo de pesquisa que pertencço, diríamos 'tecendo-se', pois, afinal, redes são 'tecidas'.

Uma personagem que, seguindo o desafio de Deleuze e Guattari (embora Deleuze e Guattari tenham proposto este desafio para o campo da filosofia), assumiria o papel de *personagem conceitual*, na medida em que suas narrativas, bem como as narrativas das outras professoras, me instigariam e permitiriam os meus processos de pensamento (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.78). Das narrativas, surgiriam questões, problemas, impasses, idéias e tudo o que possibilitasse pensar e compreender os cotidianos escolares⁴.

Ainda com Cris Costa comecei a pensar sobre como os currículos são gestados na interação de nossas histórias pessoais, de nossas redes de conhecimentos e significações, fazendo das escolas um *espaçotempo* de intensa criação. Neste sentido, discuto os conceitos de *habitus*, em Bourdieu (2000) e táticas, em Certeau (1994). Com as práticas de Cris, buscarei compreender algumas *táticas de aprenderensinar* que fundamentam os currículos escolares.

O segundo capítulo, que tem como tema principal os currículos como *espaçotempos* de atravessamentos de fronteiras entre conhecimentos e culturas, desenvolve narrativas sobre as professoras Luciana Getirana e Cristiane Souza, e sobre a aluna Maria Nunes. Com estas narrativas, pretendo contribuir para as discussões que visam romper com as dicotomias entre conhecimentos científicos e conhecimentos cotidianos, culturas eruditas e culturas populares, bem como currículos praticados e currículos prescritos. Uma análise dos estudos de Alice Lopes, Elizabeth Macedo, Boaventura Santos, Néstor Canclini, entre outros, serão importantes para compreender os currículos como redes culturais, com permanentes criações de conhecimentos e significações.

Tentarei romper com um essencialismo que separa diferentes culturas e saberes, negando a condição processual destes. Por outro lado, buscarei ressaltar que em alguns momentos, as experiências culturais sofrem tentativas de fixação, e mesmo nestes momentos quando determinadas experiências culturais e saberes são concebidos fixamente como populares, eruditos, científicos e cotidianos, as práticas de *aprenderensinar* se configurarão como práticas de atravessamento das fronteiras.

O terceiro capítulo, dando sequência às discussões anteriores, será dedicado às práticas da professora Laure Cambos. Neste sentido, buscarei narrar duas práticas que compreendo como práticas de atravessamentos de fronteiras culturais: a prática de uso de imagens na sala de aula e a prática de saídas da escola (*aulas- passeio* por museus e construções históricas).

⁴ Aproximando as narrativas às fotografias, Nilda Alves propõe pensar, a partir de Deleuze, narrativas e fotografias como “personagens conceituais. Ou seja, como aqueles elementos sem os quais não seria possível pensar e, cuja presença nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos é, então, necessária para que se criem argumentos e se dê a compreensão necessária do que é pesquisado” (ALVES, 2010, p. 188).

Proponho pensar como estas práticas possibilitam compreendermos os currículos como *espaçotempos* de atravessamentos de fronteiras entre diversos conhecimentos e diferentes experiências culturais.

Neste capítulo, discutirei também, uma forma de conceber o currículo como uma seleção básica de conhecimentos, como o elementar para o processo de *ensinoaprendizagem*. Neste sentido, estarei dialogando principalmente com o pensamento de Alain Trouvé, através de seu livro *Penser l'Élémentaire: la fin du savoir élémentaire à l'école?* (2010).

Durante estes três capítulos, farei algumas análises de imagens (principalmente imagens fotográficas) reconhecendo que as imagens, bem como as narrativas, ao contrário de receberem o *status* de fontes de pesquisa, são elementos que instigam e compõem as possibilidades de pensar nas pesquisas com os cotidianos.

O quarto e último capítulo é inteiramente dedicado às imagens dos alunos. Especificamente, alunos de uma escola da região da Penha - Rio de Janeiro -, onde eu e a professora de artes, Cris Costa, trabalhamos. Imagens de alunos para pensar as práticas cotidianas que ressignificam os *espaçotempos* escolares e as experiências de cada um gestando permanentemente os currículos.

Neste capítulo, dividi as imagens em dois grupos. O primeiro, que chamei de *Álbum de Fotografias de Dentrofora da escola*, reúne fotografias que desafiam a dicotomia que separa os cotidianos existentes fora da escola e os cotidianos existentes dentro da escola. O segundo conjunto de imagens foi chamado de *Álbum de experimentações do mundo*. Com este conjunto de fotografias, busquei analisar de que maneira podem os alunos experimentar a pluralidade das autorepresentações e subjetividades, a partir das práticas cotidianas nas escolas. Para desenvolver esta temática, dialogarei com textos de Roland Barthes, Alberto Manguel, Marco Antonio Gonçalves, Scott Head e outros.

1 DA ESCOLA DE SAMBA À ESCOLA FUNDAMENTAL: CAMINHOS PARA PENSAR OS COTIDIANOS COM CRIS COSTA, CERTEAU E LEFEBVRE

*Que magia
Reza, ajeum e Orixá
Tem a força da cultura
Tem a arte e a bravura
E o bom jogo de cintura
Faz valer seus ideais
E a beleza pura dos seus rituais
(Luís Carlos da Vila).⁵*

Se um visitante entrasse naquela sala de aula, defenderia que tudo poderia ocorrer ali, exceto uma aula para alunos do ensino fundamental. Realmente parecia mais um barracão de escola de samba.

Logo na entrada, bem próximo à porta, um grupo de meninos ensaiava a batucada. E o som do surdo marcava o ritmo da música e da aula, vibrando forte no peito de quem se aventurasse a entrar naquele pequeno barracão de mesas, cadeiras e quadro negro. O cavaquinho costurava a melodia, seguindo o gesto das meninas que costuravam suas fantasias. Um aluno de ar zombeteiro atravessava a sala, desfilando e rebolando com sua saia rodada e flor no cabelo. Dois outros alunos se destacavam do grupo, sentados num canto com seus fones de ouvido, talvez alheios, talvez contemplativos...

No fundo da sala, rodeada de jovens artesãos, estava ela, prendendo flores e paetês num estandarte. De estatura pequena e muitos cachos no cabelo, sempre usava vestidos coloridos, sapatilhas de pano e meias listradas. Era uma bonequinha de pano, recém-chegada à escola para dar aulas de artes. Organizava naquele dia, um bloco de carnaval para a festa do Momo que ocorreria na escola.

Eu, que nem era tão visitante, estranhei a barulhada da turma quando entrei naquela sala. Precisava falar com a professora e nem conseguia me ouvir! Fiz sinal para os meninos interromperem a batucada. Prontamente, mas com certa reprovação, o surdo silenciou, dando exemplo para os outros instrumentos que o obedeceram.

A professora deu um sorriso franco e solidário, achando graça do meu gesto intempestivo. E se pôs a ouvir o meu recado sobre a data e o horário da festa.

Quando virei de costas, antes mesmo de fechar a porta, a batucada continuou às alturas, abrindo alas para as linhas, agulhas, tesouras, paetês e cola quente. Tudo voltou ao normal, como se ninguém tivesse atrapalhado o ensaio dos foliões.

⁵ Trecho da música *Kizomba, a festa da raça*.

Ao fechar aquela porta, deixando a batucada escondida naquela sala, atravessei o corredor, pensando nas práticas daquela professora. O que se cria naquela sala de aula? Que conhecimento é tecido ali, entre linhas, tesouras e batuques? Quais os valores e os significados que brotam daquela música e daqueles bordados? As perguntas passearam pelos meus pensamentos e caminharam para uma posterior conversa com Cris, como era chamada aquela professora de Artes.

Bisbilhotando sua história, mergulhei nas inúmeras narrativas que me contou sem nostalgia, mas com um profundo envolvimento sobre a sua infância. Família grande, de sete filhos e pouco dinheiro para brinquedos industrializados. A diversão era garantida pelas bonecas de pano, feitas pela mãe, que trouxe do Rio Grande do Norte a arte das bordadeiras, tecelãs e costureiras. Divertia-se, também, com os tocos de madeira que sobravam dos móveis feitos pelo pai, um marceneiro pernambucano, que não desenhava os seus projetos no papel, mas que tinha seus desenhos na cabeça.

O maior aprendizado da infância, porém, fora mesmo durante o carnaval, quando seu pai, tradicional folião do bloco das piranhas de Bangu, permitia que as filhas preparassem sua sombrinha do frevo. As meninas ficavam horas enfeitando a sombrinha colorida. Quando terminavam, o pai dizia: - “Não. Não é assim. Está bonitinha. Uma sombrinha não é bonitinha.”

E prendia metalóides, fitas coloridas, purpurina e outros enfeites, formando um grande mosaico. Foi deste jeito que Cris entendeu o que era *estética*, que a sombrinha do frevo obedecia a outra estética e que existiam várias *estéticas* no mundo...

Dali em diante, passou a confeccionar as fantasias das amigas no carnaval. Gostou tanto que foi fazer Faculdade de Indumentária e, com seus colegas das Belas Artes, encontrou um *espacinho* na Estação Primeira de Mangueira, tradicional escola de samba do Rio de Janeiro, para participar da produção do Carnaval. Fez fantasias para a Mangueira e para a Inocentes de Belford Roxo, uma escola do grupo de acesso do carnaval carioca. E veio parar na escola fundamental sem muitos planos, apenas para experimentar dar aulas.

Um colega lhe informou que o município de São João de Meriti estava contratando professores de artes. Começou por contrato. Depois, prestou concurso. E quando se deu conta, também já tinha prestado concurso para as escolas do município do Rio de Janeiro. Acabou gostando...

Da escola de samba para a escola fundamental, a professora que queria ser carnavalesca trouxe consigo a linguagem do carnaval. Suas aulas seguem a harmonia desta

ópera popular: vários grupos desenvolvendo atividades diversificadas que dialogam entre si como numa orquestra; muitas cores e muitas linguagens artísticas formando um grandioso trabalho de conjunto, como um desfile de carnaval na medida de uma aula.

Esta sua prática como professora foi tecida para além da Faculdade de Artes e de Educação. Foi tecida nos cotidianos de sua vida, entre as marteladas na madeira com o trabalho de seu pai e os pontos da linha e da agulha com o trabalho de sua mãe. No meio disso, vinha o carnaval, que de diversão anual transformou-se num serviço para o ano todo, num *espaçotempo* de permanente criação.

É esta criação permanente que esta professora traz para sua sala de aula, o aparente caos que se configura num *espaçotempo* no qual liberdade e criação dialogam. Diz que sua aula precisa sempre virar uma *cozinha*, um momento de bate-papo, porque sem diálogo e sem movimento não há criação. Aboliu as margens para os trabalhos de artes plásticas: “margem é horrível! Você já tem um papel que está lhe limitando. Para quê ter margem?”

Do incômodo inicial que senti com a sala de aula aparentemente *bagunçada* à conversa com esta professora, aprendi muito sobre as práticas cotidianas dos professores. Aprendi que toda a prática do professor bem como toda a prática dos alunos é sempre fruto da vivência do *dentrofora* da sala de aula. Por isso, quero defender neste capítulo que os currículos das aulas de cada professor são tecidos nos cotidianos e nas trajetórias históricas de alunos e professores, juntamente com os seus valores, suas redes de conhecimentos e significações, nas múltiplas redes educativas que formam e em que se formam, transbordando o que muitos chamam de currículo oficial. São estas práticas cotidianas que são os motores das escolas, são elas que fazem as transformações ainda que inseridas em estruturas de poderes nas quais os professores e alunos não ocupam os lugares dos privilegiados.

As conversas se configuram, neste contexto, como um elemento fundamental para o processo criativo destas práticas. A partir de trocas, confrontos e ressignificações, a comunidade escolar faz seus cotidianos, criando a cada dia, uma nova escola, ainda que alguns acreditem que *escola boa é coisa do passado*.

Um dia, Cris chorou muito, chorou com a intensidade de quem se permite se envolver com seu trabalho. Não estava feliz com uma turma. Parecia-lhe que eles não compreendiam os seus objetivos, não aceitavam os desafios da produção artística, brigavam entre si e não lhe davam atenção.

Conversando com a turma, um aluno lhe disse que precisava ser mais rígida, impor mais limites. Cris se questionou sobre isso. Perguntou-se: “não posso dar mais liberdade?”

Neste diálogo, percebo a tessitura das regras sociais. O que estava em jogo ali, não era se a professora era mais ou menos rígida, mas a dificuldade que alguns alunos tinham em conviver com uma prática menos repressiva e mais autônoma. Estas relações são tecidas no aprendizado dos cotidianos com suas tensões, suas frustrações e sucessos.

Acompanhar os cotidianos de Cris era acompanhar este vai e vem de tessitura democrática. Um dia, ela me ligava tristonha, dizendo que havia desistido de uma turma. Eram violentos, desinteressados, debochados. Não queriam ter aulas de artes.

No dia seguinte, me contava eufórica que havia inventado uma atividade mais teatral com a mesma turma. E a aula tinha sido *fantástica*. Todos interessados, cheios de idéias e motivados na tessitura de conhecimentos.

Era justamente, no momento das conversas e no dia a dia das práticas, que alunos e professora desenvolviam suas regras sociais. *Espaçotempo* de tessitura política no meio das aulas de artes.

É neste sentido que defendo que os cotidianos das aulas de professores como Cris Costa, são *espaçotempos* para se pensar como diferentes práticas e usos da estrutura escolar possibilitam entender as escolas para além da visão de um lugar de estagnação e ausência de criação, de repetição sem mudanças.

Esta história da professora Cris me convida a pensar sobre as situações vividas nos cotidianos das escolas. O dia a dia, a rotina, os conflitos, as soluções, as continuidades e as maiores ou menores mudanças, enfim, as múltiplas e infinitas ações cotidianas que, se para muitos pesquisadores, são estéreis enquanto ponto de partida para uma pesquisa acadêmica, para os pesquisadores com os cotidianos se constituem num manancial de questões, temas e diferentes possibilidades para pensar as escolas, em meio a inúmeras *conversas* que são metodologias de trocas, de afirmação, de busca de soluções para problemas comuns.

Ouvindo e vivendo com as histórias da Cris Costa, encontrei um caminho para amadurecer algumas ideias que circulavam pelas minhas experiências como *professorapesquisadora*. Ideias sobre as práticas criativas nas escolas de ensino básico que me levaram a escrever sobre o processo de criação dos currículos escolares nas experiências de seus praticantes, nos cotidianos de professores e alunos. E são estas questões e ideias que pretendo compartilhar aqui.

Do entrelaçado entre as histórias da Cris e as minhas histórias, surgiram histórias de outras três professoras e de seus alunos, que terei a oportunidade de contar nos outros

capítulos. Por enquanto, me detenho nas práticas desta professora de artes porque a Cris ainda tem muita história para contar...

1.1 Uma metodologia para pensar os cotidianos: conversas, narrativas e imagens

Da experiência de ouvir, dizer, escrever, entregar o texto para as avaliações das minhas interlocutoras- e entregar um texto significa entregar-se - e começar tudo de novo a partir do ouvir, comecei por compreender uma metodologia que procura se aproximar da proposta do cineasta Eduardo Coutinho, autor de filmes documentários como *Santo Forte* e *Edifício Master*, além do clássico filme *Cabra Marcado para Morrer*.

Buscando conhecer as experiências cotidianas de *pessoas comuns* como os moradores da comunidade Vila Parque da Cidade, na Zona Sul do Rio de Janeiro, que falam de suas religiosidades no documentário *Santo Forte*, e dos moradores de um prédio residencial com 276 apartamentos em Copacabana, o *Edifício Master*, nome dado a outro documentário, Coutinho afirma nunca entrevistar pessoas. Para o cineasta, a entrevista pressupõe a existência de perguntas direcionadas para os interesses prévios do entrevistador.

Por oposição à entrevista, Coutinho defende a conversa, que se constitui numa relação afetiva entre os dois lados, num posicionamento aberto para os temas que surgirem, numa postura livre para ouvir. Para o cineasta, com a conversa é preciso estar disponível para ouvir o outro, porque o outro quer ser ouvido, e você precisa ouvi-lo. Coutinho enfatiza “uma necessidade profunda de você querer ouvir e a outra pessoa ser escutada. Isso é essencial. Você, naquele momento, é o espectador da conversa” (COUTINHO, 2008, p. 114).

Quando perguntado sobre como encontrou estas pessoas, Coutinho respondeu:

interessam-me as pessoas que realmente eu sinto que elas têm o que contar... conversar. As falas delas têm que ter valor afetivo, não pode ser pura informação. Se, embaixo da informação, que pode existir, tem um valor afetivo, isso me interessa (COUTINHO, 2008, p. 145).

E foi conversando que descobri a professora Cris Costa, ouvindo as suas histórias, contando as minhas e percebendo que daquele encontro sairíamos pessoas diferentes. Das conversas com a Cris, surgiu a ideia de conversar com as outras professoras: Luciana Getirana, Cristiane Souza e Laure Cambos.

Luciana é professora de matemática. Trabalhamos juntas por pouco tempo, mas sua prática como professora sempre me instigou Suas aulas eram tomadas por trabalhos com

origami⁶ e desafios de matemática. Nos corredores, os alunos sempre lhe procuravam com um abraço e recebiam, em troca, uma professora afetuosa. Nas reuniões de professores, Luciana, mantendo a sua fala carinhosa, tinha uma postura política atuante, combativa contra as ordens antidemocráticas do governo ao impor mudanças às escolas sem uma consulta à comunidade escolar. Sua postura me chamava atenção pelo olhar crítico e independente com o qual analisava a situação da escola. Não simplificava a sua fala, pois, não assumia um corporativismo defendendo sempre os professores contra o governo, e não era *pelego*, defendendo as ordens governamentais. Para mim, esta era mais uma professora com quem eu precisava conversar.

Tínhamos perdido o contato, mas consegui seu e-mail e fui encontrá-la numa escola onde montou uma sala de matemática para dar aulas no EJA (Educação de Jovens e Adultos). Tem alunos de diferentes idades e com experiências diversificadas. Alguns são jovens dos CRIAADS⁷, que demonstraram no corredor da escola, o mesmo afeto com a professora tal como eu via nos alunos da escola onde trabalhamos juntas.

A terceira professora com quem converso nesta tese é também chamada de Cris. Cristiane Souza é professora de português, inglês e literatura, mas também já foi professora de alemão. Trabalhamos juntas em uma escola particular, onde eu acompanhei muitos dos seus projetos com músicas e teatros com os alunos. Sempre muito tranqüila me recebeu pela primeira vez em sua casa para uma conversa sobre as práticas cotidianas dos professores. Receosa com as pesquisas em educação, Cris Souza trouxe alguns importantes questionamentos para as nossas conversas, mas o que mais me motivou no contato com esta professora, foi poder narrar um pouco das suas experiências criativas.

A última professora com quem conversei foi Laure Cambos, professora de História e Geografia de uma escola da Cidade de Rouen, na França, aonde estudei por quatro meses.

Nos outros capítulos contarei um pouco mais algumas histórias destas professoras. Por ora, acredito que preciso compreender o porquê da escolha destas quatro professoras, se conheço tantos. Seriam elas, pessoas extraordinárias ou pessoas comuns? Suas práticas se destacam ou são práticas comuns? Qual o critério para estas escolhas?

Elas são pessoas comuns, professoras inseridas nas mesmas condições difíceis de trabalho que professores como eu, e ao mesmo tempo, são pessoas extraordinárias para o meu

⁶ Origami é a tradicional arte de dobrar papéis. Alguns pesquisadores acreditam que, apesar de ser mais difundida no Japão, esta manifestação artística surgiu na China. Mais informações: <http://www.nipocultura.com.br>.

⁷ CRIAADS (Centros de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente) são unidades do novo Degase, anteriormente denominadas CRIAMS. Abrigam menores que cumprem ‘medidas sócio-educativas’ de semi-liberdade. Mais informações: <http://www.jusbrasil.com.br>.

olhar. Encontrei-as porque queria encontrar alguém que me mostrasse que o cotidiano escolar é múltiplo, heterogêneo e cheio de potencialidades. Foi o nosso encontro, as nossas conversas que fizeram emergir o que há de extraordinário em nós. E por isso, Coutinho me ajuda a entender este processo quando afirma que “o que sai da palavra do outro é algo que nasce num lugar, entre eu e o outro”. E complementa:

eu não filmo senão esse encontro (entre o cineasta e o mundo), filmo uma relação. Aí eles dizem, “Não, aquela personagem é maravilhosa!” Ela não existe enquanto personagem maravilhosa! Existe enquanto, na interação comigo, nessa interação, se permitiu que ela se transformasse em maravilhosa, e eu com ela, quer dizer, é um negócio que não é meu nem dela, já não é mais, entendeu? Então esse troço não tem: a verdade tá lá, filma! (COUTINHO,2008, p. 110).

O que me chamou atenção nestas professoras foi a crença que têm nas suas práticas e nas suas falas, crença nos cotidianos das escolas, nas suas potencialidades, nos seus caminhos e nos seus desvios. Por tal motivo, estas professoras se aproximam dos personagens de Coutinho. O próprio cineasta nos define como encontra os seus personagens: “no fundo é isso, sentir que o personagem tem força. E a força dele vem do afeto, vem da crença da pessoa no que ela mesma disse, e aí tem criação vocabular (p. 145”).

Da força das nossas conversas, tecerei as narrativas como esta que tento tecer aqui, circulando entre o que ouvi e o que sou, recriando a minha prática como *professorapesquisadora*, ao mesmo tempo em que alimento a recriação da prática destas quatro professoras e daqueles que ao lerem este texto, também se sintam convidados a participar das nossas conversas.

A narrativa, portanto, é a forma de espalhar as nossas conversas, espalhar nossas experiências porque queremos ser ouvidas.

1.2 Os cotidianos em Certeau e Lefebvre

Para entender um pouco mais sobre estas práticas cotidianas, começo por dialogar com dois autores que, de perspectivas diferentes, abordaram o tema do cotidiano/dos cotidianos. São eles, Henri Lefebvre e Michel de Certeau. O primeiro, pesquisador marxista, foi o autor de *Critique de la vie quotidienne*, trabalho em três volumes, cujo terceiro volume foi reeditado em 1968, com o título de *La vie quotidienne dans le monde moderne*. O segundo, jesuíta definido por Jacques Revel como um pesquisador independente, inclusive em relação à própria Companhia⁸, conduziu uma pesquisa, encomendada pelo governo francês sobre os problemas da cultura e sociedade (GIARD, Luce. 1994), cujos escritos estão no livro *L'invention du quotidien*. Com estes dois autores, através das obras *A vida cotidiana no mundo moderno* e *A Invenção do Cotidiano, v.1*, estarei dialogando na tentativa de encontrar um caminho para compreender as práticas de criação nas escolas. Por enfatizar a criatividade, *A invenção do Cotidiano* ganhou certo destaque no decorrer das minhas ideias como poderá ser percebido aqui.

Nas leituras que farei destes autores, terei a contribuição de tantos outros e levarei comigo o ensinamento de Alves, ao defender que estudar os cotidianos significa:

escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no(s) cotidiano(s). (2008, p. 24).

Lefebvre definia o cotidiano⁹ como o lugar onde *é preciso viver* (1991, p. 130), “o lugar do conflito entre o racional e o irracional, sendo, portanto, o lugar em que se formulam os problemas concretos da produção em sentido amplo: a maneira como é produzida a existência social dos seres humanos... (p. 30)”¹⁰. Neste sentido, o estudo do cotidiano possibilita compreender determinadas contradições da sociedade que não são percebidas em

⁸ “Certeau era um marginal jesuíta, estava à margem da Companhia. Acadêmico, não tinha cargo na universidade. Achávamos isso notável, mas era alguém cujo status era de difícil definição, a não ser no fim da vida, quando veio para a École.” (REVEL, 1997)

⁹ Tenho usado até aqui o termo *cotidiano* no plural – cotidianos – o que é feito pelos membros do grupo de pesquisa a que pertencem. LEFEBVRE (1991), no entanto, o faz sem pluralizá-lo. Por isto, ao me referir ao pensamento deste autor, o farei sempre no singular. Já CERTEAU (1994) pelo modo como trabalhou, preocupando-se com diversos cotidianos, me permite ‘usar’ o termo no plural.

¹⁰ “Num retorno às fontes, ou seja, às obras da juventude de Marx (sem, no entanto, deixar de lado O Capital), o termo produção readquire um sentido amplo e vigoroso. Sentido em que se desdobra. A produção não se reduz à fabricação de produtos. O termo designa, de uma parte, a criação de obras (incluindo o tempo e o espaço sociais), em resumo, a produção ‘espírita’, e, de outra parte, a produção material, a fabricação de coisas. Ele designa também a produção do ‘ser humano’ por si mesmo, no decorrer do seu desenvolvimento histórico. Isso implica a produção de relações sociais. Enfim, tomado em toda sua amplitude, o termo envolve a reprodução. Não há apenas reprodução biológica (e consequentemente aumento demográfico), mas também reprodução material dos utensílios necessários à produção, instrumentos técnicos e, ainda, reproduções das relações sociais.” (LEFEBVRE, 1991, p. 37).

pesquisas preocupadas apenas com temas globais. Entre estas contradições, Lefebvre se preocupava com a constituição dos trabalhadores como classe social e a sua adesão aos hábitos de vida burgueses (p. 88). Entendia que estudar o cotidiano é pensar as soluções que os grupos sociais dão para seus problemas comuns.

Revendo alguns de seus pensamentos apresentados no livro *Introducion à la Critique de la vie quotidienne*, primeiro volume da série, publicado em 1946, logo após o fim da ocupação alemã na França, Lefebvre recordou que a preocupação com o tema surgiu a partir de um contexto histórico, no qual viver o cotidiano se tornava insuportável. “Quando as pessoas, numa sociedade assim analisada, não podem mais continuar a viver sua cotidianidade, então começa uma revolução. Só então. Enquanto puderem viver o cotidiano, as antigas relações se reconstituem” (p. 39). O cotidiano virou um problema filosófico quando não foi mais possível vivê-lo.

O lugar do cotidiano em Lefebvre, portanto, é aquele do conflito, mas também aquele que é controlado, dotado de determinismos econômicos, geográficos entre outros. É o lugar onde as práticas de apropriação (do próprio *espaçotempo* e de tantos outros elementos sociais) diminuem de acordo com a quantidade de pressão exercida sobre as pessoas. O autor explicou:

pode-se dizer, a grosso modo, que, quanto mais pressões há (e pressões organizadas, codificadas), menos apropriação. Não é uma relação de inversão lógica, mas de conflito dialético. A apropriação capta as pressões, altera-as, transformando-as em obras. (LEFEBVRE, 1991, p. 97).

A afirmação de Lefebvre me faz pensar em tantos professores como eu. Vivemos cotidianamente diversas pressões de todos os cantos e segundos em nossos *espaçotempos*. Quem não sabe enumerar os motivos das tensões vividas pelos professores de escolas públicas no Brasil (para não citar de outros países)? As salas com 45 alunos, o calor, o pó do giz (que ainda não foi abolido em muitas escolas), as regras e a burocracia impostas pelo governo sem consultar a comunidade escolar, o barulho e a violência que nos explica intensamente o significado do *dentrofora* da escola. Estas são algumas, talvez as mais citadas, das pressões cotidianas vividas pela professora Cris e tantos outros professores e alunos. Mas estas intensas pressões nos anulam? Impossibilitam o nosso processo criativo? Controlam os currículos escolares?

Não desconsiderando a ideia de cotidiano como *espaçotempo* de conflito, Certeau discutiu esta perspectiva, reconhecendo que na sua necessidade de viver, o ser humano cria

diferentes maneiras de usar as situações que lhe são impostas. “Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade.”(CERTEAU, 1994, p. 93)¹¹. Este autor propunha a existência de uma lógica para as práticas cotidianas, o que nos convida a pensar sobre a existência de várias lógicas dentro da pluralidade característica das vivências do dia-a-dia. “Como na literatura se podem diferenciar ‘estilos’ ou maneiras de escrever, também se podem distinguir ‘maneiras de fazer’ – de caminhar, ler, produzir falar, etc” (CERTEAU, 1994, p. 92).

Desenvolvendo a temática dos cotidianos no campo da educação, e especialmente na discussão de currículos, Nilda Alves e Regina Leite Garcia iniciaram nas décadas de 1980 e 1990, principalmente a partir dos trabalhos de Lefebvre e Certeau, pesquisas que incentivaram a criação de diferentes grupos de estudos nos/dos/com os cotidianos no Brasil (LOPES ;MACEDO, 2010, p. 34). Nestes estudos, nos quais busco filiação, os cotidianos passam a ser compreendidos como “o conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia-a-dia, tanto do que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto do que nelas é singular (as suas formas)” (ALVES ; OLIVEIRA, 2010, p. 87). Alves indica ainda que,

para a escola, os estudos dos cotidianos vêm indicando a necessidade da crítica radical à organização dominante: internamente, tanto quanto à estrutura de poder, quanto ao fazer pedagógico, como quanto à sua estruturação curricular; externamente, quanto aos limites e relações de poder existentes na sociedade, quanto às relações da educação com a sociedade (o mundo do trabalho, os movimentos sociais etc.), na busca da identificação/caracterização/análise crítica/proposição dos conhecimentos da prática, nas suas múltiplas criações teóricas (racionais, imaginárias, artísticas etc.) (ALVES, 2008, p. 96).

Compreender as práticas cotidianas dos professores se configura, portanto, numa tentativa de compreender os currículos através de suas redes de conhecimentos e significações.

¹¹ Para Certeau, o lugar é o espaço apropriado, é o espaço tornado lugar por um poder proprietário (CERTEAU, 1994, p. 99).

1.3 As táticas, as estratégias e o *habitus*

Ao estudar as práticas cotidianas, Certeau desenvolveu o conceito de *táticas* ao nomear as ações realizadas para enfrentar as circunstâncias, sem a possibilidade de um pensamento estratégico, sem uma visão ampla dessas circunstâncias e sem um espaço próprio de ação, o que só é permitido aos que têm o poder hegemônico sobre este espaço. Definida como a *arte do fraco*, as *táticas* formam a arte de quem “tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em situações” (CERTEAU, 1994, p. 46-47). É, portanto, “o movimento dentro do campo de visão do inimigo (p. 100)”. Este autor ressalta que o praticante¹² “tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (CERTEAU, 1994, p. 101).

As táticas se diferenciam das estratégias que são ações calculadas em lugares próprios. Estas, ao contrário, postulam “um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico” (CERTEAU, 1994, p. 46).

Ao contrário de Lefebvre, que mais enfatizava as opressões no cotidiano, Certeau reconheceu a ação criativa nas táticas dentro dos múltiplos cotidianos nos quais os seres humanos vivem e se relacionam. Este dado não significa que o primeiro autor não tenha se colocado a questão da liberdade, tema recorrente no período de publicação de *A vida cotidiana no mundo moderno*, em meio aos acontecimentos de 1968 (doze anos antes da primeira publicação de *A invenção do cotidiano*, embora no período em que a pesquisa de Certeau se desenvolvia).

Lefebvre, no entanto, desenvolveu seus estudos a partir de sua filiação marxista, inclusive propondo uma revisão destes estudos, se comprometendo com um projeto político vinculado a então União Soviética. Este autor lançou o desafio de ir além de Hegel buscando aquilo que chamou de *realização da filosofia*, unindo o filosófico e o não filosófico, o superior e o inferior, o espiritual e o material, o teórico e o prático, o *cultivado* e o *inculto* (LEFEBVRE, 1991, p. 20). Neste sentido, defendia que era preciso conquistar a cotidianidade para impedir a ação do mercado que tendia a controlá-la. Era preciso investimentos, assaltos e transformações conduzidos também por estratégias. Focava a sua preocupação nas ações estratégicas da publicidade e do mercado que “pretendiam controlar” o cotidiano da vida das

¹² Também aqui o plural tem a ver com os modos como discutimos essa questão no grupo de pesquisa.

peessoas. Acreditava que, com o controle do cotidiano, controla-se a produção e o consumo. Neste sentido, Lefebvre afirmava que:

na Europa, depois da guerra, alguns homens dotados e inteligentes (Quais? Não interessa aqui.) perceberam a possibilidade de agir sobre o consumo e por meio do consumo, ou seja, de organizar e de estruturar a vida cotidiana. Os fragmentos da vida cotidiana se recortam, se separam em seu próprio ‘terreno’ e se acomodam como as peças de um quebra-cabeça. Cada um deles pressupõe uma soma de organizações e de instituições. Cada um deles – o trabalho, a vida privada e a vida familiar, os lazeres – é explorado de maneira racional, incluindo-se aí a novíssima organização (comercial e semiplanificada) dos lazeres (LEFEBVRE, 1991, p. 67).

Para marcar este controle e uma racionalidade limitada, Lefebvre chamou esta sociedade de *Sociedade burocrática de consumo dirigido*. Nela, há relações *complexas e conflituosas* entre as pressões e as apropriações. No caso da classe operária, o autor entendia que esta sofre profundas pressões do mercado, tendo pouco espaço para desenvolver a sua capacidade de apropriação. Mas há nesta ideia, um impasse.

Se com a criação do *espetáculo do consumo*, o autor declarou uma *consciência da impotência criadora* (p. 71), por outro lado, reconheceu que o controle total do cotidiano não acontece “porque alguma coisa de irredutível se opõe (p. 82).”

A esta coisa irredutível Certeau chamou de táticas, a ação criativa em circunstâncias cotidianas. Dialogando com os estudos de Foucault que escreveu sobre os procedimentos disciplinares dos séculos XVIII e XIX, Certeau defendia que:

se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da ‘vigilância’ mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados’?) dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (CERTEAU, 1994, p. 41).

Num olhar minucioso, Certeau buscou compreender a tática como a ação num instante, num *espaçotempo* no qual, para além do controle, há sempre uma manobra, uma astúcia que permite sobreviver nos cotidianos, e neles criar outras formas de usos, de consumos e ideias, diferentes das que são impostas.

Dando exemplos de como as etnias indígenas da América hispânica reinterpretaram as leis impostas pelos colonizadores ou de como os setores populares fazem usos diversificados das chamadas *culturas de elite*, Certeau constatou que

na realidade, diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como ‘consumo’, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas ‘piratarías’, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma

quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos. (CERTEAU, 1994, p. 94).

Importa reconhecer que as análises de Certeau não perdem de vista as relações de poder, já que as táticas informam e são informadas por estas relações. Trata-se de um olhar que não compartimenta a sociedade em esferas específicas para a cultura, a política ou a economia. Para Certeau, as estratégias de opressão são evidentes, porém, não são os únicos elementos constitutivos das relações políticas. As relações de poder existentes nos cotidianos são também alimentadas pelas *táticas*. Estudar apenas os aparelhos repressores não permite perceber que estas táticas sobrevivem às repressões. Por isso, ele escreve que,

como o direito, (que é um modelo de cultura), a cultura articula conflitos e volta e meia legítima, desloca ou controla a razão do mais forte. Ela se desenvolve no elemento de tensões, e muitas vezes de violência, a quem fornece equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e compromissos mais ou menos temporários. As táticas do consumo, engenhosidade do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar em uma politização das práticas cotidianas (CERTEAU, 1994, p. 45).

Neste sentido, posso inferir que as táticas não são revolucionárias na medida em que não transformam o estatuto do poder, não destituem determinados grupos do poder, mas obrigam àqueles que estão no poder a reformularem permanentemente suas estratégias. As táticas, portanto, são transformadoras das relações sociais.

Trazendo toda esta discussão para a temática dos cotidianos escolares, penso no potencial das *táticas* como motores das transformações ocorridas nos *espaçostempos* das escolas, na criação dos currículos. São nos cotidianos que são feitas as histórias das escolas em convívio criativo com os decretos e outras legislações que modificam a estrutura escolar. São as *táticas* de professores e alunos, muitas vezes escondidas pelas portas fechadas das salas de aula, que fazem das escolas *espaçostempos* de permanentes repetições e mudanças. Assim, essas não estão somente dentro das escolas, mas se relacionam, porque estão encarnadas nos *praticantes*, com as inúmeras *redes educativas* às quais cada um pertence. É por isso, que compreendo que o que se passa nas escolas está relacionado às táticas realizadas *dentrofora* das escolas em uma miríade de relações, significações e conhecimentos que são reproduzidos, transformados e criados nessas *redes educativas* nas quais vivemos e nos relacionamos. Em outras palavras, recorro às táticas para dizer o que só pode ser expresso na narrativa.

Durante muito tempo, a sala da escola que um dia virou um barracão nas aulas da Cris serviu de depósito para mesas e cadeiras quebradas. Setenta mesas enferrujadas (num dia de desespero, resolvemos contar) e outras tantas cadeiras sem pé ocupavam a metade da sala que

também servia como um auditório. O excesso de objetos quebrados e a pouca ventilação prejudicavam a limpeza da sala, gerando um ambiente propício para muita poeira. A diretora havia tentado inúmeras vezes se desfazer dos objetos, mas era impossibilitada pela exigência da visita de uma comissão responsável por registrar todos os objetos que seriam jogados no lixo.



Fotografia 1- Sala onde Cris faria a exposição
Foto: Nivea Andrade

Apesar de quente, imunda e ocupada, esta era a sala que Cris queria para fazer uma exposição dos nossos trabalhos. Em vão, fizemos alguns documentos, solicitando a retirada do lixo, mas Cris teve outra idéia: “vamos reciclar o lixo, fazendo uma instalação. Mesas e cadeiras quebradas podem compor os nossos cenários”.

Seria esta uma tática despolitizada que contribuiria ainda mais para o descaso do poder público com as estruturas das escolas? Melhor seria se Cris não fizesse a exposição dos trabalhos naquele local? Deveríamos esperar a comissão?

Defendo que esta é uma questão fundamental para pensar a ação política dos professores hoje. A tática da Cris ao propor um consumo diferenciado para aquela sucata, incorporando o lixo ao seu trabalho (como tem sido feito, aliás, por muitos carnavalescos e outros tantos professores/as) é uma das astúcias que apreendo das leituras de Certeau. Na luta burocrática, os professores daquela escola ainda não venceram a batalha contra o lixo, mas a professora Cris inventou esta manobra para sobreviver com o lixo criativamente. Tirar fotos da instalação, chamar bastante atenção, e depois, informar que ainda há bastante lixo para ser tirado da escola. Desejando inclusive que ele seja também reciclado pelas autoridades governamentais...

Como uma história puxa outra, lembro-me de quando decidi montar um curta-metragem com os alunos. Não tínhamos filmadora na escola. Eu só tinha uma máquina fotográfica 3.2 megapixels que também fazia pequenos filmes. Hesitei durante um tempo em usar a minha pequena máquina. Questionava-me se não estaria ocupando o papel do governo ao proporcionar à escola um material que era de meu uso privado.

Mas a vontade foi maior que as perguntas e montamos um curta-metragem de 20 minutos, que por pouco não virou longa-metragem. Como era esperado, a imagem e o som não ficaram tão nítidos, mas o pequeno filme fez tanto sucesso na escola que no ano seguinte, tínhamos uma máquina de filmar, e fizemos mais quatro filmes... Fazendo propaganda destes quatro filmes, fomos convidados a participar de um projeto da UERJ/FAPERJ de Apoio à escola pública para produzirmos mais três filmes com um equipamento semi-profissional de produção de vídeos. Em 2.010, a escola foi selecionada com outras nove escolas do município do Rio de Janeiro para participar de oficinas de vídeo do Projeto Imagem em Movimento, da Cinemateca Francesa, que desenvolve produção de vídeos com jovens da França, Espanha, Portugal, Brasil, entre outros países.

A rede que foi tecida no *espaçotempo* desta escola começou com uma pequena tática de uso de uma máquina fotográfica como câmera de vídeo... Os usos da sucata, dos artefatos tecnológicos, do quadro-negro, do giz e de tantos outros elementos que compõem os *espaçotempos* escolares são ainda táticas para serem contadas e discutidas. As suas contradições e os seus potenciais alimentam o motor de histórias das escolas que se faz cotidianamente.

Ao contrário de uma crença comum que vê a escola como espaço de estagnação, é na repetição dos cotidianos que surgem as inovações. Neste ponto, retorno a Lefebvre quando ele afirma que,

em sua trivialidade, o cotidiano se compõe de repetições: gestos no trabalho e fora do trabalho, movimentos mecânicos (das mãos e do corpo, assim como das peças e de dispositivos, rotação, vaivens), horas, dias, semanas, meses, anos; repetições lineares e repetições cíclicas, tempo da natureza e tempo da racionalidade etc. O estudo da atividade criadora (da produção no sentido mais amplo) conduz a análise da re-produção, isto é, das condições em que as atividades produtoras de objetos ou de obras se re-produzem elas mesmas, re-começam, re-tomam seus elos constitutivos ou, ao contrário, se transformam por modificações graduais ou por saltos. (LEFEBVRE, 1991, p. 24).

Comparando o cotidiano à música, o autor lembra que esta manifestação artística é tanto matemática quanto sensibilidade. Como o cotidiano, a música é tanto repetição como criação. “Muito antes das pesquisas sobre a linguagem, tentou-se compreender a música. Ora,

a música é mobilidade, fluxo, temporalidade; no entanto ela se baseia na repetição” (LEFEBVRE, 1991, p. 25). Por outro lado, a matemática está inserida no cotidiano, já que

aí tudo conta, porque tudo é contado: desde o dinheiro até os minutos. Aí tudo se enumera em metros, quilos, calorias. E não apenas os objetos, mas também os viventes e os pensantes. Há uma demografia das coisas, que mede o seu número e a duração da sua existência, assim como uma demografia dos animais e das pessoas. No entanto, essas pessoas nascem, vivem e morrem. Vivem bem ou mal. É no cotidiano que eles ganham ou deixam de ganhar sua vida, num duplo sentido: não sobreviver ou sobreviver, apenas sobreviver ou viver plenamente. É no cotidiano que se tem prazer ou se sofre. Aqui e agora (LEFEBVRE, 1991, p. 27).

Chamo atenção para a palavra contar que, nas línguas latinas, significa narrar, fazer contas, mas também ser tomado em conta. Martin-Barbero lembra que para ser tomado em conta na sociedade contemporânea é preciso contar a sua história (2007). Por isso, defendo a importância de contar/narrar os cotidianos das nossas escolas para que estes sejam tomados em conta nas histórias das escolas brasileiras.

É preciso narrar as nossas memórias e compreender como estas memórias formam os nossos currículos, alimentam as nossas táticas cotidianas. É na memória, que é também *ressurreição e repetição do passado*, que Lefebvre encontrou vinculações com o imaginário e com o conhecimento. Não só Lefebvre, mas também Certeau recorreu aos estudos da *memória* para concluir que as táticas cotidianas são aplicações de memórias em tempos imediatos, em instantes e ocasiões particulares.

A memória se apresenta, para Certeau, como matéria-prima das táticas. Em uma determinada ocasião, a memória emerge, é criada a partir das circunstâncias. Dela, nascem as táticas e as transformações. O autor explicou que

a memória mediatiza transformações espaciais. Segundo o modo do ‘momento oportuno’ (kairós), ela produz uma ruptura instauradora. Sua estranheza torna possível uma transgressão da lei do lugar. Saindo de seus insondáveis e móveis segredos, um ‘golpe’ modifica a ordem local. (CERTEAU, 1994, p. 161).

Neste sentido, este autor dialoga com o conceito de *habitus* de Bourdieu, definido como conhecimentos e valores adquiridos que são expressos através das práticas. Para Certeau, o conceito de *habitus* apresentado em *L’esquisse d’une théorie de la pratique* é insuficiente, na medida em que é a expressão do que se adquiriu no passado, sob influências econômicas. Desse modo, se introduz uma dimensão temporal: as práticas (exprimindo o adquirido) respondem adequadamente às situações (manifestando a estrutura). Esta prática de Bourdieu seria uma forma de esconder a sua submissão à racionalidade sócio-econômica.

Em outras palavras, para Certeau, Bourdieu parece ter alcançado as táticas, saindo dos padrões científicos, mas retornando *apressadamente* ao sujeitar o *habitus* à determinação econômica. “Seria apenas uma saída falsa, uma ‘estratégia’ do texto. Mas esse apressado retorno não seria indício que ele conhece, também o perigo, talvez mortal, que acarretam para o saber científico essas práticas demasiado inteligentes?” (CERTEAU, 1994, p. 128-129). Ainda sobre Bourdieu, Certeau afirmou

ele bem conhece o saber científico e o poder que o funda, da mesma forma que essas táticas cujas astúcias ele sempre de novo joga com tamanho virtuosismo em seus textos. Ele irá então encerrar essas astúcias por trás das grades da inconsciência e negar pelo feitiço do *habitus*, o que falta à razão para que esta seja outra coisa que não a razão do mais forte. (CERTEAU, 1994, p. 129).

Ao desenvolver o conceito de táticas, Certeau enfatizou que os conhecimentos e valores adquiridos atuam dentro de uma ocasião. Agora, não só o tempo passado, alimentado por fatores econômicos, é considerado o vetor das ações, mas o instante no qual as táticas são forjadas. “A ocasião é aproveitada, não criada. É fornecida pela conjuntura, isto é, por circunstâncias exteriores onde um bom golpe de vista consegue reconhecer o conjunto novo e favorável que irão constituir mediante um pormenor a mais (p. 162)”.

Importa ressaltar que Bourdieu não desconsiderou a ação criativa na noção de *habitus*, introduzida primeiramente no posfácio da publicação de dois artigos de *Panofsky*, em 1967 (BOURDIEU, 2007). Baseado no contexto aristotélico de *habitus*, este autor justificou o uso do conceito como uma “recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo, etc.” Bourdieu declarou que:

desejava por em evidência as capacidades ‘criadoras’, ativas, inventivas, do ‘*habitus*’ e do agente (que a palavra ‘hábito’ não diz), embora chamando a atenção para a idéia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana, como em Chomsky- o ‘*habitus*’, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um ‘*haver*’, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o ‘*habitus*’, a ‘*hexis*’, indica a disposição incorporada, quase postural -, mas sim a de um agente em ação.(BOURDIEU, 2000, p. 61).

Embora utilize o conceito de *táticas* ao falar das práticas dos professores, prefiro não abandonar nenhum dos dois conceitos, porque *o habitus* de Bourdieu me lembra e enfatiza o passado, a história incorporada, o conhecimento adquirido que se faz presente nas nossas práticas; enquanto que as táticas de Certeau me lembram que a memória do passado é gerida e

interage a partir de um tempo presente, imediato, no qual é preciso agir em lugar controlado pelo poder proprietário.

1.4 A tática da narrativa

Michel de Certeau definia a teoria como um discurso sobre outro discurso, mas constata que há um problema quando a teoria precisa dar conta de uma situação sem discurso, como as táticas cotidianas (CERTEAU, 1994, p. 131). Os procedimentos, conjuntos de táticas, reconhecidos como *artes de fazer*, foram, a partir do século XVIII, separados das ciências, quando estas passaram a ser definidas por uma “nova configuração do saber” (CERTEAU, 1994, p. 136). Não era mais uma diferença entre teoria e prática, mas entre uma operação discursiva e outra não discursiva. Práticas articuladas pelo discurso e outras não. Estes saberes, como a arte de cozinhar, receberam o estatuto de cotidianos e foram introduzidos nos romances e na ficção, recebendo a forma de narratividade.

Certeau propôs um retorno às narrativas para tratar das práticas cotidianas, mas lembrando que não se trata de um retorno à descrição do século XIX, que buscava dar conta de uma realidade total. A narrativa proposta por Certeau se percebe também uma tática que, através de pequenos golpes, por vezes seleciona o que diz, e acrescenta outros tantos elementos a dizer. Em outras palavras, o autor propôs a ideia de que “para explicitar a relação da teoria com os procedimentos” é preciso desenvolver um “discurso em histórias”, ou seja, em narrativas. A narrativização das práticas seria uma *maneira de fazer* textual, com seus “procedimentos e táticas próprios”. O romance e o conto popular tornam-se, portanto, modelos para o discurso científico ao invés de serem um objeto de estudo (CERTEAU, 1994, p. 152-153). A narração, não é a descrição de uma prática, mas é uma prática sobre uma prática. Neste sentido, Certeau concluiu que o discurso do pesquisador dos cotidianos é um dizer:

sobre aquilo que o outro diz de sua arte, e não um dizer dessa arte. Se se afirma que essa ‘arte’ só pode ser praticada e fora do seu exercício não se dá enunciado, a linguagem deve ser então a sua prática. Será uma arte de dizer: nela se exerce precisamente essa arte de fazer onde Kant reconheceria uma arte de pensar. Noutras palavras, será um relato. Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte (CERTEAU, 1994, p. 151-152).

Neste ponto, lembro Lukacs que buscou evidenciar as diferenças entre a descrição e a narração, ressaltando a relevância política e social da narrativa. Para Lukacs, o método

descritivo foi criado a partir de um projeto de tornar científica a literatura, mas não dá conta da sociedade por representá-la esquematicamente, e conseqüentemente, pobremente. O autor complementava: “O método descritivo é inumano” (LUKACS, 1964, p. 81). Como contrapartida, propõe o método narrativo, a arte do romance, como forma de descobrir os “traços atuais e significativos da práxis social” (p. 65).

Lukacs fez uma recomendação ao escritor, propondo

observar a vida com uma compreensão que não se limite à descrição da superfície exterior dela e nem se limite à colocação em relevo, feita abstratamente, dos fenômenos sociais (ainda que tal colocação seja justa): cumpra-lhe captar a relação íntima entre a necessidade social e os acontecimentos da superfície, construindo um trecho que seja a síntese poética dessa relação, a sua expressão concentrada. (p. 95).

Ao captar a relação íntima entre a necessidade social e os acontecimentos da superfície, a narrativa rompe com as dicotomias entre o local e o global, entre a teoria e a prática, remodelando a ideia de ciência para compreender a complexidade humana.

Neste sentido, Alves propõe o desafio de aprender uma outra escrita:

aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de ‘escrita’; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma ‘escritafala’, uma ‘falaescrita’ ou uma ‘falaescritafala’. (ALVES, 2008, p. 30-31).

Também defendendo a narrativização, Oliveira e Geraldi, dialogando com o pensamento de Boaventura Santos que apresentarei no próximo capítulo, defendem que

esses procedimentos e essas formas de narrar a vida e os conhecimentos podem contribuir para a revalorização das vozes/ conhecimentos/ práticas sociais daquelas populações historicamente excluídas enquanto sujeitos de culturas e de saberes, ampliando as possibilidades sociais de superação das monoculturas que caracterizam a sociedade contemporânea em benefício de relações mais ecológicas entre os diferentes conhecimentos, culturas e formas de expressão (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 25).

A este movimento chamo de desafio por romper com uma postura científica que se entende como superior a outros *espaçotempos* de pensar e fazer dos seres humanos, definidos como “não científicos” por estas formas que se pensam e dizem superiores. Alves propõe um caminho para este desafio: “narrar a vida e literaturalizar a ciência” (2008, p. 30). Nesta proposta, o pesquisador precisa se reconhecer como um “narrador praticante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam” (p. 33) até nós.

Aceitando o convite à narrativa, e aceitando também a provocação para pensar o papel do pesquisador em relação aos cotidianos, tento *mergulhar* na prática narrativa com todos os medos de quem ainda não sabe nadar, aproveitando esta metáfora usada por Alves (2008).

Alguns gestos, porém, começam a emergir deste trabalho. O primeiro deles é o reconhecimento do lugar de onde falo, como pesquisadora, mas também como praticante, como professora inserida em cotidianos escolares. Tenho as minhas táticas, meus saberes e, com eles e com os outros, vou produzindo minha pesquisa e o texto da tese.

Um segundo gesto é em relação aos *espaçotempos* de docentes como Cris Costa, Luciana Getirana, Cris Souza e Laure Cambos nesta pesquisa, com as quais venho *conversando*. Estas, portanto, não serão os meus *objetos* de estudo e tampouco vou teorizar sobre suas práticas, dizendo-lhes o que sabem, mas não reconhecem. Serão, isto sim, minhas interlocutoras. Com elas vou *conversar*. Juntos, produziremos narrativas nos/dos/com os cotidianos vividos. Juntas, teceremos saberes a partir das nossas redes de conhecimentos e significados - os cotidianos escolares nos quais trabalhamos e as tantas redes educativas das quais fazemos parte e nas quais nos fazemos praticantes - meios culturais diversos (da arte, da música, de ações políticas, de práticas religiosas), *espaçotempos* de trabalho, de estudo, de convivência, de exemplos entre tantos outros.

1.5 *Aprendendoensinando a alteridade*

A história incorporada de Cris, a memória do seu passado e a de sua família é a matéria-prima de suas práticas cotidianas. A sala de aula que virou barracão, as suas roupas de ‘boneca de pano’, o desejo de que a aula vire uma ‘cozinha’ formam um currículo tecido na sua vida fomentado por tantas outras histórias dos alunos que participam de suas aulas.



Fotografia 2 - Estandarte confeccionado durante as aulas de artes da professora Cristiane Costa.
Foto: Nívea Andrade

Cris leu a primeira versão deste texto. Acalmou a minha ansiedade dizendo que gostou. E na semana seguinte, me trouxe mais um pacote de indagações que começou com uma repreensão: “você não falou da escola particular onde trabalhei. É porque você não aceita a Escola Particular...”

A carapuça me caiu bem, já que na defesa da escola pública, pouco me preocupei em narrar a sua vivência em uma escola católica, onde encontrou espaço para muitas experiências artísticas com os alunos, *espaçotempo*, também, de tessitura de uma relação entre professora e alunos pautada na liberdade de criação e na cumplicidade, quando o ato de fazer se transforma em momentos de trocas de idéias, confidências e valores. Na ‘cozinha’ da arte se fala de família, namoro, adolescência, sonhos que possibilitam fazer projetos para o futuro.

Como um atestado da importância da escola particular, Cris me trouxe um trabalho que fez com alunos desta instituição. Eram pequenos oratórios feitos de palito de sorvete, ornados com fitas coloridas e flores artificiais. Ao centro, uma pintura da imagem de Santo Antônio.



Fotografia 3 - *Oratório de Santo Antônio*
Foto: Cris Costa

Lembrei-me das fitas da sombrinha de frevo do seu pai. Estava ali, a história incorporada. Cris acrescentou à minha memória: “aqui também está um pouco da estética da sombrinha do frevo, o mosaico de uma cultura popular, uma mistura de coisas: flores, fitas e outros elementos que ainda precisam ser inseridos”¹³.

O oratório feito com os alunos trazia também a sua experiência religiosa, tecida na vivência de sua mãe, devota de São Sebastião. Pegando de empréstimo a expressão religiosa, Cris contou-me que o oratório foi uma espécie de iniciação no entendimento da experiência criativa dos alunos. Ao fazer um oratório que servisse como convite e estímulo para que cada aluno fizesse o seu, a professora percebeu em cada etapa, quais os problemas mais recorrentes que poderiam ser resolvidos na confecção dos oratórios. Permitiu-se sentir cada dúvida, cada insegurança e pôde mergulhar em algumas possíveis experiências dos alunos ao fazerem os seus próprios oratórios. Desenvolveu, portanto, uma prática de aprender com o outro, de tecer conhecimento buscando sentir as dúvidas e certezas do outro, num exercício de alteridade.

Esta história me ensina que para contar e compreender as práticas cotidianas, o pesquisador também precisa estar atento às suas próprias táticas de pesquisa nas suas relações

¹³ Tivemos uma discussão sobre arte e artesanato. Cris me disse que muitos nordestinos não consideram os seus trabalhos artesanais como arte, e que ela, como filha de nordestino, hesitou durante certo tempo a trabalhar artesanatos nas aulas de arte. Sugeri discutirmos um capítulo do livro *Culturas Híbridas*, de Nêstor Canclini.

com os outros praticantes. Para pensar estas táticas dentro da própria pesquisa recorro novamente a Lefebvre e a Certeau.

Estes dois autores trazem importantes contribuições teóricas, ainda que a partir de pressupostos diferenciados, que fundamentam o campo de estudos dos cotidianos. Irei aqui ressaltar algumas das idéias desenvolvidas por ambos os autores que se configuram como caminhos possíveis para os pesquisadores nos/dos/com os cotidianos.

Uma das defesas de Lefebvre diz respeito à relevância de se pensar a cotidianidade em relação à totalidade da sociedade. Para este autor, uma análise do cotidiano não pode dispensar a produção de teses e hipóteses sobre o conjunto social, pois,

se não partirmos do conjunto e do global – o que parece correto do ponto de vista metodológico –, acabaremos chegando lá, salvo se pretendemos permanecer voluntariamente ao nível do parcial, dos fatos e dos conceitos mal ligados teoricamente (por uma teoria). A crítica da vida cotidiana implica, pois, concepções e apreciações em escala de conjunto social (LEFEBVRE, 1991, p. 34).

Este diálogo com o conjunto da sociedade nada tem da busca de uma história total. Para Lefebvre, esta busca pela história total se esgotou, já que a sociedade é composta por subsistemas, fragmentos de cultura, de ciências entre outros¹⁴. Por outro lado, o autor propõe pensar a sociedade a partir de uma visão que reconheça a integração de elementos até então separados pelas chamadas *ciências parcelares*, surgidas na Modernidade. Neste sentido, defende que

de fato, não admitimos as cisões entre o conhecimento e a poesia, nem entre a ciência e a ação, entre o abstrato e o concreto, entre o imediato e as mediações, entre o positivo e o negativo, entre a afirmação e a crítica, entre os fatos e as apreciações, entre o objeto e o sujeito. Mas sem deixar de assinalar a cada ocasião a insuficiência dessas categorias filosóficas (ao mesmo tempo que sua utilidade e sua necessidade). Em outras palavras, não admitamos a separação... (LEFEBVRE, 1991, p. 85).

Atualmente, autores latino-americanos como Néstor Canclini, complexificam este movimento de romper com as dicotomias ao defenderem que é preciso

permitir que os objetos de estudo e ação de cada campo sejam confrontados, vale dizer, desafiados pelos outros com os quais tenham relação (por exemplo, as artes de elite e as culturas folclóricas, pelos meios de comunicação, estes últimos pelas interações sociais não midiáticas)(CANCLINI, p. 127).

¹⁴ “O ‘sistema’ – supondo-se que exista um – esconde-se embaixo dos ‘subsistemas’: é aquele sistema dos álibis mútuos e multiplicados. A natureza fornece um álibi àqueles que querem fugir das contradições ou dissimulá-las. A cultura da elite é álibi da cultura de massas, e assim por diante.” (LEFEBVRE, 1991, p. 80).

Neste sentido, penso que Certeau indicou um outro caminho: reconduzir as práticas e as línguas científicas para a vida cotidiana, deslocando a cultura do status de *resto* delegado pela cientificidade que se “fundou como uma pluralidade de campos limitados e distintos” (CERTEAU, 1994, p. 64-65). Dialogando com autores que trilharam algum caminho sobre os estudos das práticas, como Bourdieu e Foucault, Certeau empreende uma análise cuidadosa sobre o lugar do pesquisador em relação a sua disciplina, os chamados objetos e os seus limites.

Na leitura que faz de dois dos primeiros trabalhos de Pierre Bourdieu (*Esquise d'une théorie de La pratique*, publicado em 1972; e *Le sens pratique*, publicado em 1976), Certeau declarou estar preocupado em pensar o gesto de uma disciplina ao se voltar para o que a cerca e a precede, portanto, para os seus limites. A tática de Bourdieu ao se voltar para as fronteiras das ciências sociais não seria talvez para eliminar este resto, mas justamente porque seria o *resto* que determinaria a disciplina. Certeau faz, então, uma provocação e um alerta, declarando que “é fora das fronteiras da disciplina que as práticas formam a realidade opaca onde pode nascer uma questão teórica.” (1994, p. 119). Ao invés de uma ciência perder o seu tempo revendo as suas regras e os seus limites, poderia pensar a sua relação com o além das suas fronteiras, produzindo assim, questões teóricas.

Neste sentido, Certeau ressalta alguns problemas nas próprias táticas de pesquisas que se propõem pensar as táticas cotidianas. Dentre elas, destacarei três movimentos que me possibilitam avaliar o papel do pesquisador pertencente ao campo das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*.

Num primeiro plano da análise, Certeau chama atenção para o olhar que o pesquisador lança sobre o que chama de *objeto* de estudo. Ao classificar dados e produzir sínteses, o pesquisador exerce uma “dominação pelo olhar”, porque desconsidera heterogeneidades e descontinuidades. Fazendo suas sínteses, o cientista esconde a sua “operação de afastamento e de poder” (CERTEAU, 1994, p. 120-121).

Sem pretender uma oposição, mas uma complementaridade, ao dirigir a crítica para os estudos dos cotidianos escolares, compreendo que as sínteses e classificações de dados são importantes para as pesquisas que visam dar conta de processos amplos como evasão escolar, formação de salas de leitura entre outros temas. Mas estas sínteses não dão conta da compreensão dos cotidianos e não consideram o que há de diverso e específico nas múltiplas práticas diárias daqueles que são considerados acréscimos quantitativos nas estatísticas.

Importa lembrar que tomar as grandes sínteses e modelos como realidades fechadas é empobrecer tanto o olhar do pesquisador sobre um dado social, quanto empobrecer o próprio instrumento de pesquisa que se configura na síntese ou no modelo de pensamento. A complexidade precisa ser perseguida permanentemente sob a pena de estabelecer um olhar que, ao buscar ser amplo, torna-se redutor.

Certeau lembra que, na contramão das tentativas de domínio pelo olhar exercidas por pesquisadores, os próprios praticantes exercem as suas operações, escondendo ou enfatizando determinadas táticas, fornecendo os dados que os pesquisadores desejam ou algo diferente do que esperam...

Neste sentido, importa reconhecer a pluralidade, as descontinuidades e a heterogeneidade das práticas cotidianas, assumindo também que essas *qualidades* ou *características* fazem parte de nossas próprias táticas de pesquisadores e praticantes nos processos de pesquisa.

Um segundo problema enfrentado pelo pesquisador dos cotidianos, seria o afastamento em relação ao seu *objeto de estudo*. Para Lefebvre, “é impossível captar o cotidiano como tal, aceitando, vivendo-o passivamente, sem fazer um recuo. Distância crítica, contestação e comparação caminham lado a lado.” (p. 34). Este autor propõe uma metodologia para pensar os cotidianos que parte da vivência e passa pelo afastamento para alcançar a compreensão.

Em outra posição, Certeau realiza uma crítica deste posicionamento distanciado do pesquisador em relação ao seu tema. Segundo este autor, quando pesquisadores como Bourdieu e Foucault empreendem suas pesquisas sobre as táticas cotidianas, só conseguem encontrá-las em lugares distantes como a Kabília, região argelina pesquisada por Bourdieu, ou tempos distantes, como os procedimentos de justiça do século XVIII pesquisados por Foucault. Quando as práticas analisadas são próximas nos *espaçostempos* considerados ou percebidos, em geral, os pesquisadores as reconhecem “como estratégias de curto prazo e de pequeno alcance” (CERTEAU, 1994, p. 123).

Certeau defende que os dois autores citados, apesar de situados em ‘pólos opostos’, exercem o mesmo esquema operacional: o de destacar e por do avesso. Eles destacaram elementos específicos das sociedades analisadas e fizeram destes elementos, padrões de análise das sociedades. “Em primeiro lugar, um isolamento etnológico; depois, uma inversão lógica (p. 133)”.

Também as práticas cotidianas dos professores e professoras, por estarem tão próximas em *espaçostempos* que são de todos nós e mergulhadas em problemas tão presentes na sociedade, são muitas vezes consideradas ações de curto prazo e pequeno alcance, vistas como práticas isoladas, dispersas e que não têm potencial transformador dos currículos escolares.

Contra este olhar redutor das práticas cotidianas que nos estão próximas nas dimensões *espaçotemporais*, Certeau sugere reconduzir a análise para as *maneiras de uso*, para as táticas de *uso* dos artefatos culturais colocados para consumo dos grupos que recebem o nome de *dominados*. Neste sentido, importa reconhecer o valor das práticas que nos são próximas e que vivenciamos.

A busca pela compreensão dos cotidianos passa, portanto, pela necessidade de um *mergulho nos sentidos*. Complexificando a análise de Certeau e trazendo a discussão para os cotidianos escolares, Alves propõe um mergulho nos *espaçostempos* dos cotidianos, “buscando referência de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário.” (ALVES, 2008).

Ao contrário da ilusão do distanciamento crítico, aqui se defende a assunção do envolvimento que sempre existiu entre o pesquisador e aquilo que é pesquisado. Como uma exigência ética, no entanto, importa expressar e ressaltar o nosso papel de pesquisador, compreender de onde falamos e reconhecer as nossas dúvidas e limitações.

Uma terceira prática dos pesquisadores analisada por Certeau se refere à prática freqüente desses, ao estudarem os cotidianos, de declararem a inconsciência do grupo estudado em relação aos seus próprios saberes. Compreendi este alerta de Certeau logo na primeira conversa que tive com a professora Cris Costa. Cris me contou que as suas primeiras práticas como professora foram por *intuição*. Não havia estudado nada sobre educação e programou as aulas de acordo com as circunstâncias.

Fascinada com as possibilidades de desenvolvimento teórico das nossas conversas, logo que cheguei a minha casa, comecei a escrever: “esta professora não tinha consciência dos seus saberes, não sabia o que sabia. Agia pelas circunstâncias. Narrava a sua história como se estivesse pensando pela primeira vez no assunto.”

Satisfeita com o resultado do meu trabalho, mostrei a Cris o meu primeiro texto. Muito incomodada com a situação e temerosa de estar prejudicando a minha tese, ela me

confidenciou: “aquela não era a primeira vez que eu estava pensando no assunto. Apenas não tinha antes, as leituras de especialistas da educação.”

Compreendi que, ao declarar a inconsciência da professora, estava realizando o movimento comum a muitos pesquisadores, ao declararem que determinados grupos sociais sabem, mas não sabem ou não reconhecem o que sabem. Seria, portanto, o saber não sabido. A função do pesquisador neste caso, seria dizer o que eles não sabem, elaborar teorias sobre suas práticas.

Segundo Certeau, na visão de muitos pesquisadores, os praticantes não seriam capazes de refletir sobre seus saberes, que só ficariam conhecidos pelo pesquisador que esclarece o saber através do seu discurso, mas não detém este saber. Seria como se este saber não pertencesse a ninguém. “Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não praticantes, sem pertencer a nenhum. Trata-se de um saber anônimo e referencial, uma condição de possibilidade de práticas e técnicas eruditas” (CERTEAU, 1994, p. 143).

Neste sentido, a tese de Certeau se distancia da análise de outra importante estudiosa do Cotidiano, Agner Heller, que a partir de estudos marxistas, especialmente vinculados à obra de Georg Lukàcs, propõe que a diversidade das atividades cotidianas impossibilitam, por ausência de tempo, a reflexão sobre estas atividades.¹⁵ Para esta autora, “o homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade” (HELLER, 2008, p. 31).

Pois, se nos dispuséssemos a refletir sobre o conteúdo de verdade material ou formal de cada uma de nossas formas de atividade, não poderíamos realizar nem sequer uma fração das atividades cotidianas imprescindíveis; e, assim, tornar-se-iam impossíveis a produção e a reprodução da vida da sociedade humana (HELLER, 2008, p. 47).

Para Heller, as atividades cotidianas são gestadas por imitações, juízos provisórios, pequenos cálculos de probabilidades e possibilidades de conseqüências. Mas a autora enfatiza que o pensamento cotidiano, sendo imediatista, não busca intensidade. Age na medida necessária para manter a sobrevivência na cotidianidade. “As idéias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é a práxis (HELLER, 2008, p. 49)”.

Propondo outra interpretação do pensamento nas práticas cotidianas, buscando romper com a oposição entre coerência e inconsciência, entre um saber que pertence à teoria e outro

¹⁵ Usei aqui a expressão atividade ao invés de prática para ressaltar a diferenciação que Heller faz da atividade e da práxis.

que pertence às atividades comuns, Certeau propõe um olhar receptivo para os processos heterogêneos de tessitura dos conhecimentos, para o reconhecimento das lógicas plurais como forma de compreensão dos saberes cotidianos. Em outras palavras, ressalta a importância de reconhecer a diversidade nas formas de pensar.

A partir da conversa com a professora Cris, assumi prontamente o meu preconceito ao me situar como aquela que lhe descortinaria o universo teórico sobre as suas práticas e aprendi desde aquele instante que estaríamos ali trocando saberes diversificados, saberes da arte, da história, da educação e da vida.

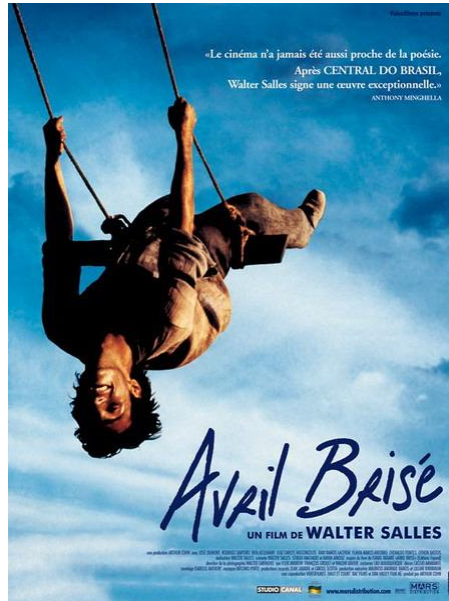
Na prática, compreendi a afirmação de Certeau ao defender que as táticas usam as instituições de forma tão peculiar e *autônoma* que para analisá-las, muitas representações científicas se perdem e acabam por não reconhecê-las. (CERTEAU, 1994, p. 128).

A cada nova conversa com a professora Cris Costa, e a cada experiência que compartilhávamos, surgiam novas questões para pensarmos sobre as práticas cotidianas dos professores. Com tantas ideias, eu sugeria a Cris que escrevesse sobre os seus questionamentos. “Por que você não escreve para o jornal Educação e Imagem¹⁶? Seria legal produzir um texto sobre as suas Histórias de professora! E o jornal é bem legal! Ele tem ISSN! Por que você não faz mestrado em educação? Acho que você precisa escrever uma dissertação!” Cris Costa nunca respondia a estas minhas indagações e sempre reagia às minhas sugestões com uma risada.

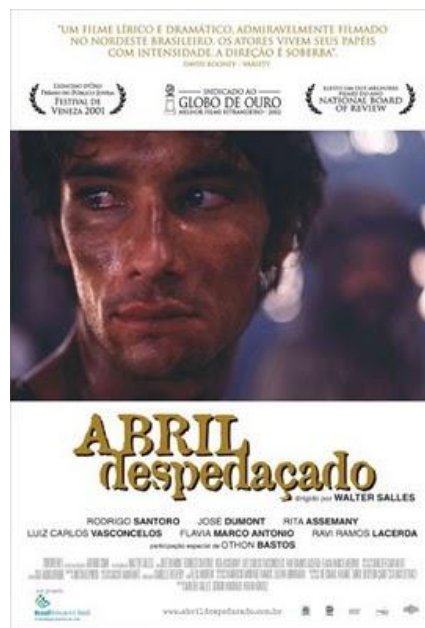
Um dia, nos reunimos para discutir sobre os filmes que a escola, em parceria com o Laboratório Educação e Imagem, com apoio da FAPERJ e sob orientação de Nilda Alves (as nossas redes...) iria produzir. Decidimos que cada um do grupo de professores e alunos iria escolher um trecho de um filme de sua preferência para discutir com o grupo.

A professora de artes foi a primeira a apresentar o trecho de seu filme preferido. Escolhendo *Abril Despedaçado*, inspirado no livro homônimo do escritor albanês Ismail Kadaré, dirigido por Walter Salles, Cris apresentou a cena do balanço, que serviu de cartaz para a versão francesa do filme.

¹⁶ Este é um dos jornais eletrônicos publicados pelos grupos que atuam no Laboratório Educação e Imagem/ProPEd/UERJ (www.lab-eduimagem.pro.br)



Fotografia 4 - Cartaz da versão francesa do filme Abril Despedaçado, de Walter Salles.



Fotografia 5 - Cartaz do filme Abril Despedaçado, de Walter Salles.

Respondendo implicitamente às minhas indagações sobre porquê não escrevia um texto, Cris Costa apresentou a sua análise do filme, nos convidando a observar uma *assemblage* que havia feito especialmente para expressar as suas ideias acerca da cena.

Cris nos explicou que *assemblage* (união, em francês) é uma técnica de arte que reúne objetos tridimensionais diversificados que ganham um outro significado ao serem colados, constituindo uma obra.



Fotografia 6 - *Assemblage* de Cris Costa

Digo que Cris respondeu às minhas indagações porque não precisou usar a escrita para expressar a sua análise filmográfica. A arte expressa por esta *assemblage* colava também conhecimentos e significações, me afirmando que embora a escrita tenha um importante papel em nossa sociedade, os conhecimentos são tecidos (também colados!) e expressos de diversas formas. Como propuseram Deleuze e Guattari, “a arte não pensa menos que a filosofia, mas pensa por afetos e perceptos” (DELEUZE ; GUATTARI, 2010).

Demorei um pouco para compreender que Cris, ao apresentar aquela *assemblage*, respondia aos questionamentos sobre a escrita para o jornal ou sobre a escrita de uma dissertação. Quando lhe contei a minha descoberta, a professora de artes novamente deu uma risadinha e me confidenciou: “Eu sempre te falei isso, você é quem não quis escutar..”. – e riu de novo...

Na *assemblage* de Cris, os objetos são ressignificados. O pequeno galho de árvore foi replantado num tecido de grossa textura, me remetendo ao solo do sertão nordestino. Nele foi colado um balanço, que ao contrário do balanço do filme, transborda em cores. “Acho que a ausência da variedade de cores do sertão é compensada pelas cores da arte popular” - explica Cris Costa, para contar que, no seu balanço havia as cores do Nordeste, *espaçotempo* onde a história do filme se desenrola, e também onde a história da família de Cris começou.

A palhinha virou uma cerca e as pérolas que formavam o botão das flores saíram de um colar que Cris havia deixado no auditório da escola, junto a outras indumentárias de um trabalho teatral que seus alunos iriam apresentar. Não sabemos exatamente porquê, mas provavelmente por não estarem participando deste projeto, quando outra professora de artes visitou o auditório com os seus alunos para assistirem um filme, alguns deles destruíram todo o material de Cris e as pérolas foram espalhadas pela sala.

Com minha ajuda, Cris recolheu todas as pérolas espalhadas pelo chão, num misto de revolta, solução e com uma sensação de que nada de efetivo seria feito contra aquela situação. E agora, as pérolas voltavam para a escola através daquela *assemblage*. Cris me confidenciou que o retorno das pérolas e aquela *assemblage* representavam uma mudança em sua vida. Até então, andava buscando compreender qual era o seu espaço como *professorartista* naquela escola e nas outras em que trabalhava. O trabalho da *assemblage* e todo o processo de pensamentos que ela agregava, representava assim, uma resposta para estes seus questionamentos, pois, retomava a sua história familiar do nordeste e a temática de uma arte popular para constatar que a arte produzida pelo *professorartista* é uma arte que nasce da relação com os alunos, arte que influencia e se deixa influenciar durante todo o processo de sua concepção e criação.

Com Cris Costa, penso no processo de tessitura dos meus conhecimentos como *professorapesquisadora*, *professorahistoriadora* no qual os meus conhecimentos sobre educação e história são tecidos da mesma forma que a arte de Cris, na relação com os alunos e com tantas outras redes das quais faço parte.

1.6 O sagrado e o profano: o barroco na prática de Cris

Na *assemblage* de Cris Costa, o balanço assume o papel do tempo, desenhando no ar a dinâmica do pêndulo, se referindo ao tempo que pode ser percebido como personagem central da história narrada pelo filme de Walter Salles. Mas este tempo do balanço não se inscreve na ausência do espaço, e sim na interseção dos dois, na relação entre uma cultura, uma geografia, um momento, no *espaçotempo* que nos evidencia os limites do pensamento que concebe o tempo sem o espaço e vice-versa.

A *assemblage* de Cris Costa também nos convida a olhar para o céu, azul no contraste com o ocre da terra sertaneja, duas cores que inspiram a fotografia do filme. Mas o céu de

Cris é um céu com estrelas que formam uma auréola ao redor do balanço. O tempo é santo, é sagrado, pois, carrega consigo as estrelas de Nossa Senhora.

A obra de Cris, como vimos no carnaval e no oratório de Santo Antônio, entrelaça o sagrado e o profano. Uso a expressão entrelaçar porque, mais do que circular entre o sagrado e o profano, o trabalho desta professora entrelaça estes elementos, evidenciando os tênues limites das nomenclaturas que engessam ideias, formando dicotomias.

Este posicionamento *artisticopedagógico* já rendeu a Cristiane algumas brigas numa escola em que trabalhou e que era composta basicamente por professores evangélicos que a acusavam de pacto com o “demônio”.

Pensando para além do sagrado no sentido religioso, é interessante pensarmos o quanto esta professora problematiza o sagrado e o profano em suas práticas cotidianas. Um dia, conversando sobre esta possibilidade, nos perguntamos o que seria considerado sagrado na maior parte das experiências escolares que vivenciamos.

“As divisões entre as disciplinas” - dizia Cris – “cada uma com seu tempo certo. Uma disciplina não pode atrapalhar o tempo da outra. Se fizermos uma atividade que dure um dia inteiro...Então... Isso é completamente profano!” – a *professorartista* desenrolava uma lista do que era sagrado na escola e novamente ria de aspectos dos cotidianos em que nós duas vivíamos.

O tempo, sagrado na *assemblage*, era o que encabeçava a lista de elementos sagrados na concepção hegemônica de escola com a qual a professora Cris precisava lidar. Tempo de entrada, tempo de recreio, tempo de saída. Mas como não o percebemos sem o espaço, é o espaço da escola que sacraliza o tempo. Tempo que é sagrado, mas constantemente burlado, na prática dos alunos ao subirem vagarosamente as escadas para atrasarem a entrada, na prática de professoras que conversam na porta da sala de aula, diminuindo o tempo de trabalho. “Dá meia-noite, mas não dá 5 horas”.- reclama a professora participante das pesquisas de Carlos Eduardo Ferraço, ansiosa para o horário da saída dos alunos. (FERRAÇO, 1999, p. 112).

Depois do tempo, lembrei da divisão entre o público e o privado nas escolas. Outros dois elementos sacralizados muitas vezes em nossos cotidianos. Diversas vezes, observei como alguns professores eram censurados pelos colegas ao usarem patrimônios pessoais (como uma máquina fotográfica) para darem aula, pois, usar somente o que o governo possibilita seria uma forma de pressionar o governo para ampliar o patrimônio da escola.

Lembro que outro elemento muitas vezes considerado sagrado é o corpo. O corpo do professor, e em especial, da professora, que precisa ser coberto e desprovido de sensualidade; o corpo do aluno que precisa sentar em fileira, com a coluna reta, que tem hora para beber água ou ir ao banheiro. O corpo é ao mesmo tempo sagrado e profano. Neste sentido, Alves e Garcia diferenciam dois sentidos para a palavra disciplina:

o da parte específica do conhecimento e o de controle dos corpos e mentes de alunos e alunas. É nesse último sentido que se cria um dos mitos escolares mais difíceis de superar: a criança para aprender precisa estar quieta, pois o corpo imóvel permite que a mente se mova melhor. Tudo isso tem a ver com a criação de uma moral voltada para ver o corpo como lugar perigoso a ser controlado e vê todo o movimento como inconveniente porque incontrolável. (ALVES ; GARCIA, 2008a, p. 71).

O uniforme dos alunos que não pode ser “maculado” com elementos que enfatizem a heterogeneidade (um boné, um cabelo colorido, comprido e brincos para meninos, um short curto para as meninas), também são elementos investidos de sacralização em muitos cotidianos escolares. Além destes, os chamados conteúdos pedagógicos, os livros didáticos, o horário de entrada e saída da escola, e o ritual de fazer a chamada diariamente também fazem parte da lista de sacralizações numa concepção hegemônica de escola que muitas vezes encontramos nos cotidianos escolares.

Já, o barulho das turmas que lembra o burburinho das turbas nas feiras é profano. Nesta concepção de escola, o erro é profano. A sensualidade, a diversidade religiosa, a homossexualidade são elementos dos cotidianos que recebem muitas vezes os rótulos de profanos.

Ao entrelaçar o sagrado e o profano, Cris Costa questiona muitas destas interdições nas escolas, fazendo da sua prática um espaçotempo de questionamento destas regras. Talvez por isso, ela tenha sido chamada em um momento de subversiva. *Eu subversiva?*- se surpreendeu Cris, negando esta denominação. Ela não tinha a intenção de fazer uma revolução na educação brasileira, embora, acredite que esta seria necessária.

Por mais que muitos professores desejem estas mudanças na educação e fazem destas mudanças os seus projetos políticos, nos cotidianos, professores e alunos, vivem e sobrevivem no turbilhão dos diversos contextos que compõem a rotina das escolas. É preciso ler, escrever, contar, desenhar, corrigir, debater, almoçar, cantar, correr e às vezes dormir. As práticas cotidianas são práticas de sobrevivência dentro da rotina. Já as práticas revolucionárias, como propõe Henri Lefebvre, são gestadas na suspensão do cotidiano (LEFEBRE, 1991, p. 44).

Mas e os cotidianos? São o quê? Estagnação? Pura repetição e falta de questionamento das condições de professores e alunos? As práticas de Cris respondem que não. Os cotidianos são *espaçotempos* de ação, ação que transforma, embora não tenha como objetivo a transformação. Seria uma prática de subverter uma ordem, ainda que não se pretenda. Importa, porém, ressaltar que se trata de transformações que, aos olhos dos seus praticantes, podem ou não trazer resultados positivos para os cotidianos escolares.

Voltando aos trabalhos de Cris, que são expressões de suas práticas cotidianas como professora, chamo atenção para a escolha pelo uso de fitas, estrelas, flores e todos os elementos que compõem uma arte de entrelaçamento entre o sagrado e o profano, encontrando *espaçotempos* de questionamento de uma ordem sem subvertê-la por completo. Estas práticas me lembram um pouco das expressões artísticas do século XVIII no Brasil, que foram chamadas de barroco. Não me refiro à cultura do barroco espanhol, definida por Maraval (1997, p. 42) como um conceito histórico, delimitado cronologicamente entre 1605 e 1650, mas ao catolicismo barroco, termo cunhado por João José Reis para definir a religiosidade do Brasil Colonial com desdobramentos para o século XIX. Período no qual a religiosidade e as festas se entrecruzavam em práticas culturais que reuniam centenas de pessoas, quando as pomposas missas eram “celebradas por dezenas de padres e acompanhadas por corais e orquestra, no mesmo espaçotempo onde centenas de pessoas se alegravam com a música, dança, mascaradas e fogos de artifícios” (REIS, 1991, p. 49).

Buscando definir um sentido para as culturas barrocas que ocorreram em períodos e contextos diversificados na Europa e na América, Boaventura Santos explica que:

a cultura barroca é, em grande medida, um desses instrumentos de consolidação e legitimação do poder. O que, apesar disso, me parece inspirador na cultura barroca é o seu lado de subversão e de excentricidade, a fraqueza dos centros de poder que nela buscam legitimação, o espaço de criatividade e de imaginação que ela abre, a sociabilidade turbulenta que ela promove num período que, por ser de transição, tem alguma semelhança com o nosso próprio tempo (SANTOS, 2009, p. 358).

Santos define o barroco como “uma colagem de diversos materiais históricos e culturais, alguns dos quais não se podem considerar tecnicamente pertencentes ao período barroco, mas antes a períodos que têm apenas algumas afinidades com ele, como o Romantismo”. A partir desta definição, o autor propõe um projeto social de inspiração no Barroco como forma de produzir uma outra sociedade (p. 358). O riso, que passou a ser considerado frívolo pela modernidade capitalista, a carnavalização, a temporalidade imediata e a espacialidade local são elementos de expressões culturais consideradas barrocas que,

segundo Santos ganham importância nas demandas de transformações sociais (SANTOS, 2009).

A subjetividade do barroco vive confortavelmente com a suspensão temporal da ordem e dos cânones. Enquanto subjetividade de transição, depende, ao mesmo tempo, do esgotamento dos cânones e do desejo deles. A sua espacialidade é o local, a sua temporalidade privilegia, o imediato (SANTOS, 2009, p. 358).

Nos *espaçotempos* dos cotidianos escolares, as práticas da professora Cris convivem com as divisões entre o que é sagrado e profano na sua escola, ao mesmo tempo, transgredindo estas separações, ao entrelaçá-las.

1.7 Nós de tensão

Os nós que formam as redes dos cotidianos são nós de entrelaçamento, união, como também são nós de tensões. Cris desceu as escadas da escola carregando alguns destes nós. Entrou na sala da Direção em silêncio, e esperou que os outros tantos nós de tensão fossem resolvidos no burburinho de alunos, seus parentes e professores que entravam e saíam daquela sala, até que ela pudesse conversar com a diretora.

Estava cansada, decepcionada. Um rapaz de quinze anos, uniforme sujo, e corpo sem cuidado, andava fazendo das suas aulas um *inferno*. Era desinteressado pelas aulas. Dizia que a escola não servia para nada. Não reconhecia a sua autoridade em sala de aula, e quase que desenvolvia um *poder paralelo* com a turma, liderando alguns colegas nas brigas e confusões.

Cris achava que ele desarmonizava as aulas. Diversos colegas compartilhavam da mesma opinião sobre o rapaz. Para alguns professores, era preciso convencer os seus pais de tirarem ele dali, mandarem para outra escola onde ele não conhecesse ninguém retirando-lhe a possibilidade de ser um líder.

Remo

O seu nome não é Remo, mas alguns nomes trazem a potência das histórias de vida. Este carrega o mito de origem da antiga cidade de Roma. E de fato parece ter sido alimentado por uma loba.

Não conhece seu pai. Mora com a mãe, dois irmãos e o padrasto. Não gosta do padrasto e pouco aparece em casa. Sai da escola e começa a vagar pela rua, ninguém sabe, ou

não quer saber por onde. Volta para a casa madrugada à dentro. E no dia seguinte vai para a escola. Não costuma faltar. Só não acha que a escola sirva para alguma coisa.

Quase que diariamente arruma confusão e semanalmente sua mãe é chamada para conversar. Ela sempre vem. Diz que com o filho mais velho, nada disso aconteceu. Ele nunca deu trabalho. Com Remo, ao contrário, precisa faltar sempre ao emprego para poder ouvir as mesmas reclamações dos professores. Diz que, sem saber o que fazer, acha que Remo não tem mais jeito. Desistiu dele.

O rapaz escuta as falas intercaladas de mãe, direção e professor. Seus olhos atravessam as pessoas. Sua feição imóvel não indica prazer, tristeza nem questionamento. Só deixa passar um fiozinho de uma massa de revolta escondida, acumulada nem sei onde e nem sei exatamente todos os motivos.

Quando todos se despedem, ele dá um sorriso e volta para a sala para continuar suas atividades cotidianas de desestabilizar o professor. Suas práticas foram tecidas nos cotidianos de sua história: três anos de repetências, descaso e exclusão. Uma vez, ouviu de outra professora, que ele era a *escória* do mundo, “o lixo da humanidade, que não faria falta alguma para a escola”.

Quem é o vilão desta história? O aluno que assume o perfil de bonde sem freio como é cantado na música de MC K9 em homenagem ao time de futebol do Flamengo? “Tô sem freio. Tô sem freio...”- canta o funk. Ou são os professores que defendem a medida de retirada do aluno porque não conseguem dar aulas quando o aluno desestabiliza a turma, agredindo colegas, xingando e debochando do professor?

Os estudos dos cotidianos acrescentam aos estudos de educação uma importante contribuição de não solidificar a figura dos vilões e dos mocinhos nos processos educacionais. Por outro lado, precisamos confrontar projetos e ações que contribuam ou não para práticas mais democráticas nas escolas. Neste sentido, retirar da relação entre professores e alunos o fardo de assumirem papéis opostos na prática de *aprenderensinar* contribui para que todos se reconheçam mergulhados nos cotidianos de pressões e apropriações (LEFEBVRE, 1991), de estratégias e táticas (CERTEAU, 1994), cúmplices nas práticas diárias, tanto naquelas que são consideradas sucesso quanto nas consideradas fracasso, na convivência ou oposição às normas das secretarias de educação.

Cris não teve tempo de arriscar uma aliança com o aluno que a reconhecia como antagonista. De fato, ele saiu da escola, não sem confidenciar que gostaria de ter vivido uma

história diferente: “Todo mundo tem a chance de mudar” - disse Remo para a sua mãe, no dia em que esta foi pedir a sua transferência da escola. Talvez ele tenha razão...

2 PERDIDAMENTE TREM: CULTURAS E CONHECIMENTOS COTIDIANOS

*Perdidamente trem
Bala vagão no ar
Bicão passando ao largo
Penha Singular
(Guinga)¹⁷.*

Penha, Rio de Janeiro, bairro que leva o nome de seu mais famoso patrimônio: a Igreja fundada em 1728, que viu brotar no sopé de sua escadaria, de 382 degraus, as casas e pequenas lojas de portugueses. Estes primeiros habitantes elegeram a festa de Nossa Senhora da Penha, em outubro, como o *espaçotempo* de articulação das suas tradições, mas logo, abrigaram as barracas das tias baianas que traziam consigo os quitutes e os sambistas. Os novos moradores fizeram desta festa, também um *espaçotempo* privilegiado de composição (SOIETH, 1998). Dessa mesma escadaria, se vê, nos dias atuais, o trânsito e a poluição da Avenida Brasil, a superlotação dos trens, o crescimento desordenado das encostas, bem como, o poder do tráfico de drogas que manda fechar o comércio em dias de maior conflito.

Se faço o elogio ao bairro com o mesmo tom de crítica, é porque sou eu mesma, nascida na região. E voltei ao bairro para conversar com duas professoras: Luciana, professora de matemática, com quem conversei pela primeira vez numa visita a escola em que trabalha; e Cristiane Souza, uma xará da professora de artes que me motivou a escrever este trabalho, e que como a professora carnavalesca me proporcionou uma deliciosa conversa numa tarde em sua casa na Penha. De presente, ainda ganhei uma conversa de muito *aprenderensinar* com Maria Nunes, aluna de Luciana, da turma de Educação de Jovens e Adultos.

2.1 Matemáticas

Muro alto, portão pequeno. Olhando a escola pela primeira vez, tanto se pode enxergar uma prisão, quanto um espaço que pretende guardar cuidadosamente os seus pertences e pertencentes. Seria um tesouro? O conhecimento? As pessoas? O que a escola quer tanto guardar com seus muros altos e seu portão pequeno?

Logo que entrei, fui recebida cordialmente por uma funcionária que me levou até a professora. Luciana Getirana preferiu conversar em sua sala. Sala de matemática. Mesas organizadas em grupo e uma estante com vários jogos. Sala acolhedora, que acompanha a voz doce e pausada daquela professora que passa longe do estigma tradicional do “carrasco de matemática”, como são muitas vezes vistos estes professores pelos estudantes.

¹⁷ Trecho da música *Maviosa*.

A escola de muros altos e portão pequeno tem uma sala sempre aberta para quem quiser aprender matemática. Nela, alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos trabalham com números, crochê e marcenaria, para lerem as matemáticas do papel quadriculado, das formas geométricas do *tangran*¹⁸, das lógicas do *sudoku*¹⁹ e tantas outras. Alunos e ex-alunos entram frequentemente naquela sala, às vezes para conversar sobre alguma dúvida, outras vezes para corrigir algum problema matemático ou para dar um abraço na professora.

Das conversas com Luciana, encontrei caminhos para pensar as relações entre currículos praticados e currículos oficiais, entre saberes cotidianos e saberes científicos nos *espaçostempos* escolares. Desta conversa, nasceu a urgência de uma questão presente nos cotidianos de muitos professores: qual o papel da escola? Complexificando a questão, os que pesquisam os cotidianos se perguntariam: qual o sentido da escola? (ALVES; GARCIA, 2008).

Para pensar estas questões, conversei com as minhas leituras de textos de Elizabeth Macedo, Alice Lopes, Home Bhabha, Boaventura de Sousa Santos, mas as minhas principais interlocutoras foram as professora Luciana Getirana e Cristiane Souza bem como a aluna, Maria Nunes, que será a próxima personagem da contação desta história.

2.2 Saberes cotidianos e científicos

Maria veio do sertão da Paraíba com 17 anos e 15 cruzeiros para trabalhar como empregada doméstica no Rio de Janeiro. Tinha um roçado que arrendou por 1 cruzeiro para seu tio. Perdeu mãe, pai e irmão na miséria cotidiana do sertão.

Na cidade grande, trabalhou como babá, ganhando 10 cruzeiros por mês. Foi demitida porque conversou com outras babás em uma praça do Leblon, ação veementemente interdita por sua patroa, provavelmente para lhe manter alheia aos valores do salário das outras empregadas domésticas, bem maiores que o seu. Insistente com a vida, Maria foi trabalhar como faxineira e passou a ganhar 15 cruzeiros. Conhecendo mais gente no Rio, conheceu aquele que seria seu marido e conheceu também mais um emprego. Passou a ganhar mais 25 cruzeiros, mas largou o trabalho na casa dos outros para cuidar do trabalho da sua casa e dos 5 filhos que teve.

¹⁸ *Tangran* é um quebra-cabeça chinês formado por 7 peças (5 triângulos, 1 quadrado e 1 paralelogramo). Com essas peças, é possível formar várias figuras, utilizando todas elas, sem sobrepô-las. Mais informações: <http://pt.wikipedia.org>

¹⁹ *Sudoku* é um quebra-cabeça numérico, muito difundido no Japão. Mais informações: <http://pt.wikipedia.org>

Quando seu marido perdeu o emprego, Maria, sem ter comida para dar aos filhos, insistiu novamente com a vida e foi procurar uma agência de empregadas domésticas. Até encontrar uma patroa fixa, Maria pagava uma taxa por dia ao agenciador.

Hoje, com 5 filhos criados e a lembrança doída da morte do mais velho, Maria trabalha há 30 anos numa “casa de família”. E voltando a freqüentar a Escola, na sala da Professora Luciana, Maria faz todas as contas de cabeça, mas pede: “Professora, eu quero fazer as contas igual a você, no quadro”.

Luciana lhe diz que acha bom fazer a conta de cabeça como ela, e que gostaria de ter aprendido como Maria aprendeu. Maria, insistente, lhe diz: “Quero fazer a conta como você faz, no quadro”.

Luciana ensina. E ensina com prazer. Adora as contas preenchendo o quadro. Os números pulsando em suas lógicas, desvendando enigmas. Matemática tem um pouco de arqueologia, descoberta de sentidos, um pouco de investigação. Mas se sente de certa forma *vendida* ao priorizar um conhecimento formal enquanto que a matemática da vida, aquela que sabe muito bem o que é subtração, torna-se esquecida num canto da sala, como um casaco ou um guarda-chuva que a gente só pega quando vai para rua.

Mas Luciana ensina, dando um jeitinho para facilitar. Aquele jeitinho de professor que fala: “vai um, pede emprestado, vira de lado e muda de sinal...” E se irrita quando lembra que muitos matemáticos reclamam dos jeitinhos dados pelos professores. Eles dizem: “isso não é matemática!!! Não é uma mágica que faz mudar de sinal! Matemática não é mágica!” (Não? Que pena...).

Bordados ou papel quadriculado? Marcenaria ou geometria? Quais conhecimentos tecemos nas escolas? Quais conhecimentos devemos valorizar?

Alice Casimiro Lopes estudou o conhecimento escolar e suas inter-relações com o conhecimento científico e o conhecimento do cotidiano. Defendendo o pluralismo da cultura e da razão, Lopes propõe que o primeiro rompe com os princípios e com as formas de pensar no cotidiano. Já o conhecimento escolar, ao ser constituído na seleção de aspectos de uma cultura, ao passar por um processo de transposição (mediação) didática, acaba por se constituir no embate com os demais conhecimentos. Segundo a autora, além da função de socializar o conhecimento científico, “o conhecimento escolar ao mesmo tempo nega e afirma o conhecimento cotidiano, trabalha contra ele e é sua própria constituição” (LOPES, 1999. p. 137).

Neste sentido, a autora defende a impossibilidade de se produzir conhecimento científico na escola, ressaltando, porém, que a escola é um espaço de produção de um outro tipo de conhecimento, o conhecimento escolar. Ao se diferenciar do cotidiano e da ciência, o conhecimento escolar evidencia a pluralidade da razão afirmada pela autora. Lopes chama atenção para a prática de muitos professores que, para “facilitarem” o aprendizado do conhecimento científico, usam a *razão cotidiana*. Segundo a autora, o uso da forma de pensar cotidiana ou do senso comum, ao contrário de “facilitar” a compreensão dos alunos em relação ao conhecimento científico, impede que a compreensão ocorra. “Um dos mecanismos de se manter a ciência como um conhecimento obscuro e inacessível é, justamente, transmiti-la como um refinamento do senso comum” (LOPES, 1999, p. 120). Essa autora afirma que

a produção de conhecimento na escola não pode ter a ilusão de construir uma nova ciência, ao deturpar a ciência oficial, e constituir-se em obstáculo ao desenvolvimento e compreensão do conhecimento científico, a partir do enaltecimento do senso comum. Ao contrário, deve contribuir para o questionamento do senso comum, no sentido de não só modificá-lo em parte, como limitá-lo ao seu campo de atuação (LOPES, 1999, p. 24).²⁰

Ao ver o trabalho de Luciana, me parecia que estas diferenças entre um saber cotidiano, outro científico e outro escolar não eram tão nítidas. Resolvi perguntar-lhe sobre o assunto e a nossa conversa foi tecida por muitas outras questões.

- Não acho que na sua prática, os saberes cotidianos e científicos estão tão diferenciados...
- Chega num processo em que eu acho que sim. A minha angústia é até que ponto eu quero ‘dominar’. Até que ponto o aluno, na prática escolar, abre mão do seu saber cotidiano e passa a aprender o saber escolar. Quando eu ouço a Maria falar para mim: “eu quero saber fazer conta igual a senhora faz no quadro!” Entendo que este é um saber escolar. Não é um saber cotidiano. Fazer conta no quadro... Vai um ou pede emprestado...Não é. E por que ela tem que fazer isso? E aí eu me vendo. Eu ensino a ela a fazer conta como no quadro.
- E porque que ela não tem que saber também?
- Então não é o mesmo saber. Existe um saber escolar e um saber cotidiano. Por que ela tem que saber também. Entendeu? Na sua fala, você já mostra o outro saber.
- O que eu quero dizer é que para ensinar a conta no quadro, você utiliza a prática dela...
- Nós articulamos estes saberes porque entendemos que não há o melhor nem o pior. Existe um papel social a cumprir. A escola tem o seu papel. Eu vou ficar no saber da Maria a vida inteira? Para uma mulher de mais de 60 anos, eu poderia aceitar, justificando que ela não daria conta dos estudos. E um menino de 12 anos? Para este, eu faço questão que tenha o ensino formal, porque ele vai dar conta dos estudos? Será que eu tenho que ficar julgando o tempo todo? Ou será que a escola tem mesmo que dar conta destes dois saberes para garantir a permanência dos alunos? Quando eu negava estes saberes da Maria, ela ia embora. Por quê? Tentar compor os dois saberes é a garantia de poder dialogar. Mas, eu ainda acho que continuo ‘dominando’. Eu não sei se este é o saber da escola. Isso me angustia muito.

À medida que conversávamos sobre os cotidianos escolares, a nossa conversa ganhava densidade. Entrávamos e saímos em tantos assuntos que parecíamos que

²⁰ A autora diferencia o senso comum dos saberes populares e diz: “a atitude crítica do conhecimento escolar frente ao senso comum não implica, necessariamente, um desmerecimento dos saberes populares. Ao contrário, sua valorização é necessária dentro de uma perspectiva pluralista de interpretação dos saberes” (LOPES, 1999).

caminhávamos num labirinto de espelhos, onde a resposta às nossas perguntas era a nossa própria imagem. E Luciana me indagou, me colocando de frente para o espelho:

acho que este saber formal tem que aparecer. Mas por que tem que aparecer, Nivea? Por que tenho que ensinar a conta no quadro? Hoje em dia, não sei se eu tenho. Por que eu tenho? A gente só está refém da universidade. A gente só está fazendo transposição didática?²¹

Acredito que a angústia, o incômodo denunciado por Luciana e compartilhado por tantos professores, entre os quais eu me incluo, pode ser explicada por um dos papéis que é conferido às escolas na sociedade contemporânea, *espaçostempos* para contatos entre diferentes saberes, culturas, gerações, um “entre-lugar”, aproveitando a expressão de Homi Bhabha, que nos diz que

o que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetividade - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade (BHABHA, 1998, p. 20).

Na escola, não tecemos o conhecimento científico, porque não tecemos conhecimentos dentro de uma lógica compreendida como ciência, definida pelos padrões acadêmicos, mas também tecemos conhecimentos científicos, quando para além do *vai um ou pede emprestado*, professores e alunos tecem conhecimentos sobre lógicas, linguagens, críticas e tantos outros temas presentes nas aulas.

Se os cotidianos se apresentam como plurais, contraditórios e múltiplos, tecemos permanentemente conhecimentos cotidianos nas escolas ainda que muitas vezes confrontando-os com os conhecimentos científicos.

Não resisto em pensar na minha prática como professora de História, ainda que reconhecendo as diferenças e especificidades de cada disciplina. Quando discuto a temática da escravidão no Brasil e o racismo, estou tecendo conhecimentos científicos, escolares ou cotidianos? Depende do que chamo de ciência, escola ou cotidiano?

Quando combato o racismo defendendo uma única raça, falo a partir de quais conhecimentos? Dos científicos? Daqueles que até meados do século XX defendiam

²¹Segundo Astolfi, a expressão *transposição didática* foi criada pelo sociólogo Michel Verret, em 1975, para designar o processo de seleção e transformação dos conhecimentos ao serem desvinculados das suas condições de produção e serem transpostos para as escolas. O propósito de Verret seria alertar para os riscos de reificação dos conteúdos ensinados (ASTOLFI, 2010, p. 49). Astolfi lembra, porém, que esta expressão ganhou evidência nos trabalhos de Chevallard, que apresentou uma perspectiva diferente para o conceito de *transposição didática*. Para Chevallard, a *transposição didática* é a transformação necessária de um saber para que ele possa ser ensinado, criando desta forma, um outro saber (Chevallard, 1998).

pesquisas a partir do pressuposto de uma raça pura e superior? Dos conhecimentos científicos que, a partir de pesquisas de códigos genéticos buscam diferenciar as supostas raças? Ou daqueles que defendem a existência de uma única raça? Qual destes conhecimentos chamados de científicos eu faço aparecer?

Neste sentido, entendo que os conhecimentos escolares desafiam permanentemente a separação entre o que é chamado de científico e o que é chamado de cotidiano, é o “entre-lugar”, é o *dentrofora* das escolas, e por isso, é fluido, é móvel e tenso. Por isso, nós, professores tanto nos angustiamos em tentar fixá-lo, detê-lo entre as fronteiras daquilo que acreditamos ser o saber. Mas o saber é tecido de tantas formas, por tantas mãos, em tantas redes de significados, que escapa ao nosso domínio.

“- E então?” Me perguntaria Luciana com o seu tom questionador: “ainda que não dominemos todos os processos de tessitura dos saberes, qual o sentido da escola?” Luciana tem um projeto político como professora. Aliás, desde a sua militância universitária no processo de fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), Luciana tem um projeto político que não sucumbiu ao se desfiliar do partido. Projeto este que levou para sua militância no Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), mas, também, que leva para suas práticas em sala de aula. Para ela, escola tem um sentido político, de transformação social, de busca por uma sociedade igualitária. Por isso me pergunta: “por que, Nivea, tenho que dar o conteúdo formal?”

Acho que o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, também pelo projeto político que articula e propõe, me ajuda a encontrar respostas para esta questão²². Boaventura Santos, ao criticar um modelo de razão ocidental, que se posiciona como a única existente, defende outro modelo de racionalidade. A razão cosmopolita defendida por Boaventura Santos parte do pressuposto de que “a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (SANTOS, 2002, p. 38). Reconhecendo que esta riqueza social está sendo desperdiçada, o autor propõe tornar estas experiências visíveis através da constituição de outro tipo de sociologia (sociologia das ausências e das emergências) que estabeleça uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental (SANTOS, 2002, p. 238).

Para Boaventura Santos, importa romper com o pensamento que desconsidera toda forma de pensar que não siga os padrões capitalistas de produtividade, que não siga a temporalidade ocidental e toda a monocultura de saber que torna invisível aquele

²² O único caminho para pensar o futuro parece ser a utopia. E por utopia entendo a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, e a oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor por que vale a pena lutar e a que a humanidade tem direito. (SANTOS, 2009. p. 331).

conhecimento que é considerado improdutivo, local, residual, inferior e ignorante. Contra a “monocultura do saber e do rigor científico”, o autor defende que

não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular. Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputa epistemológica entre os diferentes saberes. (SANTOS, 2002, p. 250)²³.

Denunciando o impasse da ciência moderna que considera o senso comum como superficial, ilusório e falso, mas que depende da existência do senso comum para se diferenciar e existir como ciência, Boaventura Santos propõe a dupla ruptura epistemológica. Após romper com o senso comum, a ciência deve constituir um novo senso comum. Diz ele:

a expressão dupla ruptura epistemológica significa que, depois de consumada a primeira ruptura epistemológica (permitindo, assim, à ciência moderna diferenciar-se do senso comum), há um outro ato epistemológico importante a realizar: romper com a primeira ruptura epistemológica, a fim de transformar o conhecimento científico num novo senso comum. Por outras palavras, o conhecimento-emancipação tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório. (SANTOS, 2002, p. 107).

Propondo uma outra definição de senso comum que não seja depreciativa, o autor defende que a interação entre saberes possibilitaria uma transformação deste saber em um novo senso comum. Janete Magalhães Carvalho explica o pensamento de Boaventura Santos, ressaltando que ele procura “ultrapassar a concepção de que o conhecimento, para ser científico, precisa desconsiderar o senso comum, visto que o senso comum deverá ser recuperado, reconfigurado, tornado ciência e vice-versa” (CARVALHO, 2009, p. 122). Neste sentido, Boaventura Santos propõe o diálogo entre os diferentes saberes, criando uma espécie de *Ecologia de Saberes*, enriquecendo de experiências às diferentes culturas.²⁴ Os diálogos entre a medicina tradicional e moderna, entre a biotecnologia e os conhecimentos indígenas, entre a agricultura industrial e camponesa, entre as jurisdições indígenas e nacionais são apenas alguns exemplos de diálogo que compõem a “ecologia dos saberes”. Para que tais diálogos se tornem possíveis, o autor indica o trabalho de tradução entre saberes e práticas, informando:

²³ “Não há conhecimento em geral, tal como não há ignorância em geral. O que ignoramos é sempre a ignorância de uma certa forma de conhecimento e vice-versa o que conhecemos é sempre o conhecimento em relação a uma certa forma de ignorância.” (SANTOS, 2009, p. 29.).

²⁴ “O conceito de dupla ruptura epistemológica envolve a incorporação do senso comum como conhecimento relevante e necessário para a redefinição das teorias práticas. O conhecimento científico deixa de ser o único considerado legítimo e o senso comum é renovado pela contribuição apresentada pelo conhecimento científico que, também, por sua vez, se redefine pela incorporação do senso comum” (CARVALHO, 2009, p. 122).

a tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto da totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. (SANTOS, 2002, p. 265).

A tradução, como entendida por Boaventura Santos, garante que diferentes lutas sociais tornem-se reciprocamente inteligíveis, possibilitando aos *atores* destas lutas conversarem sobre opressões e aspirações (SANTOS, 2009, p. 27). O autor trabalha com a idéia de “zonas de contato”, espaços entre as culturas, que possibilitam o encontro ou o confronto entre práticas e saberes diferenciados. É nas zonas de contato que ocorre o trabalho de tradução, pelo qual, cada saber seleciona aquilo que o põe em contato com os demais. Quanto maior o trabalho de tradução, mais elementos de uma cultura entram na zona de contato. Em suas palavras:

as zonas de contato são sempre seletivas, porque os saberes e as práticas excedem o que de uns e outras é posto em contato. O que é posto em contato não é necessariamente o que é mais relevante ou central. Pelo contrário, as zonas de contato são zonas de fronteira, terras-de-ninguém onde as periferias ou margens dos saberes e das práticas são as primeiras a emergir. Só o aprofundamento do trabalho de tradução permite ir trazendo para a zona de contato os aspectos que cada saber ou cada prática consideram mais centrais ou relevantes. (SANTOS, 2002, p. 269).

Bhabha também trabalha com o conceito de tradução, embora, num sentido diferenciado, afirmando a condição de processo, a ação permanente de tradução. A tradução é a natureza performativa da comunicação cultural. É antes a linguagem *in actu* (enunciação, posicionalidade) do que a linguagem *in situ* (*énoncé*, ou proposicionalidade) (BHABHA, 1998, p. 313). Para este autor, a tradução não é fonte de consenso, é espaço de heterogeneidade (SOARES, 2008, p. 242). Diante de elementos intraduzíveis, algo novo é gestado no processo de tradução. A própria palavra tradução recebe, nestes dois autores, significações diversificadas que nos evidenciam as dificuldades de nomear a multiplicidade.

Por tal motivo, e para evidenciar a prática do professor na promoção da interculturalidade (CANCLINI, 2007) como uma prática que possibilita tanto as inteligibilidades como também o reconhecimento da heterogeneidade, opto por usar a noção de mediação, buscando com esta noção, compreender que as inteligibilidades entre culturas e conhecimentos são momentâneas e parciais. Nas mediações entre culturas e conhecimentos promovidas pelas práticas cotidianas de alunos e professores, o fluxo das aproximações e afastamentos destas culturas e conhecimentos possibilita a ampliação das redes de significações de cada um.

A partir da análise da comunicação como espaço estratégico para pensar a contemporaneidade, Martin-Barbero propõe deslocar a análise dos “meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais.” (MARTÍN-BARBERO, 2001, p. 270).

Sem a pretensão de abarcar tantos significados e usos que também foram conferidos para a noção de mediação, quero pensar no professor como alguém que, ao promover a interculturalidade, possibilita a mediação entre saberes e experimentações culturais diferentes através de práticas que estarão sempre gestando algo novo, possibilitando, ainda que entre muitos confrontos, a convivência entre estes saberes e culturas, que não são reduzidos a uma síntese, mas que se constituem a partir da relação com outros saberes e culturas.

Tradução, mediação diálogos, saberes, redes educativas... Como este texto busca se tecer em redes, puxo lá de cima, um fio das conversas com Cristiane Costa, professora de Artes, que do reconhecimento do valor das conversas entre *professoraspesquisadoras* se transforma no reconhecimento do valor das conversas entre saberes de quem *aprendeensina*, na mesma postura de ouvir, no mesmo processo de criação coletiva, no processo que Boaventura Santos chama de conhecimento solidário.

Reconhecido como rede... De tanto falar, puxei um fio e já dei um nó.

Quando a professora Luciana, em suas práticas docentes, faz contas no quadro e valoriza as contas *de cabeça*, quando dá aulas de geometria e marcenaria ao mesmo tempo, não estaria ela fazendo um processo de mediação? Não estaria tecendo novos saberes a partir tanto de consensos quanto de confrontos entre culturas? Não estaria ela promovendo uma *Ecologia de Saberes*, como proposto por Santos (2009) ampliando as experiências culturais? Regina Leite Garcia indica caminhos para estas questões a partir das suas experiências cotidianas de *professorapesquisadora*. Ao discutir sobre as contas de cabeça, tema tão caro aos professores de matemática, essa autora explica:

saberes da vida? Quando ele sabe fazer as conta de cabeça, o que a escola tem que fazer? De meu ponto de vista, em primeiro lugar, reconhecer que ele sabe fazer contas. Mas também, tem de fazê-lo compreender que é importante para ele aprender uma outra forma de inserção na sociedade, no mundo do trabalho. Não é que esteja errado ele fazer contas de cabeça, é que, aprendendo a fazer contas no papel, ele pode conseguir um melhor emprego, pode interagir com mais autoconfiança, com gente que o desqualifica, como se ele não soubesse nada. Logo, é uma questão política da maior importância: ele precisa se apropriar do conhecimento que a escola pode lhe ensinar. Enquanto a escola não mostrar isso para ele, ele não vai aprender, porque não compreenderá com esta aprendizagem pode lhe ser útil. (GARCIA, 2008, p. 17).

A angústia que Luciana expressa é referente ao posicionamento do professor neste processo de mediação, frequentemente sendo cobrado a assumir um papel de representante da *monocultura da razão* pregada por certas instituições acadêmicas e por instâncias oficiais de educação que defendem um currículo específico e único. Angústia por ocupar a impossível função de controlar os saberes dos outros, de ser chamada a definir o que é preciso saber e o que é desnecessário, de ser chamada a calcular o quanto o outro sabe e o quanto o outro desconhece. Angústia de quem é cobrada a ensinar “conteúdos” definidos pelos exames nacionais como se fosse possível não selecionar dentre estes, alguns para serem esquecidos, outros para serem apenas comentados, outros para serem discutidos e outros para serem experimentados.

Se os conhecimentos são tecidos em redes, nós, professores, temos a prática de conhecer os caminhos dos nós e dos laços, sabemos puxar os fios, mas não controlamos a rede. Os conhecimentos são tecidos de forma dinâmica e múltipla, não são medidos, não são controlados, não são dirigidos, pois, seguem a força das experiências pessoais no entrecruzamento de valores, significações, pressões e histórias.

Segundo Inês Barbosa de Oliveira,

para se compreender o que de fato acontece nos processos educacionais e que escapa aos modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais, é preciso considerar, como formas de saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo válidas, tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar em nome da primazia do saber científico e da cultura ocidental branca e burguesa sobre os/as demais (OLIVEIRA, 2008).

Para reconhecer a pluralidade destes saberes, Boaventura Santos chama atenção para o compromisso epistemológico de “reafirmar o caos como forma de saber e não de ignorância, o que já começa a acontecer, com as teorias do caos, no seio da própria ciência moderna” (SANTOS, 2009, p. 79).

Tecendo os textos que li e produzi na experiência desta pesquisa, compreendo agora que, foi este caos, lembrado por Boaventura Santos, caos criativo e borbulhante de conhecimentos, que encontrei na sala de aula/batucada da professora Cris Costa, quando os alunos produziam músicas, fantasias e carnaval com aquela professora de cachos no cabelo e meias listradas.

Regina Leite Garcia narra também uma história parecida com esta história de caos/aulas. A autora conta a história de Lúcia, professora da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, cuja aula era sempre considerada pela diretora, servente e outros colegas, uma bagunça. *Um verdadeiro caos*. Ao desenrolar os fios desta história, Garcia conta o quanto esta

professora permitia aos seus alunos, uma relação com o conhecimento, que ultrapassava uma seleção inicial de um suposto *conteúdo* que deveria ser ensinado e aprendido. A história da professora Lúcia possibilita compreendermos que “do caos pode surgir uma nova forma de organização mais criativa e mais livre – um novo espaço de liberdade – em que cada aluno e aluna podiam se aventurar por diferentes áreas do conhecimento a partir de seu próprio interesse e assim fazendo chegar a novas sínteses” (GARCIA, 2008, p. 40).

Histórias de Lúcias, Lucianas e Cristianes que nos evidenciam que, pelos corredores das escolas do mundo, há muitas práticas de criação e liberdade na gestação de currículos. Como há muitas Lúcias, Lucianas e Cristianes, encontrei outra Cristiane para contar uma história...

2.3 Receita do bolo: narrativas e conversas com a terceira professora desta pesquisa em mais uma tarde na Penha

Seis horas da manhã é a hora que o relógio desperta:

Amor é prosa
Sexo é poesia...
O amor nos torna
Patéticos
Sexo é uma selva
De epiléticos...
Amor é cristão
Sexo é pagão
Amor é latifúndio
Sexo é invasão
Amor é divino
Sexo é animal
Amor é bossa nova
Sexo é carnaval
Oh! Oh! Uh!²⁵

A cantoria dos 40 atravessava os corredores longos e escuros da escola. Partia de dentro da sala de aula. *Dentrofora*.

Metáfora: Translação de significado motivada pelo emprego em solidariedades, em que os termos implicados pertencem a classes diferentes mas, pela combinação, se percebem também como assimilados (BECHARA, 2004, p. 547).

A campainha toca. São 7h50.

Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio apesar de que nos empurra para a frente (LISPECTOR, 1998).

²⁵ Amor e Sexo, música de Rita Lee, Roberto de Carvalho e Arnaldo Jabor. Fonte: <http://letras.terra.com.br/rita-lee/74440/>

Nem viram o tempo passar. A professora prometeu enviar o texto todo da Clarice pela Internet. 8h40

Então o mar frio e sem carinho
Também cansou de ficar sozinho
Sentiu na pele aquele brilho tocar
E pela lua foi se apaixonar²⁶

Podemos cantar de novo? - pedia a menina do fundo da sala com aprovação das colegas ao redor.

Prosopopéia: figura pela qual se atribui qualidade ou sensibilidade humana a um ser inanimado e se fazem falar as pessoas ausentes e até os mortos.²⁷

O coro aumentava no momento do refrão:

Se a lenda dessa paixão
Faz sorrir ou faz chorar
O coração é quem sabe
Se a lua toca no mar²⁸

A música foi cortada pelo sinal indicando o recreio. 9h30: Café quente e água gelada. Um pãozinho que alguém trouxe, uma revista para folhear, falar da vida... Ai, a vida...

9h50 gritaria no corredor;

10h00 Falaram mal de você. Quem falou? Não sei. Falaram. Oração com Sujeito indeterminado. Estas orações

não apresentam nenhuma unidade linguística para ocupar a casa ou função de sujeito; há uma referência a sujeito, no conteúdo predicativo, só de maneira indeterminada, imprecisa. (BECHARA, 2004, p. 20).

10h50

Quando a luz dos olhos meus
E a luz dos olhos teus
Resolvem se encontrar
Ai, que bom que isso é, meu Deus
Que frio que me dá
O encontro desse olhar²⁹

²⁶ Música *A lenda* de Kiki, Ricardo Feghali e Nando, cantada por Sandy e Junior. Fonte: <http://letras.terra.com.br/sandy-e-junior-musicas/126866/>.

²⁷ <http://michaelis.uol.com.br>

²⁸ Outro verso da música *A lenda* (op. cit.).

²⁹ *Pela Luz dos Olhos Teus*. Música de Tom Jobim e Miucha. Fonte: <http://letras.terra.com.br/tom-jobim/73343/>

“É a musica da novela ”, cochicha um aluno para outro.

Metonímia - Mudança de significado pela proximidade de idéias: 1. causa pelo efeito ou vice-versa ou o produtor pelo objeto produzido; 2. o tempo ou o lugar pelos seres que se acham no tempo ou no lugar; 3. o continente pelo conteúdo, ou vice-versa; 4. o todo pela parte ou vice-versa; 5. a matéria pelo objeto, e por aí vai (BECHARA, 2004, p. 547).

Amor da minha vida
Daqui até a eternidade
Nossos destinos
Foram traçados na maternidade...³⁰

Hipérbole: consiste no exagero de uma ideia e assim conseguir maior expressividade para enfatizar determinada situação.³¹

12h00 Almoço até 13h00

Psiquê resistiu a esses conselhos tanto quanto pôde, mas eles não deixaram de impressioná-la e, depois que suas irmãs se retiraram, o efeito de suas palavras e a própria curiosidade da jovem tornaram-se bastante fortes para que ela pudesse resistir. Assim, preparou a lâmpada e uma faca afiada e escondeu-as do marido. Quando ele adormeceu, Psiquê levantou-se sem fazer ruído e, trazendo a lâmpada, avistou não um monstro horripilante, mas o mais belo e encantador dos deuses (...).Ao abaixar a lâmpada para ver o rosto do marido mais de perto, uma gota de óleo ardente caiu no ombro do deus, que, assustado, abriu os olhos e encarou Psiquê. Depois, sem dizer uma palavra, abriu as brancas asas e voou através da janela.(BULFINCH, 2002, p. 99).

Os cotidianos desta terceira professora, narrados acima como *flashes* fotográficos, expressam um mergulho profundo e denso no universo das letras. Desde pequena, Cristiane Souza, vivia mais no mundo da imaginação do que na vida real. Se não estava entre os livros, estava dormindo e sonhando, sentada na carteira lateral da sala de aula, encontrando uma utilidade mais promissora para os murais escolares: usá-los como um traveseiro; e, desta forma, encontrando uma atividade mais criativa para as aulas que ela julgava chatas. Prometeu para si mesma que nunca daria aulas tão chatas assim.

Cristiane tem um pouco de Alice, do País das Maravilhas. Vive o encantamento, e a imaginação. Mas, duas fortes características da personagem de Lewis Carrol estão presentes também nesta Cris Alice: a curiosidade e a paixão. Tudo, ela quer entender o porquê. Quer saber o sentido, e se irrita quando os pedagogos dizem: “não há receita de bolo para mudar o ensino. - Mas o bolo não sai sem receita! Como conquistar os alunos? Como aguçar a curiosidade?”

³⁰ *Exagerado*. Música de Cazuza, Ezequiel Neves e Leoni. Fonte: <http://letras.terra.com.br/cazuza/43861/>

³¹ Nogueira, Sérgio. fonte: <http://g1.globo.com/platb/portugues/page/5/>

E tudo só faz sentido se for perpassado pela paixão. Paixão pelas letras, paixão pelas línguas, pelo Inglês, pelo alemão, pela literatura, paixão por ensinar, pela família. Paixão presente nas músicas usadas para discutir as figuras de linguagem, presente no livro de Clarice Lispector, bem como no mito de Eros e Psiquê que fazem parte dos cotidianos desta professora. Neste último, no mito grego, além da paixão, a curiosidade também se faz presente. E ainda tem gente que diz que os cotidianos são vazios!

Um bolo, não se faz sem receita

A frase de Cris Souza me aguça o paladar e as lembranças, na medida em que determinados sabores nos remetem a um episódio perdido no tempo (como na obra de Proust), a um lugar ou a uma pessoa que cozinha com maestria³². A frase de Cris Souza me remete aos cotidianos de minha mãe, fabulosa cozinheira do dia a dia (daquelas que faz do feijão, uma obra de arte), além de cuidadosa colecionadora de receitas.

Quando inquirida sobre a medida de um determinado ingrediente em alguma receita, minha mãe declara: “Sempre acrescento um pouco mais. Cada um tem a sua medida de xícara de açúcar.”

Receita para minha mãe não é um modelo fechado, que se seguido com exatidão, encontraremos um resultado eficaz. Receita para minha mãe é uma narrativa que sugere caminhos, sendo sempre acrescentada por temperos novos, medidas novas, rabiscos que cancelam um ingrediente e acrescentam outros, informes de quando e onde as receitas foram feitas, nomes das pessoas que sugeriram algum ingrediente e toques de frases para aguçar a memória dos sabores das receitas: “Este bolo foi feito no aniversário do papai. A receita ficou ótima, mas posso colocar mais açúcar.”

³² PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido*. Obra Completa. Rio de Janeiro: Ed. Ediouro.

Empada de Quijo

2 xícaras de f. de trigo
 2 colheres de sopa de margarina
 2 " " " " óleo
 1 " " chá de sal
 1 gema

Para não ficar desmanchando, coloque um pouquinho de água.

Recheio:

250 gr. de queijo de minas
 1 xícara de leite
 1 colher de sopa de margarina
 2 ovos inteiros + a clara da gema da massa
 queijo parmesão (3 colheres ou mais)

Com função da margarina e às vezes até da qualidade da f. de trigo, não leve a receita ao pé da letra (que mata segundo Paulo).

A prática (e que você tem bastante) conhece a consistência da massa que é a mesma do empadão. Para os nossos encontros familiares costumo dobrar a receita e faço mais de cem, pois estão bem a massa e não coloco o recheio até as bordas da forma.

Fotografia 7 - Uma das receitas da coleção de minha mãe

Toda receita tem os seus saberes e os seus sabores. Astolfi lembra que as duas palavras têm a mesma origem na palavra latina *sapere* (ASTOLFI, 2008, p. 13)³³. Toda receita tem as suas subjetividades, as suas táticas, os seus lances. São narrativas de cozinha. Luce Giard, ao estudar o ato de cozinhar na França do século XX, nos lembra que na culinária francesa, tão valorizada internacionalmente, a prática cotidiana de cozinhar é tradicionalmente vinculada às mulheres, enquanto que a cozinha de *extremo requinte* é vinculada à figura dos *grands chefs*, que são homens (GIARD, 1996, p. 218-219). A este imaginário que também podemos perceber na prática culinária brasileira, a autora acrescenta:

³³ “Do latim vulgar *sapere*, ter sabor, ter bom paladar, sentir os cheiros, de onde migrou para designar o sábio, *sabidus* em latim, aquele que percebe o mundo de modo organizado, usando os sentidos, a intuição.” Fonte: <http://dicionarioetimologico.com.br/>

as práticas culinárias se situam no mais elementar da vida cotidiana, no nível mais necessário e mais desprezado (...). Ao mesmo tempo, esse trabalho é considerado monótono e repetitivo, desprovido de inteligência e de imaginação; é mantido fora do campo do saber, negligenciando-se nos programas escolares a educação dietética (GIARD, 1996, p. 218).

Embora sendo uma experiência desprezada, Giard constata a complexidade desta prática cotidiana, que é informada pela memória, pela programação, por cálculos e artifícios. Cozinhar...

exige uma memória múltipla: memória de aprendizagem, memória dos gestos vistos, das consistências, por exemplo para saber o momento exato em que o creme inglês está no ponto e retirá-lo do fogo para não derramar. Exige também uma inteligência programadora: é preciso calcular com perícia o tempo de preparação e de cozimento, intercalar as sequências umas às outras, compor a sucessão dos pratos para atingir o grau de calor desejado no momento adequando (...). Aqui também entra a engenhosidade que cria artifícios: como aproveitar os restos para dar a impressão de que se trata de um prato completamente diferente? (GIARD, 1996, p. 219).

O cozinhar se *aprendensina* nos cotidianos, nas redes familiares, com mãe, com avó, com tia... E no meu caso, posso dizer, que embora reconheça uma experiência cultural vinculada à figura feminina do cozinhar, encontro em minhas redes familiares, homens apaixonados pela cozinha cotidiana. O cozinhar se *aprendensina* com a vizinha que troca receitas, com o programa diário na televisão, com a receita de jornal, com as memórias de infância, com o cheiro que indica o tempo de cozimento, com o sabor que indica a quantidade de tempero, com os blogs de culinária na internet que em geral publicam comentários daqueles que experimentaram a receita e acrescentaram os seus toques... Quantas proximidades encontrei entre o ato de cozinhar e o ato de *aprenderensinar* quando ouvi a frase da professora Cristiane Souza!

Um bolo, não se faz sem receita. A professora que reclama receitas para a educação não pede um manual passo a passo do que fazer com os alunos. Ela reclama sugestões, propostas, idéias que reconheçam a importância de se pensar a educação na concretude das práticas cotidianas. Acredito que Cris Souza esteja, com o seu questionamento, denunciando que, ao desprezarmos as receitas, estamos desprezando as práticas cotidianas de *aprenderensinar* nas escolas, que como nas cozinhas, tem suas repetições e suas singularidades, além dos seus vínculos com as experiências femininas.

Acredito também que Cristiane Souza, neste caso, estaria exigindo que as pesquisas em educação narrem histórias de professores e de suas práticas, de suas receitas, e de suas descobertas, suas alegrias, suas decepções, suas limitações e todas as suas experiências complexas, porque é na troca, do ler, do ouvir e do narrar que *ensinamosaprendemos* nos/dos/com os cotidianos.

Esta professora, que se torna porta-voz das demandas de muitos professores e estudantes de licenciatura ao pedir a receita do bolo, deu-me várias receitas da sua prática. Receitas que entendo serem de mediação, de diálogos entre as músicas e as figuras de linguagem, entre as piadas e exercícios de interpretação de texto, entre o desejo de paixão e curiosidade da adolescência e os saberes mitológicos da antiguidade, entre os fragmentos de textos como os de Clarice Lispector e o desejo de ler todo livro.

São estas receitas que corroboram a importância de se narrar as histórias e as práticas cotidianas de professores, que dão sentido às pesquisas em educação que se fazem com os cotidianos escolares, possibilitando conhecer e pensar nos/dos/com os cotidianos. São estas receitas que evidenciam a impossibilidade de separar o que esta dentro e o que esta fora da escola, e que por este motivo nos autorizam a falar em *dentrofora*. Neste sentido, Cristiane Souza, faz de sua prática de *aprenderensinar* uma prática de diálogos culturais pelos quais a língua e as letras permitem a mediação.

2.4 Currículo como *entre-lugar*

Para costurar as ideias que venho discutindo sobre mediação, práticas cotidianas de professores e professoras em experiências pedagógicas e culturais, trago a minha leitura das análises de Elizabeth Macedo sobre os currículos. Entre as questões que esta autora traz está a proposta de pensarmos o currículo como um espaço de *fronteiras culturais*.

Macedo (2006) descreve um panorama geral das discussões sobre os currículos na atualidade, buscando compreender as possibilidades para pensar temáticas como a ação política na sociedade contemporânea, a igualdade e a emancipação do sujeito. A autora propõe pensar o currículo como espaço de fronteiras no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas (MACEDO, 2006, p. 288).

A partir de Bhabha (1998), Hall (2003) e Canclini (1998), Macedo pensa as fronteiras culturais como “espaços em que culturas diferentes entram em contato. Não se trata de entender o conceito como limite geográfico, ainda que nesses espaços limítrofes pudéssemos falar de uma interação entre culturas nacionais” (Macedo, 2006, p. 288). Trazendo esta ideia para a temática dos currículos, Macedo parte do princípio de que o “currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos (p. 288)”.

Neste sentido, a autora defende a impossibilidade de uma diferenciação entre o currículo formal e o vivido (em suas várias nuances). Para Macedo,

a produção dos currículos são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos (p. 288).

Neste sentido, maximizar a importância dos mecanismos de controle ou, por outro lado, enxergar uma automatização das resistências não contribui para pensar a complexidade dos currículos (p. 289).

Dialogando com o pensamento de Bhabha, a autora propõe o currículo como um *entre-lugar*. Práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas (p. 289). A autora afirma que:

se pensarmos a educação nessa temporalidade, podemos conceber que nem as narrativas tradicionais da escola, nem os projetos críticos de formação de um cidadão emancipado, nem a hegemonia eurocêntrica ampliada, nem a colonização da escola pela ciência são capazes de impedir o surgimento e a construção de temporalidades disjuntivas (p. 289).

Aproximando a análise de Macedo com as conversas com Luciana Getirana e Cristiane Souza, me pergunto, assim, sobre a separação entre o currículo formal e o currículo vivido. Se por um lado, compreendo, com Macedo, que todo currículo é fruto de permanentes negociações e demandas de diferentes grupos sociais, por outro, me pergunto se o reconhecimento desta condição de *entre-lugar* conferida ao currículo não esconderia as práticas de dominação. Professores como Luciana e Cristiane denunciam cotidianamente as pressões de instituições governamentais ao *obrigarem* os professores a aplicarem avaliações como *Prova Brasil* e *Prova Rio*, que retornam ao modelo único de avaliação, direcionando os “conteúdos” que deveriam ser “dados” pelos professores.

Se o currículo, ainda que seja chamado de currículo oficial, proposto em documentos e avaliações escritas, é sempre fruto das demandas, dos conflitos e das negociações de todos os grupos envolvidos, sejam eles na condição de professores, alunos ou secretaria de educação, é também fruto de práticas de poder de pequenos grupos que, ao ganharem o estatuto de oficiais, portanto, ao se tornarem “formais”, buscam se distanciar e controlar as vivências cotidianas dos professores. Seriam as pressões que Lefebvre enunciou nos seus estudos sobre o cotidiano (LEFEBVRE, 1991, p. 97).

Aceitando o convite de Macedo a trilhar pelo pensamento de Canclini com a proposta de compreender o currículo como fronteira cultural, acredito ser importante dar um passo inicial a partir de um entre os tantos significados de cultura.

Para Canclini, “a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social” (CANCLINI, 2007, p. 41). Citando o antropólogo indiano Arjun Appadurai, Canclini aposta na condição de adjetivo da cultura (portanto, o cultural), que se refere às diferenças, aos contrastes e as comparações, se opondo, portanto, à condição de substantivo da cultura, que nomearia uma essência inexistente, ou uma propriedade restrita a um grupo específico (CANCLINI, 2007, p. 48). Por outro lado, reconhece que “nas confrontações políticas, comprovamos a utilidade da cultura substantivada como recurso estratégico para sustentar reivindicações. A reconceituação no sentido cultural, como adjetivo, não substitui inteiramente seu uso substantivado (p. 60)”.

A expressão cultura popular, por exemplo, ainda que não possa nomear uma propriedade de manifestações de um determinado grupo social, por ser fruto das práticas e sentidos de diferentes grupos, assume importante papel na luta pelo reconhecimento político e econômico dos setores populares (ANDRADE, 2001).

Tecendo um fio destas ideias com o reconhecimento da condição cultural do currículo, acredito que o currículo como cultural precisa ser entendido na sua dimensão processual, como expressão das tensões, das demandas, conflitos e negociações de diferentes grupos que compõem a comunidade escolar. Importa, porém, reconhecer que nas lutas políticas, estes diferentes grupos buscam fixar as suas fronteiras, delimitando o que corresponde aos interesses da Secretaria de Educação, os interesses dos professores, dos responsáveis, alunos e todos os outros grupos atuantes nos cotidianos escolares.

Delimitar fronteiras, tentar fixá-las e nomear o que é oficial e formal em oposição ao que é praticado são formas que buscam ampliar os ganhos de um determinado grupo nos confrontos políticos existentes nas escolas.

Apesar de todos os currículos serem permanente negociação, há sempre um movimento de tentativa de fixação de um currículo oficial, formal, que é resultado de negociações e de vitórias de um grupo específico que teve a maior parte de suas demandas aceitas. Apesar das vitórias e das derrotas nunca serem completas, elas existem e se diferenciam na defesa de um projeto educacional.

Mesmo que este currículo “não saia do papel”, ou seja, não tenha aceitação e reflexos nas vivências da comunidade escolar, ele serve, em boa parte, como referência para a análise das vivências cotidianas das escolas, serve também para as avaliações sistêmicas que classificam e hierarquizam as escolas.

Em outras palavras, é inexistente o limite entre o currículo oficial e o vivido, na medida em que todos são espaços de fronteira, de negociação. Porém, acredito que, na tentativa de fixar o que é sempre móvel, há estratégias políticas e econômicas que impõem determinadas situações. O professor, por exemplo, é obrigado a avaliar de acordo com normas oficiais, ainda que seja contra determinada estratégia de avaliação. Se por um lado, para além da obrigação, o professor utiliza as suas *táticas* (CERTEAU, 1994), ele não deixa de avaliar.

Em contrapartida, as professoras Luciana Getirana e Cristiane Souza expressam as suas autonomias ao selecionarem os temas abordados em suas aulas e ao desenvolverem uma prática pautada na idéia de que aprendizagem é *motivação* para a busca do conhecimento. Para estas professoras, *ensinoaprendizagem* é constituir relações que possibilitem futuros aprendizados, é tecer redes que se expandem com a vida. Na prática de Luciana, por exemplo, o momento em que o aluno toma o caminho para a porta sempre aberta da sala de matemática é também, uma metáfora para o saber, é encontrar os caminhos dos futuros aprendizados. Voltamos à conversa com esta professora.

2.5 Currículos e interculturalidade

Getirana tem estudado a *etnomatemática*, programa pedagógico desenvolvido pelo matemático Ubiratan D'Ambrosio, professor da UNICAMP e dos programas de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade de São Paulo.

Defendendo uma concepção multicultural e holística da educação, D'Ambrosio define a etnomatemática como “um programa de pesquisa sobre a geração, organização intelectual, organização social e difusão do conhecimento” em diferentes culturas. (D'AMBRÓSIO, 2002). Propondo que a prática de *aprenderensinar* reconheça as diferentes formas de tessitura e organização dos conhecimentos que estão presentes nas manifestações culturais que compõem o *dentrofora* da escola, D'Ambrósio chama atenção para a multiplicidade de etnomatemáticas que possibilitam explicações do mundo. Como exemplo, o autor ressalta a importância dos cálculos indígenas, da geometria colorida das pipas, da contribuição da calculadora e outras tecnologias que possibilitam a resolução de problemas complexos nas escolas.

O domínio de duas etnomatemáticas, e possivelmente de outras, oferece maiores possibilidades de explicações, de entendimentos, de manejo de situações novas, de resolução de problemas. É exatamente assim que se faz boa pesquisa matemática -- e na verdade pesquisa em qualquer outro campo do conhecimento. O acesso a um maior número de instrumentos e de técnicas intelectuais dão, quando devidamente contextualizadas, muito maior capacidade de enfrentar situações e problemas novos, de modelar adequadamente uma situação real para, com esses instrumentos, chegar a uma possível solução ou curso de ação. (D'AMBRÓSIO, 2001).

Lembrando o manifesto *Pugwash*, no qual dois importantes pensadores do mundo, Albert Einstein (físico) e Bertrand Russell (filósofo) com outros cientistas preocupados com os rumos políticos do Planeta, escreveram em 1955, a célebre frase “Esqueçam-se de tudo e lembrem-se da humanidade”, Ubiratan D'Ambrósio ressalta que a etnomatemática está permanentemente associada a um projeto ético de luta contra a desigualdade social e pela paz. (D'AMBRÓSIO, 2002). O autor explica:

a matemática é um instrumento importantíssimo para a tomada de decisões, pois apela para a criatividade. Ao mesmo tempo, a matemática fornece os instrumentos necessários para uma avaliação das conseqüências da decisão escolhida. A essência do comportamento ético resulta do conhecimento das conseqüências das decisões que tomamos (D'AMBRÓSIO, 2002).

Outro autor que faz parte das leituras e, portanto, das redes de conhecimentos, da professora Luciana Getirana, é Paulus Gerdes. Diretor da Academia de Ciências da África e membro da Comissão Internacional de História da Matemática Africana, Gerdes desenvolve

estudos sobre *origens* africanas de diferentes conhecimentos matemáticos presentes nas escolas e universidades. Entre as diferentes pesquisas deste autor, estão os trabalhos sobre a matemática presente nas cestarias africanas e indígenas.

Tecendo a sua prática com estes autores, Luciana defende que o ensino de matemática precisa circular entre o que ela chamou de “matemática latente e a matemática dos livros”. Em outras palavras, entre a matemática que os alunos querem aprender, porque vivenciam diretamente nas suas culturas, ou seja, a matemática das cestarias, das contas de rua, do jogo de futebol, e a formal, reconhecendo que “há muitas matemáticas”. Há, portanto, conhecimentos e significações tecidos em diferentes redes educativas.

Neste sentido, a professora rompe com a monocultura do saber embora reconheça que há um movimento permanente, vindo de órgãos oficiais de educação, na tentativa de fixar conteúdos e modos de pensar hegemônicos.

Voltemos à Elizabeth Macedo. Para pensar esta relação entre um saber hegemônico e os saberes das culturas locais, Macedo utiliza as análises de Bhabha sobre o processo de colonização cultural e político pelo qual passou a Índia. Neste sentido, a autora, propõe pensar o currículo como um espaço no qual, o ato pedagógico consiste num processo de colonização dos saberes locais pelos sistemas globais hegemônicos e vice-versa, por contatos diversos entre as diversas culturas presentes nesses *espaçostempos* de contatos (MACEDO, 1996, p. 292). Se o currículo é fronteira, nele se dá uma experiência colonial na medida em que convivem culturas locais e globais. Importa ressaltar que os currículos oficiais não são a expressão das culturas globais, por serem resultados de negociações. Tanto os chamados currículos oficiais quanto os currículos cotidianos são *espaçostempos* de colonização. Neste colonialismo, somos todos agentes em maior ou menor grau. Não se trata de uma oposição entre professor e aluno, nem de uma oposição entre uma cultura de mercado, com referências européias e norte-americanas contra outros sistemas culturais. Macedo conclui seu pensamento, dizendo que

a lição que Bhabha tira do colonialismo, e que pode nos ser útil, é que nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os sistemas culturais locais. No entanto, é também verdade que nenhum sistema local fica imune ao colonialismo. (MACEDO, 1996, p. 292).

Os currículos como as experiências culturais são, portanto, *espaçostempos* de fronteiras e de trocas – “entre-lugares” - idéia que nos fornece uma proposta alternativa à separação e à dicotomia entre uma cultura global e outra local, entre uma cultura erudita e outra popular, entre um currículo oficial e outro praticado.

Ao romper estas dicotomias, importa ressaltar, neste processo, a relevância de estudos como os de Carlo Ginzburg (1995) que desenvolveu a partir dos estudos de Mikhail Bakhtin o conceito de circularidade cultural para explicitar que as práticas culturais não são monopólio de um grupo social, e que a troca entre grupos são inevitáveis nos contatos que realizam. Analisando os cotidianos e as ideias de um homem comum, um moleiro perseguido durante a Inquisição italiana do século XVI, Ginzburg propõe que o estudo da vida de um homem comum possibilita esclarecimentos sobre uma “cultura popular e camponesa”. O autor explica que:

pode-se ligar essa hipótese àquilo que já foi proposto, em termos semelhantes, por Mikhail Bakhtin, e que é possível resumir no termo ‘circularidade’: entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas existiu, na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo. (GINZBURG, 1995, p. 13).

Circularidade seria, portanto, esta relação recíproca de influências entre diferentes culturas, entre diferentes saberes, valores e significações. Segundo Maria de Lourdes Rangel Tura,

a noção de circularidade entre culturas estabelece, pois, uma mobilidade fundada na inter-relação e na intertextualidade das culturas e subentende movimentos ascendentes e descendentes, que se processam no interior de uma hierarquia de poderes. Nesse movimento se instituem aproximações e nexos, adaptações e deslocamentos, que unem temas tratados em tempos diferentes, perspectivas diversas, contextos antagônicos e que se ampliam em um diálogo, que emerge de um fluxo de rupturas e descontinuidades de relações lógicas. (TURA, 2010, p. 155).

A noção de criação de conhecimentos em redes vem complexificar estes estudos, ao pensar que para além da circularidade debaixo para cima (e vice-versa), o fluxo de conhecimentos e significações provém de todos os lados em movimentos permanentes, compreendendo a cultura como desenvolvimento de processos de trocas, diálogos, tensões e lutas.

A este constante fluxo é acrescentada uma metáfora - a imagem de redes - como forma de evidenciar a mobilidade permanente entre conhecimentos (com os valores entre eles) e significações que não são originários de uma suposta fonte ou essência cultural, mas da interação entre diversos participantes da sociedade em *espaçotempos* comuns.

A rede que nomeia o artefato do trabalho dos pescadores, o produto do trabalho das rendeiras e que também poder nomear a dinâmica da comunicação contemporânea é a imagem escolhida por muitos estudiosos dos cotidianos para explicarem a condição processual da cultura, dos conhecimentos e, portanto, dos currículos.

Importa também reconhecer que há acessos diferenciados a esta cultura que é comum a todos. Luciana e muitos dos seus alunos moram no mesmo bairro, a Penha dos trens e balas, como na composição do Guinga, frequentam o mesmo *espaçotempo* que é a escola, cresceram em condições econômicas difíceis, mas suas trajetórias foram diferentes porque há inúmeras outras redes de conhecimentos e significações que informam e são informadas por suas escolhas e suas experiências.

Daí a importância social das práticas de professores como Luciana e Cristiane Souza que dão forma e concretude aos diálogos entre saberes, que Canclini chama de *interculturalidade*, entendida como entrelaçamento de culturas, como “negociação, conflito e empréstimos recíprocos”. Esse autor afirma, então, a importância da educação intercultural, dizendo que

é necessário educar para a multiculturalidade, ou melhor, para a interculturalidade. Uma interculturalidade que propicie a continuidade de pertencimentos étnicos, grupais e nacionais, junto com o acesso fluido aos repertórios transnacionais difundidos pelos meios de comunicação urbanos e de massas.(CANCLINI, 2007, p. 237).

O autor, porém, faz uma ressalva. Compreendendo a interculturalidade como confrontação e entrelaçamento de culturas, Canclini defende a necessidade de se pensar a interculturalidade a partir de uma visão global da sociedade. Diante do fenômeno da globalização seria preciso pensar o social a partir da interseção entre o local e o global. “Estudar a cultura requer, então, converter-se em especialista das interseções” (CANCLINI, 2007, p. 128)³⁴. Esse autor ainda explicita os movimentos necessários para aí se chegar e nos diz que

é difícil imaginar algum tipo de transformação para um regime justo, sem promover políticas (étnicas, de gênero, de regiões) que façam comunicar os diferentes, corrijam as desigualdades (surgidas destas diferenças e das outras distribuições desiguais de recursos) e conectem as sociedades com a informação, com os repertórios culturais, de saúde e bem-estar globalmente expandidos (CANCLINI, 2007, p. 102).

Para terminar este capítulo peço licença para ouvirmos um pouco mais da fala de Maria, a aluna de Luciana que roubou a cena deste capítulo com professoras, tornando-se mais uma protagonista desta pesquisa, novamente me mostrando que tanto os professores como os alunos *aprendem sinam* e, me mostrando também, que nos estudos dos cotidianos, o pesquisador precisa se deixar levar pelas forças dos cotidianos (ALVES ; GARCIA, 2008).

³⁴ Chamo atenção para a importância de compreendermos este movimento intelectual de ‘tornar-se um especialista em interseções’ também a partir da noção de *espaçotempos*, com que trabalhamos nos estudos com os cotidianos.

2.6 *Aprendendoensinando com Maria*

“É pra contar a minha história? A minha história é muito triste.” Assim Maria começou a sua narrativa Falou-me, então, como fazia as panelas de barro, como lavava as roupas no rio com as folhas de melão, como tirava a gordura dos pratos com cinza e, a todo instante em que eu buscava enaltecer estes conhecimentos da roça, Maria me puxava bruscamente para outra realidade, dizendo: “comida de panela de barro é muito boa, quando se tem comida pra fazer. Quando é uma coisa pobre, se torna triste”.

Perguntei para Maria se tinha um sonho. Ela disse que seu sonho era chegar ao Ensino Médio. Não está na escola para se inserir no mercado de trabalho. Sabe que aos 65 anos neste país, dificilmente encontraria outro emprego. Está contente com o trabalho, com a sua aposentadoria e com uma das filhas que já fez faculdade. Diz que a escola é sua vida. Sente falta quando não está nela.

Em sua fala, Maria me trazia os seus silenciamentos. Não importavam os saberes do sertão. Eles estavam de braços dados com a miséria. Os saberes da escola, os saberes da conta no quadro, estes sim, estavam acompanhados de melhores condições econômicas, ainda que não fossem a causa desta mudança de situação econômica.

Pensando os saberes, os costumes e as histórias dos povos indígenas da América Latina, Canclini atribui este silenciamento de saberes aos poderes econômicos e políticos exercidos sobre estes povos, afirmando que

sem dúvida, há contribuições da sabedoria, dos costumes e das histórias indígenas que podem enriquecer e servir como referência alternativa às maneiras destrutivas de ser ocidentais e modernos. De fato, já têm contribuído. Mas como deixar de levar em conta que uma parte decisiva desta contribuição consiste no sentido que os indígenas encontram ao viver a interculturalidade? Os indígenas, com sua complexa articulação de modos de sociabilidade comunitária e mercantil, ajudaram a imaginar uma América em que a pluralidade não se empobreça. Não podemos superestimar a importância desta contribuição diante da força desigual das empresas e poderes políticos que os ignoram ou promovem outras vias de desenvolvimento.(CANCLINI, 2007, p. 69).

Já Boaventura Santos nos mostra outra face dos processos de silenciamentos, indicando que

o domínio global da ciência moderna como conhecimento-regulação acarretou consigo a destruição de muitas formas de saber sobretudo daquelas que eram próprias dos povos que foram objeto do colonialismo ocidental. Tal destruição produziu silêncios que tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objeto de destruição. Não esqueçamos que sob a capa dos valores universais

autorizados pela razão foi de fato imposta a razão de uma 'raça' de um sexo e de uma classe social. (SANTOS, 2009, p. 30).

Mas lembrando os sonhos de Maria, vale lembrar o que Larrosa nos alerta sobre os silenciamentos quando nos diz que

o poder não funciona apenas intimidando e fazendo calar. A presença do poder não se mostra apenas no silêncio submetido que ele produz. O poder está também nesse burburinho que não nos deixa respirar. E, muitas vezes, até mesmo na maioria das vezes, o poder está em todas essas incitações que nos fazem falar... (LARROSA, 1998, p. 58).

Não há como negar esses processos múltiplos e complexos. A miséria e as suas consequências mais íntimas, a fome e a doença, que pautaram os cotidianos da juventude de Maria silenciaram em grande parte os saberes do sertão, de suas culturas nordestinas. A ciência moderna também fez sua parte se apresentando como o único saber legítimo. Importa, porém, ressaltar que, embora tenham silenciado em grande parte, não os suprimiram, pois, foram estes saberes, os responsáveis pela sobrevivência em *espaçotempos* nos quais o poder político e o econômico não pertenciam à Maria. Foram estes saberes que a fizeram insistir com a vida; que a fizeram jogar as suas poucas roupas pela escada do prédio, dizendo que iria embora do emprego, quando levou uma bronca que considerou injusta; também foram estes saberes que a fizeram engolir sozinha, o choro de quando não sabia limpar um banheiro, pois, nem conhecia aquele tipo de banheiro todo azulejado e com vaso sanitário. Mas se prometeu aprender e aprendeu; como aprendeu a ler com a vida e como aprendeu a fazer as suas contas de cabeça; como entendeu que precisava que uma filha chegasse à faculdade; como decidiu que iria para a escola aprender a fazer contas no quadro-negro.

E se ao invés de apenas denunciarmos estes silenciamentos, ou de apenas enaltecermos a beleza dos saberes cotidianos, promovêssemos uma maior possibilidade de expressão destes saberes para que fossem criticados, ressignificados e potencializados? Esta é a proposta de Boaventura Santos quando propõe o diálogo entre os saberes, ouvindo a fala daqueles que estavam silenciados para os nossos ouvidos acostumados ao espalhamento do hegemônico, mas que sempre lutaram e continuam lutando. Diálogos que encontro nas práticas das professoras com quem tenho conversado. Esta foi a proposta de Paulo Freire e tantos outros educadores preocupados com a luta contra a miséria e a pobreza. Esta é a proposta de Canclini ao nos falar da interculturalidade.

Maria terminou nossa conversa com uma frase que me fez pensar muito, mas que prefiro não comentá-la por respeitar a sua complexidade que os meus comentários não

compreenderiam: “quando a gente tem o dinheiro na mão, a matemática não é o problema. Quanto falta, quanto vai sobrar de troco. Isso a gente sabe...”

3 SOBRE PRÁTICAS, OCEANOS E VIAGENS: ATRAVESSAMENTOS DE FRONTEIRAS CULTURAIS *DENTROFORA* DA ESCOLA

*Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.*

Fernando Pessoa³⁵

*Mesmo separado de ti pelo Atlântico
Minha trilha são seus românticos cantos
Mãe! Me imagino arrancado dos seus braços
Que não me viu nascer, nem meus primeiros passos*

GOG³⁶

Do sertão das lembranças de Maria e dos cotidianos das escolas da Penha, atravessei o Oceano Atlântico para conversar com Laure Cambos, professora de uma escola do subúrbio de Rouen, norte da França. Eu queria compreender os currículos como *espaçostempos* de atravessamentos de fronteiras culturais, de conhecimentos e significações. A possibilidade de conhecer Laure e seus alunos franceses e imigrantes me parecia instigante. Mas como os estudos dos cotidianos muitas vezes se assemelham às caravelas das grandes navegações, o vento me levou ao meu rumo, mas por outras trajetórias. E comecei a pensar os cotidianos através das minhas próprias experiências como estrangeira nos contatos com outras culturas.

Morar em outro país é *aprenderensinar* os cotidianos em outros contextos. Atividades simples, comuns, daquelas que a gente não lembra quando e como aprendeu, se tornam atividades complexas quando são realizadas em outros *espaçostempos* culturais. Exigem uma grande atenção e - acompanhando a sonoridade da palavra - uma grande tensão, até conseguirmos fazê-las como se fossem naturais: mandar uma carta ou lavar uma roupa em estabelecimentos completamente informatizados, como o correio ou as lavanderias de uso público; abrir as portas de ônibus e metrô; registrar o bilhete da passagem do trem ou do ônibus sob pena de, ao não guardá-lo, ser expulso do mesmo e ainda pagar uma multa... Até atravessar a rua é difícil quando as regras do trânsito são outras. Situações cotidianas que precisam ser *aprendidasensinadas*, na maior parte das vezes de forma solitária, mas executando uma ação que nos lembra modos infantis de aprender há muitos esquecidos: vendo os exemplos que os “nativos” nos dão.

³⁵ PESSOA, Fernando. Mar português. In: *O EU profundo e os outros eus*: seleção poética. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. p. 57.

³⁶ Trecho do RAP *Carta à mãe África*, de GOG. Fonte: <http://letras.terra.com.br/gog/872766/>

Andar sozinho por um lugar completamente novo, se perder e se encontrar, aos poucos, desenhando um mapa mental com as ruas e praças que, aos poucos se tornam familiares, mas que não contam nenhuma história da sua vida. As suas memórias não são tecidas por estas imagens. É tudo novo. E nova também é a necessidade de pensar e falar em outra língua. Como é difícil e cansativo aprender quando todos em sua volta acham que este aprendizado é simples! Astolfi (2008) lembra que aprender se assemelha a uma viagem, tendo alguns momentos de solidão e de imprevisto:

há sempre o momento onde o guia, te lança só, contra o medo. Mais nada neste momento existe ao redor de você. Você não escuta nem as palavras tranquilizantes de seus colegas, nem os encorajamentos do seu guia, nem os alertas de responsabilidade da expedição. Você está só, com um rochedo, um caminho, uma palavra. O cansaço vos submerge. Os detalhes insignificantes ganham proporções enormes (ASTOLFI, 2010, p. 36).³⁷

Mas seria sempre um ato solitário? Acredito que neste processo de *aprendizagemensino*, descrito por Astolfi, as oposições entre o simples e o complexo, entre o estar só e o estar acompanhado perdem força, evidenciando que neste processo o que é comumente considerado como simples se desvela em sua complexidade, e o que é solitário se desvela como fruto de extensas redes sociais. Astolfi lembra que a própria palavra francesa *apprendre* apresenta o significado dual de aprender e ensinar ao mesmo tempo (ASTOLFI, 2010, p. 58), representado aqui com o neologismo caro a muitos estudiosos dos cotidianos no Brasil: a expressão *ensinoaprendizagem*.

Vivendo, portanto, um misto de aventura, de um pouquinho de medo e de muitas novidades, fui ao encontro do terceiro capítulo desta tese. O meu objetivo, neste texto, foi se transformando ao longo das conversas com a professora francesa, tecido entre lembranças e novidades. Com a professora Laure, pretendo mostrar como a tessitura dos conhecimentos e significações nas práticas de *aprenderensinar* é sempre um ato criativo, que não aceita uma grande direção e que não pode ser completamente mensurado, porque é uma ação que cresce nas fronteiras entre culturas, conhecimentos e subjetividades. Em outras palavras, as práticas de *aprenderensinar* são tecidas no emaranhado de redes das quais fazemos parte, sendo fruto de experiências singulares e sociais em *espaçostempos* comuns.

Através das narrativas de algumas práticas cotidianas de Laure, buscarei mostrar possibilidades de mediação entre experimentações culturais diversificadas. Para desenvolver esta temática, tenho como pressuposto, o reconhecimento de que as práticas pedagógicas de

³⁷ Tradução da autora desta tese.

Laure, bem como todas as práticas de *aprenderensinar* são sempre processos de *mediação* entre diferentes culturas e conhecimentos (MARTIN-BARBERO, 2001).

Neste sentido, elegi duas práticas de mediação cultural fortemente presentes nos cotidianos escolares desta professora. A primeira é o uso de imagens como prática de *aprenderensinar*, a segunda consiste em atividades de saídas da escola para *aprenderensinar* em outros *espaçostempos*. Naveguemos então, em direção à França...

3.1 As imagens como mediação e um oceano *dentrofora* da escola

Numa tarde de inverno, com lareira, chá, *madeleines* e os deliciosos *chouquettes*, fui recebida por Laure em sua casa, bem perto da escola, para a nossa primeira conversa.³⁸ A lareira e a vidraça que funcionava como parede da sala não permitiam que o frio entrasse, mas permitiam que o jardim fizesse parte do cenário da nossa conversa. No outro extremo da sala, uma enorme estante repleta de livros, estátuas africanas e pequenos brinquedos como miniaturas de carros e bonecos conviviam como se conversassem também sobre as suas experiências.

Laure se surpreendeu com a minha narrativa sobre escolas brasileiras, com o excesso de trabalho e com a quantidade de alunos que os professores brasileiros precisam ter para conseguirem viver, sendo professores.

Ela, que tem em média 24 alunos por turma, me pergunta: “como você consegue dar aula para 45?” Respondi com tom de porta-voz da categoria profissional: “sobrevivendo...”

Laure já trabalhou em escolas que enfrentavam cotidianos de violência, mas conta que a escola em que trabalha atualmente é *bem mais tranquila*. Mas, uma das maiores dificuldades encontradas é em relação aos alunos imigrantes, que, ao não dominarem a língua francesa, encontram muitos problemas para aprenderem a matemática e algumas outras disciplinas.

“E a dificuldade em história-geografia?”- perguntei sobre a sua disciplina.³⁹

³⁸ *Madeleines* e *chouquettes* são dois doces tipicamente franceses. As *madeleines*, bolinhos em forma de concha, foram difundidos fora da França pela famosa cena de Em Busca do Tempo Perdido, em que Proust narra como o gosto da madeleine alimentava a sua memória. Apesar da linda história das madeleines, eu me apaixonei (*Je suis tombée amoureux!*) pelos *chouquettes*.

³⁹ *Histoire-geo* (história-geografia) é uma única disciplina da *grade* curricular francesa.

“Em História-geografia, eles não encontram problemas.” - me contou Laure, com uma pontinha de satisfação no sorriso. *Mas por quê?*-insisti curiosa, afinal História também é a minha disciplina, e não consigo fugir facilmente da disciplinarização.

Laure respondeu que em História-geografia, a possibilidade de trabalhar com fotografias, pinturas e histórias em quadrinhos permite o aprendizado dos alunos que não compreendem bem o francês. Dona de uma coleção de mais de 1.500 livros de história em quadrinhos, Laure utiliza a linguagem das imagens para discutir temas delicados para a História francesa como *A Segunda Guerra Mundial* e *a Guerra da Argélia*.⁴⁰



Fotografia 8 - 55 anos após o início da guerra da Argélia:
Voltem! Vocês se esqueceram de se desculpar!⁴¹

O uso de imagens na prática de *aprenderensinar* foi defendido já no século XVII por Comenius (2006), que propunha em sua *Didática Magna*, que “o conteúdo dos livros deveria ser pintado nas paredes da escola”. Diz-nos, este autor:

será de grande serventia também pintar nas paredes um resumo de todos os livros de cada classe, quer se trate de textos (bem resumidos), quer de ilustrações pintadas e de relevos, com os quais os sentidos, a memória e o intelecto dos alunos possam exercitar-se todos os dias. Não é falso o que nos transmitiram os antigos, de que nas paredes do templo de Esculápio estavam escritas todas as regras da medicina, regras que Hipócrates - entrando às escondidas - copiou. Até mesmo Deus encheu o grande teatro do mundo de quadros, estátuas e imagens, como sinais vivos de sua sabedoria, e quis que através deles nos instruísemos. (COMENIUS, 2006, p. 218-219).

⁴⁰ Laure compartilha com seu marido Paschoal e seus filhos, a paixão pelas *Band Dessinées*, como são chamadas as histórias em quadrinhos na França.

⁴¹ O caricaturista argelino Ali Dilem tem vários trabalhos apresentados no jornal argelino *La Liberté* e na emissora de televisão *TV 5*. Esta imagem, está publicada em: <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/info/Les-dossiers-de-la-redaction/debut-guerre-algerie-novembre-2009/p-5693-Guerre-d-Algerie-memoire-d-un-conflit.htm>

A despeito das recomendações do grande pedagogo, a imagem passou por diferentes períodos de perseguição numa sociedade que se reconhecia e se reconhece muitas vezes como essencialmente letrada. Arlindo Machado ressalta quatro ciclos de interdito ao uso de imagens: o primeiro, data dos primórdios tanto da tradição judaico-cristã, quanto do islamismo, já que ambos condenam a adoração de imagens; o segundo ciclo iconoclasta se configurou nos séculos VIII e IX do Império Bizantino, quando o iconoclasmo tornou-se doutrina oficial, tendo como um dos seus principais executores, o imperador Constantino; o terceiro ciclo de perseguição às imagens cresceu no seio da Reforma Protestante, com Lutero e Calvino pregando a “insurreição contra a imagem.” (MACHADO, 2001, p. 10). Esse autor, afirma, então que

todos esses três ciclos iconoclastas se ancoram numa crença inabalável no poder, na superioridade e na transcendência da palavra, sobretudo da palavra escrita, e nesse sentido não é inteiramente descabido caracterizar o iconoclasmo como uma espécie de ‘literolatria’: o culto do livro e da letra. (MACHADO, p. 11).

O autor analisa o momento atual da humanidade como um quarto iconoclasmo, uma retomada da repulsa às imagens, porém este processo ocorre apenas no plano filosófico, já que as imagens se fazem presente com intensidade nos nossos cotidianos⁴². A própria escrita não pode se opor às imagens, já que “nasceu dentro das próprias artes visuais, como um desenvolvimento intelectual da iconografia” (MACHADO, p. 22). Importa lembrar que equações matemáticas, fórmulas químicas e outras ciências buscam superar os limites dos textos verbais, fazendo uso de imagens para apresentarem seus pensamentos (MACHADO, p. 24-25).

Da mesma forma, na história e na geografia da professora Laure, as imagens aproximam gerações, potencializando práticas de tradução entre culturas diferentes, o que me permite dizer que as imagens possibilitam a mediação entre culturas. Para o aluno imigrante, que não compreende bem o francês, a imagem traduz histórias e geografias do país, como traduz para todos os alunos, algumas versões das histórias e geografias mundiais, tocando em temas polêmicos através de recursos por vezes irônicos, outras vezes, trágicos, desvelando através da sensibilidade dos traçados, pensamentos complexos de profunda crítica social.

⁴² Machado ressalta que embora as imagens estejam presentes, não são predominantes em relação à palavra. Se a produção de imagens aumentou, a produção de textos aumentou com mais força. (Machado, p. 17).

A sala de história-geografia⁴³ onde Laure encontra seus alunos é recheada de apelos visuais. Uma foto de Marthin Luther King com a transcrição de seu famoso discurso *I have a Dream*, um mapa mundial da fome, uma grande foto de Berlim durante a queda do muro, cartazes de exposição para todos os lados; e bem ao lado do quadro branco (sonho de consumo de muito professor brasileiro...), um cartaz com a palavra Tolerância em diversas línguas. Todo o espaço é preenchido por cartazes, cuja temática toca nas diferenças culturas e nas desigualdades sociais. O contato e o respeito entre culturas é o *leitmotiv* da prática desta professora.

Entre estas diferentes práticas interculturais de usos de imagens, Laure convida periodicamente os seus alunos a visitarem exposições de pintura e fotografia expostas na galeria de artes da escola que possui um espaço no qual artistas se sucedem, levando mostras artísticas até a comunidade escolar. Apresentarei aqui, a minha narrativa sobre duas exposições visitadas pelos alunos de Laure.

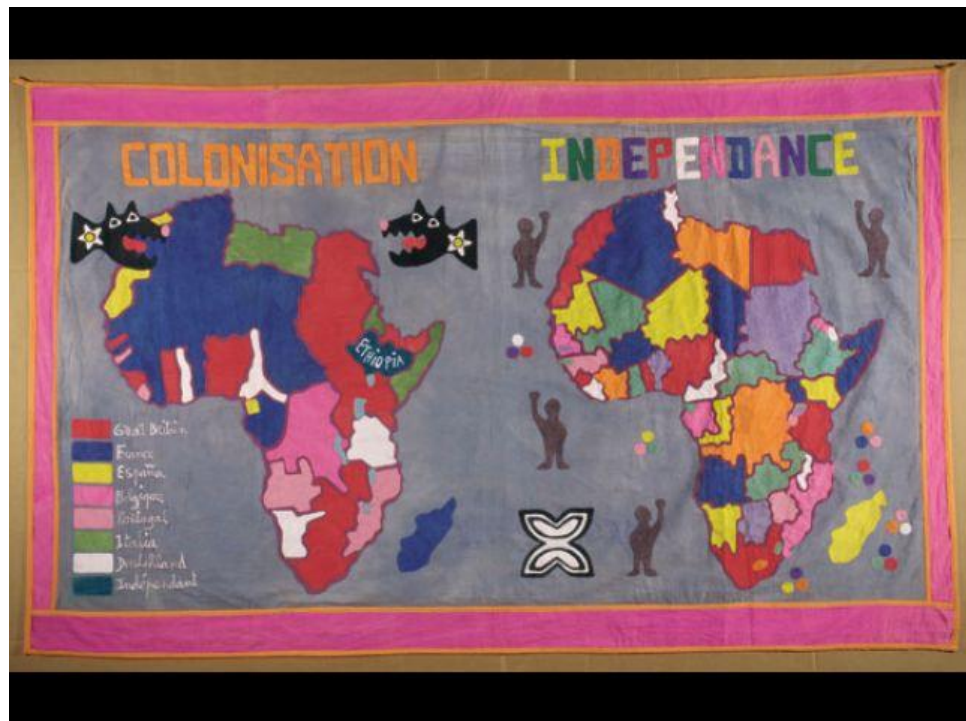
Não há como deixar de ressaltar o valor conferido à arte e à imagem numa escola do subúrbio de Rouen, que mantém uma galeria com exposições mensais. Nos 40 metros da galeria, instalada num corredor da escola, foram expostos 18 trabalhos de pintura em tecido do artista plástico franco-togolense William Adjété Wilson, sobre a temática da diáspora africana.

Filho de mãe francesa e pai togolense, Wilson nasceu em Tours, na França. Estudou filosofia e etnologia em Paris, até iniciar seus trabalhos como artista plástico em busca de uma história africana. Em 2009, o artista visitou a escola da professora Laure Cambos, para conversar com os alunos e com o público sobre as suas pinturas, além de apresentar o livro *L'Océan Noir*, que reúne narrativas e fotografias da obra do autor.

⁴³ É, Laure tem uma sala para a qual suas turmas se deslocam, o que permite que crie um ambiente rico de apelos imagéticos e textuais. Diferente da maioria de nossas escolas pelas quais os professores perambulam buscando suas turmas.



Fotografia 9 - Wilson, W. Le passage du milieu (A passagem do meio).



Fotografia 10 - Wilson, W. D'une carte a l'autre (De um mapa a outro).



Fotografia 11 - Wilson, W. fuite et Exil (Fuga e exílio).

As 18 pinturas intituladas *L'océan Noir* (O Oceano Negro), com título escrito também em inglês e português, contam uma história da colonização africana desde a chegada dos portugueses até os dias atuais. Wilson conta que realizou o trabalho em equipe com artesãos de Cotonou e Abomey (esta última, capital do antigo reino de Daomé), em Benin. A opção pela pintura e o bordado em tecido veio de uma tradição africana, que data, aproximadamente, do século XVII, de contar as histórias de um povo através das imagens em tecido. Cada pintura apresenta um dos pictogramas criados pelo povo Akan, da atual Gana, para expor uma ideia em vestimentas, muros, portais e em objetos cotidianos ou ritualísticos (WILSON, 2009, p. 12).

Entre as 18 telas, escolhi as três representadas acima, porque foram estas que a minha memória pinçou para tecer mais uma rede de significados, traduzindo os processos culturais apresentados pelo artista e os processos culturais por mim vivenciados nesta pesquisa.

O texto que apresenta a primeira obra selecionada, publicado no livro do autor, explica que a grande construção branca à esquerda da tela representa as fortificações das companhias comerciais européias construídas em toda a costa do Golfo de Guiné. Mas, não deixo de percebê-la como as Casas-grandes dos senhores de engenho brasileiros, no auge da produção

do açúcar no século XVII (WILSON, 2009, p. 34)⁴⁴. No mar, os negros na embarcação são acompanhados pela cruz, que representa, tanto o cristianismo, como também a morte. Em frente à construção, os escravos em fileira, numa tentativa de homogeneizá-los, de percebê-los como iguais, sem singularidades, ainda que apresentem suas diferenças. Os escravos representados aqui como mercadorias são

preparados para a grande viagem. Alguém lhes encarcera primeiramente em caixas escuras, os zumbis (o que significa sem fogo, sem luz), para os acostumar à viagem nos porões obscuros dos barcos. Então, eles passam por rituais específicos, como dar uma volta ao redor do poste do esquecimento, que supostamente lhes permite ‘não lembrar de nada de sua vida passada’ (WILSON, 2009, p. 34).⁴⁵

Os dois pictogramas apresentados neste quadro são *Epa* e *Sesa Wo Suan*. O primeiro é composto pela roda e a estrela (em baixo, à esquerda), que representam a mudança e o início, respectivamente. O segundo é composto de algemas (na frente dos escravos) que representam tanto a escravidão, como a lei e a justiça.

A segunda pintura se arma de cores para denunciar o olhar colonizador, homogeneizador, sobre as cores do continente; em seguida, louvando a diversidade da independência, representada também pelo *fawohodie*, o pictograma em preto e branco que representa a liberdade (WILSON, 2009, p. 56). O oceano é negro e cheio de cores. Sobre ele, diz seu autor:

se a mistura de cores evoca a diversidade real da África como continente, é necessário não esquecer que esta decoupage artificial é, ainda hoje, fonte de numerosos conflitos por vezes dramáticos tais como os conhecemos no Congo, em Ruanda ou na Libéria (WILSON, 2009. p. 56)⁴⁶

Estas divisões de cores não respeitaram a diversidade dos povos, e ainda mantêm muito das cores do colonizador. O quadro me indaga (ou sou eu que arranco do quadro esta pergunta que está em mim?): “como professora, qual o olhar que estabeleço sobre o oceano? Quais as cores?”

Na terceira imagem, buscando falar da contemporaneidade, um helicóptero sobrevoa o navio de imigrantes clandestinos que trafega entre os restos de um antigo naufrágio. Wilson descreve:

⁴⁴ Os trabalhos também são apresentados no site do artista www.williamwilson.fr

⁴⁵ Tradução da autora desta tese.

⁴⁶ idem.

num barco precário, imigrantes africanos miseráveis estão amontoados e entregues aos acasos do mar. Sobre o mastro, figura a imagem de um estudante escapando na esperança de encontrar uma vida melhor. (p. 72).⁴⁷

Alguém de face ambígua, metade negra, metade branca, conseguiu alcançar a terra. “Sua única bagagem é um telefone celular que lhe servirá para manter o contato com seu país. Na outra mão, ele suga o oceano sem fundo, da miséria, da ignorância e da negação” (p. 72)⁴⁸. Esta personagem me lembra um aluno meu, do sétimo ano (antiga sexta série), que um dia, durante um caloroso debate sobre as questões raciais, me perguntou baixinho, para os colegas não ouvirem: “professora, eu sou negro?”

Às vezes, temos oportunidades de desenvolver muitos questionamentos com nossos alunos, mas a necessidade de *manter uma ordem na sala* acaba sendo a primeira opção. Respondi rapidamente que esta resposta tinha que ser dada por ele mesmo, e continuei a tentar organizar o debate que estava cada vez mais inflamado. Fizemos muitas atividades sobre a África naquele ano. Pintamos mapas parecidos (guardadas às proporções) com os mapas da tela de Wiliam Wilson; com argila, elaboramos máscaras com algumas temáticas africanas; pesquisamos palavras dos nossos cotidianos que têm origens africanas; tiramos fotos das cores das nossas peles... No final do projeto, pedi para cada aluno escrever uma carta sobre o que tinham aprendido. Alguns alunos escreveram sobre uma cultura Banto, outros escreveram sobre o racismo, mas uma pequena carta me chamou a atenção. O aluno que tinha feito a pergunta durante o debate, apenas escreveu: “eu aprendi que sou negro”.

Embora, nós, professores, muitas vezes conferimos um único sentido para as nossas práticas de *aprenderensinar*, nossos alunos encontram diferentes significados e tecem muitas redes de conhecimentos e significações a partir da vivência de uma prática.

Voltando à obra de Wiliam Wilson e às práticas de Laure, percebo que é impossível alcançarmos os diferentes significados que os alunos de Laure deram a estas pinturas. Permito-me, porém, tecer com estas imagens, os fios que me levam a algumas escolas do outro lado do Oceano Negro, escolas brasileiras, escolas de Cristiane Costa, de Luciana Getirana e Cristiane Souza.

Nestas escolas, que são filhas da Diáspora africana, o helicóptero que sobrevoa não procura imigrantes clandestinos, mas aponta frequentemente as suas armas. Alunos e professores em fileiras, sentados em suas carteiras, sofrem a tentativa de serem padronizados, de terem as suas diferenças anuladas; de serem reconhecidos como a Escola Brasileira, o

⁴⁷ Tradução da autora desta tese.

⁴⁸ Idem.

professor do Brasil, o Aluno Regular, o Aluno Insuficiente, o aluno Bom ou o Aluno Ótimo; de serem classificados desta forma por exames municipais e nacionais que desprezam os processos culturais da diáspora.

Nilda Alves e Regina Leite Garcia constataram quatro movimentos que gestaram uma ideia hegemônica de escola que temos atualmente no Brasil. São eles: 1) a ideia de que os conhecimentos devem ser selecionados e fragmentados para formarem os supostos conteúdos a serem trabalhados nas aulas em sequências que inventam um encadeamento; 2) a ideia de que a sociedade precisa ser dividida em grupos gerais, negando a multiplicidade de contextos cotidianos de que cada um participa; 3) a hierarquização dos saberes que produz *espaçotempos* diferenciados para cada disciplina, conferindo, a algumas, direitos como o de reprovar ou de utilizar mais o *espaçotempo* em detrimento de outras etc.; 4) por último, a centralização de currículos que visam selecionar saberes através de normas rígidas e decisões hierarquizadas com justificativas de “qualidade total e gestão de desempenho” (ALVES; GARCIA, 2008).

São estes movimentos que desprezam a diversidade, as experiências culturais e as subjetividades. Com eles,

surgem as turmas, as séries, os pelotões, as avaliações para mudanças de níveis e para as titulações, os graus de ensino, as classificações, os rótulos. Tudo muito organizado, planejado, controlado, embora nada disso tenha a ver com a aprendizagem efetiva dos alunos e alunas. Passa-se a ver e a entender o processo pedagógico a partir dos grupos que ‘sabem’ e dos que ‘não sabem’, dos que ‘podem passar de ano’ e dos que devem ser reprovados e ‘repetir’, dos que ‘ficam na escola’ e ‘dos que dela se evadem ou são expulsos’, dos ‘normais’ e dos ‘excepcionais’, dos que ‘entendem tudo’ e dos que ‘não conseguem compreender nada’, dos ‘quietinhos’ e dos ‘bagunceiros’... (ALVES ; GARCIA, 2008, p. 72).

A desvalorização dos saberes e das experiências culturais que formam as redes de conhecimentos e significações dos alunos e professores se assemelha ao poste do esquecimento ao qual os negros africanos da pintura de Wilson davam voltas na tentativa imposta para esquecerem suas vidas passadas. Experiências culturais silenciadas, mas que insistem em existir. Tantas voltas foram dadas, quantas memórias são gestadas nas interseções de nossos cotidianos escolares.

O funk, a embolada, o candomblé, as práticas do transe nas religiões protestantes, o hip hop, o axé music, o samba, o pagode, a oralidade, a capoeira, todas são manifestações culturais, cuja origem, muitos pesquisadores em vão tentaram descobrir, e que hoje, podemos compreender que são originárias do Atlântico, da diáspora deste oceano negro. Manifestações que ganharam textura na escola da Laure, através das pinturas de Wiliam Wilson, mas que estão presentes cotidianamente em todas as nossas escolas dos países banhados pelo Atlântico, encarnadas em seus estudantes e seus professores.

Estas práticas na escola onde Laure trabalha, ao valorizar a temática do oceano negro através da arte, me remete a preocupação de Paul Gilroy ao defender uma ciência social que compreenda o Oceano Atlântico e a própria diáspora africana como *espaçostempos* de trocas culturais. Gilroy explica a sua proposta, dizendo:

em oposição às abordagens nacionalistas ou etnicamente absolutas, quero desenvolver a sugestão de que os historiadores culturais poderiam assumir o Atlântico como uma unidade de análise única e complexa em suas discussões do mundo moderno e utilizá-la para produzir uma perspectiva explicitamente transnacional e intercultural. (GILROY, 2001, p. 57).

O desafio proposto por Gilroy aos historiadores culturais já é prática cotidiana na escola de Laure. A interculturalidade e a transnacionalidade do Atlântico já são conhecimentos tecidos nos cotidianos desta professora, de seus colegas e de seus alunos, com suas múltiplas significações possíveis. Estes, portanto, nos propõem outro desafio, que é pensar o quanto estes conhecimentos cotidianos informam e podem informar àqueles conhecimentos que chamamos de científicos, como discutimos no capítulo anterior.

3.2 A imagem como história

Laure, portanto, faz das imagens o seu oceano, tornando-as *espaçostempos* de mediação entre culturas, entre histórias e geografias. A outra exposição visitada pelos (ou que foi visitar os...) alunos de Laure foi a exposição de fotografias *Do profano ao sagrado - a Rouen dos Cordier*, do casal de fotógrafos Williams e Dominique Cordier.



Fotografia 12 - Convite da Exposição

Após a morte de Williams Cordier, Dominique continuou sozinha o trabalho de retratar os cotidianos da cidade de Rouen, atividade que começaram, juntos, em 1958. Em janeiro de 2011, a fotógrafa visitou os alunos de Laure para uma conversa sobre imagens.

Ao redor de Dominique, estudantes de 11 e 12 anos, especialistas em postar imagens pela Internet feitas com câmeras digitais, telefones celulares e *smartphones*, queriam saber sobre a profissão de fotógrafo e porque ela ainda prefere as fotografias em preto e branco.



Fotografia 13 - Fotografia da galeria do colégio Jules Verne.
Encontro dos estudantes com a Fotógrafa Dominique Cordier.
Foto: Nivea Andrade

“O preto e branco é a simplificação da imagem” - explica a artista que encontrou nos cotidianos a expressão maior da história da sociedade. E complementa: “a história do seu bairro é história do mundo”. Para Dominique Cordier, qualquer imagem, por mais que pareça insignificante, conta uma história.

Com Dominique – adoto aqui a prática cotidiana de brasileiro que chama todo mundo pelo primeiro nome...- compreendi que “o preto e branco”, ao simplificar a imagem, me possibilita perceber elementos da imagem que seriam dificilmente percebidos nas fotografias em cores. Seria então, uma prática de simplificar para desvelar o complexo. O “preto e branco” aqui assume o papel de revelar a complexidade dos cotidianos.

Apresentando aos alunos as suas fotografias, Dominique convidou-os a observar a imagem do homem que atravessa a rua num dia de inverno por volta dos anos sessenta em Rouen. A chuva que faz parte da rotina da cidade, limpa o céu de tal forma que, os pequenos raios de sol conferem ao cenário de Rouen uma luminosidade tão peculiar que conquistou os pintores impressionistas do século XIX. Foi esta mesma luminosidade que Dominique buscou alcançar, usando o preto e branco para ressaltar a neve e a pele negra do homem que atravessa a rua.

Sem conhecer a identidade deste homem, os alunos de Laure, ao observarem a sua fotografia, têm a oportunidade de vincular a história particular daquele que atravessa a rua a uma história da cidade e a uma história do país, rompendo com a idéia de uma única ascendência branca, de origem normanda e católica para Rouen. A fotografia de Williams e Dominique autoriza questionarmos: quantas são as origens de Rouen? Quantas são as ascendências da França? Quantas redes tecem as múltiplas subjetividades que habitam aquele país? Novamente, essas imagens possibilitam a mediação entre histórias, culturas e formas de pensar.



Fotografia 14 - Uma aluna observa a exposição de fotografias na galeria do Colégio
Foto: Nivea Andrade

Lembrando a importância do respeito por aquele que é fotografado, Dominique Cordier conversou com os estudantes sobre ética e o uso de imagens pela *Internet*, apresentou as suas críticas aos *paparazzis* e ressaltou aquilo que acredita ser a função da fotografia: pensar o mundo. “As fotografias podem ser mais fortes que as palavras.”- afirma a artista que faz das imagens a história e vice-versa.

3.3 Pausa para uma intervenção

Durante a aula, os alunos do 4º ano, que têm em média 13 e 14 anos, estavam bastante agitados e falavam muito entre si. Esta postura tão conhecida dos professores brasileiros se justifica pela aproximação do almoço e pelo fato daquela ser a última aula da manhã.⁴⁹

Laure havia preparado uma atividade sobre a Independência dos Estados Unidos com imagens para serem projetadas no quadro branco. Sua atenção se dividia entre ligar o computador, mediar um conflito entre dois alunos, pedir para a turma se acalmar um pouco e repreender um aluno que, ao emprestar a caneta para o colega, lançou-a pelo ar quase atingindo a professora.

Para mim, a experiência se apresentava como um *deja vu* do outro lado do Atlântico, já que nós, professores exercitamos cotidianamente a nossa prática em ter atenção voltada para diferentes situações ao mesmo tempo. Os conflitos vividos pela professora Cambos naquela turma nem eram tão intensos, se comparados aos conflitos de uma jovem professora francesa que naquele mês havia provocado polêmica, ao publicar no Jornal *Le Monde*, os cotidianos de suas quatro primeiras semanas de trabalho num colégio de uma cidade industrial que havia sido povoada por imigrantes para trabalharem como operários. Apresento alguns pequenos trechos do relato denso que a jovem colega publicou sobre o seu dia-a-dia.

1ª. semana: Nós começamos por um texto de Zola: Um casamento de amor. Eu sinto uma insolência no ar. Uma menina faz seus deveres de inglês. Eu a repreendo. Ela responde, sem me olhar. Eu me aproximo, e ela se levanta num golpe. Nós estamos a algumas dezenas de centímetros, e eu sinto toda a sua violência. Se eu revidar, ela vai explodir. Eu a expulso de sala. O curso não consegue começar há quinze minutos. (...) 2ª. semana: Quando eu escrevo no quadro, recebo um pedaço de chiclete no meu cabelo. Um dos meus bons alunos se denuncia. Um pouco insegura, me posiciono no fundo da sala e me detenho em somente responder ao questionário sobre o texto de Guillaume de Mauchaut (...) 3ª semana: Para diminuir o insuportável barulho, eu experimento abrir a porta. Testo a porta aberta com a turma, mas não é a solução.(...) 4ª. semana- É o fim da minha quarta semana, eu já perdi as minhas ilusões (...).⁵⁰

⁴⁹ Após o almoço, os alunos retomam às aulas.

⁵⁰ *Journal d'une professeur- Il parît que à la Toussaint on peut commencer à travailler.* Propos recueillis par Marilyn Baumard in: *Le monde*, samedi 9 octobre 2010. Livre tradução da autora desta tese.

Diante da experiência da jovem professora que teve a sua identidade preservada pelo jornal *Le Monde*, os estudantes de Laure estavam bem calmos. Embora eu tenha reconhecido muitos conflitos cotidianos comuns a tantos professores no Brasil, me chamaram atenção algumas especificidades na prática de Laure Cambos, que me parecem ser comuns aos cotidianos da jovem professora que escreveu para o jornal.

Laure trabalha no atravessamento das fronteiras, buscando aproximar alunos de diferentes nacionalidades, mas ela mesma vivenciava um “entre-lugar” naquela sala repleta de alunos falantes e pouco interessados na História dos Estados Unidos. Embora incentivando o dialogismo e a aproximação entre culturas, Laure realiza esta prática num contexto escolar onde o aluno imigrante ou filho de imigrantes, só poderá receber um tratamento como cidadão francês, se expressar permanentemente que *incorporou* uma cultura francesa, supostamente homogênea, abandonando as suas tradições. Ressalto aqui a palavra expressar, pois, as ações de incorporar ou abandonar uma cultura não são mensuráveis ou, até mesmo, impossíveis.

Numa recusa à diversidade cultural, o presidente francês, Nicolas Sarkozy, declarou no programa de TV, *Paroles de Français*, em 10 de fevereiro de 2011, seu desinteresse por um projeto de convivência entre diferentes manifestações culturais na França. “O multiculturalismo é um fracasso”- disse o presidente, em apoio às afirmações semelhantes feitas pelo primeiro-ministro britânico David Cameron e pela chanceler alemã Angela Merkel. Sarkozy complementou: “nós não o desejamos, de qualquer maneira não é o projeto da França, uma sociedade na qual as comunidades coexistam umas ao lado das outras”.⁵¹

É nesta fronteira entre um projeto de uma “integração nacional” que desconsidera a diversidade e um projeto de *aprendizagemensino* pautado no respeito às diferentes manifestações culturais que Laure desenvolve suas práticas cotidianas que trazem as imagens da África, a oralidade da cultura cigana e tantas outras culturas para *dentrofora* da sala de aula.

Soma-se a isso, no burburinho da sala de aula, as práticas de muitos jovens franceses que questionam frequentemente uma autoridade do professor, resistindo à rígida hierarquia de muitas escolas francesas que exigem tratar os professores com formalidade e não incentivam aos jovens a estabelecerem uma relação mais próxima com seus professores.

E aula continuou sem começar... Durante a primeira fala da professora Laure, alguém bateu na porta. Pensei: “na França também tem aqueles dias que ninguém deixa você dar

⁵¹ Fonte: <http://www.lefigaro.fr/politique/2011/02/10/01002-20110210ARTFIG00709-sarkozy-nouvelles-mesures-pour-les-mineurs-delinquants.php>. Tradução da autora desta tese.

aula”. Era um casal vestido de uniforme laranja. Carregavam uma grande bolsa a tiracolo. Se apresentaram lentamente:

Brigada ...

Pensei: *mais uma daquelas explicações sobre como proceder em caso de incêndio. Tinha que ser justamente durante a aula que eu estava assistindo?*

...De Intervenção...

Que absurdo uma intervenção na escola! É uma ditadura!

...Poética⁵².

Ah! Bom.

O casal apresentou diferentes poesias e o silêncio pairou na turma que observava. Quando saíram, choveram perguntas sobre quem eram aqueles artistas e porque estavam ali.

Além das imagens, as palavras e processos de oralidade estavam presentes na poesia dos artistas visitantes e nas salas de aula. Palavras e oralidade estas, que fazem parte também das aulas de Laure. Esta instigante professora me contou que trabalha com leituras de artigos de jornais e lembra que esta é uma prática tão importante para a sua disciplina quanto para as aulas de Francês. Mas, ressalta que, quando um aluno não consegue escrever um texto sobre o assunto discutido nas aulas, ela sugere a escrita de uma carta, por permitir uma linguagem mais coloquial. E se, mesmo assim, o aluno encontra dificuldades, ela oferece também a possibilidade deste aluno expressar as suas ideias oralmente.

Talvez, um professor preocupado com a formação escrita dos alunos para sua inserção numa sociedade letrada, se incomode com esta prática de Laure, dizendo que ela não estaria estimulando e avaliando certas *competências* relacionadas à comunicação do aluno. Mas, imagino o impacto positivo que esta prática tem em alunos de origem cigana ou africana cujas culturas são de base oral e nas quais os conhecimentos são *aprendidosensinados* oralmente.

Importa ressaltar que não significa abandonar a prática da escrita, tão presente na nossa sociedade quanto a oralidade, mas de reconhecer a importância da oralidade nas nossas tessituras de conhecimentos e significações. Em outras palavras, significa garantir que as manifestações de oralidade estejam presentes na escola para além dos elogios a esta manifestação durante as festas folclóricas.

⁵² A *Brigade d'intervention poetique* é um grupo teatral que apresenta poesias intervindo em qualquer horário das atividades escolares. Mais informações em <http://www.michelarbatz.com/bip.html>

3.4 Saídas da escola

Quando encontrei Laure e seus alunos em frente à Catedral de Notre Dame de Rouen, os tímidos raios de sol das primeiras horas da tarde conseguiam derreter a neve que caíra na noite anterior. Os 15 alunos que a acompanhavam (alguns faltaram porque estavam doentes) nunca tinham entrado na Catedral, e poucos frequentam o centro da cidade. A própria Laure me contou que, quando criança, seus pais nunca a levaram na Catedral, e que ela, como vários alunos acabava por depender da escola para conhecer alguns monumentos e construções da cidade, mesmo sendo francesa.

A conferencista chegou logo depois. Era uma moça de uns vinte e poucos anos, que era paga pela escola para explicar sobre as três construções que Laure e a professora de francês escolheram para discutir com os alunos as relações entre estes monumentos e a constituição do poder em Rouen.

Logo que chegou, um menino perguntou, com sorriso de quem já sabe a resposta negativa, se a roda gigante instalada em frente à Catedral para as festas de natal era gratuita para os alunos. Enquanto a conferencista explicava sobre a arquitetura da grande construção medieval e as suas vinculações com a estrutura de poder da Igreja católica, este mesmo menino e alguns outros observavam os brinquedos, mas foram rapidamente chamados a atenção pela moça, que pedia para se concentrarem na fala dela.

Participar de uma atividade fora da escola, não assumindo o papel de professora, e conseqüentemente, não precisando me “descabelar” para contar quantos alunos chegaram e como conseguiremos entrar todos no mesmo ônibus comum, me permitiu desenvolver algumas questões que considero importantes para pensar as práticas cotidianas de *aprenderensinar* em *espaçostempos* diferentes daquele que chamamos de “escola”, evidenciando que para além dos muros que delimitam o território, os cotidianos das escolas são tecidos no *dentrofora*.

Cada jovem, naquele momento de visita à Catedral, tecia um significado diferente para aquela atividade, encontrando caminhos diversificados para desenvolverem os seus conhecimentos. Um aluno escrevia quase que palavra por palavra da fala da conferencista, outros apenas observavam. Outro tirou um papel amassado do bolso, testou a caneta no pescoço do colega e escreveu uma única frase, apoiando o papel sobre o mesmo pescoço rabiscado. Depois, guardou o papel embolado no bolso e continuou a implicar com os colegas do lado, beliscando alguns e chamando a atenção dos outros. Quando a conferencista fazia

uma pergunta, este mesmo aluno, aparentemente desatento, respondia as questões ou fazia um comentário.

Outra aluna tirava fotos de tudo e chamava os colegas para fazerem pose para as suas fotografias. Um dos colegas que sempre aparecia nas fotos, circulava em volta do grupo enquanto a conferencista falava. Quando podia, durante a visita no interior da catedral, olhava para os lados para ver se alguém lhe observava e tocava nos objetos expostos.

Três outras meninas se interessavam mais em observar e comentar a forma como as pessoas se vestiam. E cada qual seguia o passeio aprendendo sobre alguma coisa. Aprendiam exatamente o que a conferencista desejava quando planejou a sua apresentação? Provavelmente não, como também não tecem os conhecimentos e as significações pelos mesmos caminhos que a professora apresenta na sala de aula. Alguns os tecem através de tecnologias e imagens como a menina que tirava fotos, outros experimentam o tato para desenvolver suas idéias, outros mais inquietos, como o menino do papel embolado, pensam e fazem várias atividades ao mesmo tempo, sem que a sua atenção seja prejudicada. É esta a complexidade da tessitura de conhecimentos e significações nos cotidiano, na imensidão de possibilidades que se contrasta com o antigo estereótipo do professor que detinha e controlava o conhecimento por oposição à figura do aluno receptor.

Diante desta constatação, cabe-me perguntar qual o sentido dos professores neste emaranhado de redes educativas diferentes. Mediador entre conhecimentos, significados e culturas, ele problematiza situações, articulando os conhecimentos, possibilitando que cada um teça cada vez mais as suas redes.

Estes processos de mediação realizados entre professores e alunos são articulados por atos criativos diversos que, na fronteira entre o que é chamado de ciências e o que é chamado de cotidianos, tece conhecimentos e significações a partir das memórias e vivências de cada um. Ao contrário da ideia de um conhecimento construído linearmente, Alves me ensinou que os conhecimento são tecidos em várias direções, por diferentes mãos, dando resultados diversos (ALVES, 2008, p. 12).

Conhecer outros *espaçostempos*, mediar culturas e significações são formas de aumentar as redes a que pertencemos, nas quais formamos e somos formados como seres que pensam, que criam, que colaboram, que trocam. Quanto maior o acesso à multiplicidade de manifestações culturais e *espaçostempos* culturais, maiores são as possibilidades de tecer conhecimentos e significações.

Com os alunos de Laure, visitei também a torre do *Gros Horlogue* e o *Donjon* de Felipe Augusto, onde Joana Darc foi presa⁵³. Esta atividade, que se chama Itinerários de Descobertas (IDD) faz parte do currículo da escola, pertencendo ao quadro de horários semanais, e é popularmente chamada de *sorties de l'école* (saída da escola).

Procurei nas minhas memórias, alguma atividade de saída da escola que obedecesse a esta frequência semanal, e percebi que a inexistência desta nos cotidianos das escolas em que trabalhei me indica a ausência de políticas e projetos que valorizem a saída da escola.

Curiosamente, este acesso às diferentes redes culturais não é comumente considerado nos exames nacionais de avaliação das escolas brasileiras. Não se avalia o acesso aos livros, aos museus e às outras atividades culturais, porque neste caso, seria preciso culpabilizar a ausência de políticas públicas que garantam estas práticas.

Na escola de Laure, ao contrário, os alunos de outra classe estavam se preparando para visitarem o Museu do Louvre, em Paris, que fica a uma hora e quarenta minutos de Rouen. O transporte dos alunos, meu ingênuo sonho de consumo, seria pago pela escola. Além destes eventos, Laure estava se organizando para levar os alunos da turma mais avançada para uma visita a Londres. Neste caso, a atividade não é obrigatória, pois, são os pais e responsáveis que pagam a estadia dos alunos, embora haja um fundo para pagar a passagem do estudante que seja impossibilitado de viajar por falta de dinheiro.

Esta atividade ocorre durante o período letivo, o que me fez pensar: “e as outras disciplinas, não ficariam prejudicadas com os alunos usando este tempo para visitarem Londres?” Antes de fazer tal pergunta, percebi em meu questionamento toda a sacralização criticada pela professora Cristiane Costa em relação aos horários e as divisões disciplinares (capítulo 1).

Ao pesquisar sobre estas saídas da escola, encontrei um manual para professores, publicado em 1936, intitulado *Les Classes-promenades. Guides e directions* (As classes-passeios: guias e orientações). Na apresentação do livro, os autores explicam que, na França da década de 1930, “a organização das classes- passeios não é uma novidade, pois ela já era prevista no currículo de 1887”⁵⁴, e acrescentam que no *Le Journal* de março de 1936, o diretor de ensino primário do Ministério da Educação da França, M. Auray, propunha uma experiência na qual as escolas consagrariam oficialmente três tardes por semana para as *classes-passeios* (CARNIAUX ;LEROY, 1936).

⁵³ O *Gros Horlogue* (Grande Relógio) é um dos principais monumentos da Cidade de Rouen. A construção que abriga o grande relógio da cidade guarda elementos medievais e renascentistas em sua arquitetura.

⁵⁴ Livre tradução da autora desta tese.

O manual ainda sugere que o número de alunos seja no máximo de vinte, que o professor já tenha feito a mesma visita anteriormente para preparar as atividades e questões propostas aos alunos, e que os alunos não esqueçam um caderno e um lápis para anotarem as observações. Por último, o texto recomenda que o professor, se possível, leve uma máquina fotográfica.

Apesar da mudança de nome para *Itinéraires des Découvertes (IDDs)* e a despeito das novas tecnologias que hoje acompanham os professores e alunos, como os celulares e as câmeras de vídeo, as saídas da escola são uma prática que mantém muitos dos antigos hábitos, passando a ser um dispositivo obrigatório em 2002 nas escolas francesas⁵⁵. Uma circular de 2005, do Ministério da Educação da França, mantendo a prática do manual, define as IDD:

a saída escolar é o momento forte da coleta de informações de toda natureza, sob forma de escrita (anotações, documentos recolhidos no local), de imagens (fotos, filmagens, desenhos e esquemas), de gravações sonoras (entrevistas, som-ambiente natural, som de atividades humanas, etc.) ou de elementos materiais (vegetais, mariscos, insetos, etc.). (MINISTÈRE ÉDUCATION NATIONALE, 2005).⁵⁶

Observamos neste documento, uma preocupação com a coleta de informação e com a idéia de que os conhecimentos são tecidos pelo acúmulo de informações. Esta proposta governamental se contrasta com as práticas realizadas por Laure e seus alunos pois, para além das informações dadas pela conferencista, aproveitavam a atividade para vivenciarem os conhecimentos de diferentes formas. Isto não significa uma desvalorização das informações, mas o reconhecimento que estas são apenas alguns nós das tessituras dos conhecimentos.

O documento do Ministério da Educação acrescenta:

o retorno é o momento de inventário das coletas individuais e coletivas, de sua triagem e de sua exploração sob formas variadas: exposição, filme, apresentação comentada durante reuniões e espetáculos, apresentação para os pais e/ou para as outras turmas da escola. A constituição de dossiês individuais e coletivos é a ocasião de redação a partir de anotações ou gravações, de elaboração de organogramas, de esquemas explicativos, etc. (MINISTÈRE ÉDUCATION NATIONALE, 2005).⁵⁷

Na proposta governamental, o foco está no resultado final do projeto, que pode ser uma exposição, um filme, uma apresentação pública, entre outros. Esta preocupação com o produto da atividade escolar se filia a práticas da ciência moderna de desconsiderar os processos dos conhecimentos, valorizando apenas o resultado final. As mudanças de rumo, os

⁵⁵ Uma circular do Ministério da Educação endereçada aos diretores de escola define em 2002, 2 horas semanais dedicadas ao IDD, desde a preparação dos alunos para a saída da escola, até a produção de um trabalho final sobre as visitas. A circular declara que as instituições de ensino têm autonomia para reorganizar os horários. *Ministère Éducation Nationale*, 2002.

⁵⁶ Tradução da autora desta tese.

⁵⁷ idem.

erros e os desvios que são fundamentais para as tessituras dos conhecimentos são ignorados nesse tipo de pensar. Neste sentido, esta proposta se opõe ao próprio nome proposto que por ser *Itinerários*, reconhece a importância dos processos diversos de sair da escola e se deslocar até o local de visita; e que por ser chamada de *descobertas*, reconhece a multiplicidade de conhecimentos tecidos nestas atividades.

Atravessando novamente o Atlântico, para entender as caminhadas pelo Brasil, lembro de uma visita que fiz com meus alunos ao Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB), no Rio de Janeiro. Durante a viagem, fui mostrando vários lugares e contando várias histórias da cidade. Quando passamos pela Praça Mauá, as árvores não permitiam que víssemos a estátua do Barão de Mauá, mas como eu queria “dar o máximo de informações”, apontei para o lugar e expliquei quem foi Barão de Mauá.

Chegamos ao CCBB e assistimos a uma exposição de Xilogravuras. Após a exposição, os alunos foram convidados pela equipe do CCBB a produzirem as suas próprias xilogravuras, no caso, chamávamos de *evagravuras*, pois ao contrário das placas de madeira, usavam placas de E.V.A. (Espuma Vinílica Acetinada).

Cada grupo de alunos montou uma história com sua *evagravura*, mas um grupo resolveu contar a história de uma professora que saiu de ônibus com os alunos contando a história da cidade. Mais do que a exposição, o sair, o se deslocar pela cidade, era para aquele grupo uma forte prática de tessitura de conhecimentos. Cada aluno desenhava uma parte da viagem. Uma aluna desenhou várias árvores com um bloco de cimento entre elas. Perguntei o que significava, e ela me disse: “é o Barão de Mauá”.

Não controlamos as redes e as formas com as quais nossos alunos tecem os seus conhecimentos ainda que desejemos oferecer muita informação. A saída da escola é, neste sentido, um *espaçotempo* de ampliação dos conhecimentos e significações em diferentes sentidos.

Em outras caminhadas, professores como Cristiane Costa, Luciana Getirana e Cristiane Souza, ainda que tenham muitas dificuldades para promoverem as saídas da escola, as fazem frequentemente. Muitas vezes, eu mesma, acompanhei Cristiane Costa em saídas com 20, 30 e 40 alunos, às vezes com ônibus particulares (que conseguíamos sem o auxílio governamental), outras vezes com ônibus comum.

Cristiane Souza chegou a combinar com os 45 alunos uma ida ao cinema, sem o apoio financeiro da escola e fora do horário de trabalho dela. Contou também, que o diretor da outra escola aonde trabalha, na favela da Mangueirinha, Duque de Caxias, RJ, organizou um

projeto, muito comum em universidades, para promover o acesso dos alunos a diferentes manifestações culturais. Após divulgar o calendário dos espetáculos de um teatro da região, onde os alunos podem entrar gratuitamente, o diretor oferece pontos extras na avaliação de quem entregar relatórios sobre os espetáculos.

Cris Souza comenta que, apesar de tantos esforços, ainda é muito difícil promover as saídas dos alunos. Ela diz que tem várias alunas que já são senhoras com mais de 60 anos, mas que nunca saíram da comunidade, pois, têm medo de sair da favela. Não se trata do medo da violência, pois, esta é vivida cotidianamente onde moram, mas o medo de não conhecerem os códigos culturais de outros *espaçotempos*. Como se comportar? O que vestir? O que é permitido e o que é interdito? Trata-se do medo de se apropriar de um lugar que não faz parte de sua história e que não pertence às suas redes, um lugar que não considera seu.

As práticas de Laure, Cris Costa, Luciana e Cris Souza ao apresentarem a cidade para seus alunos através de *aulas-passeio* permitem a estes jovens se sentirem pertencentes a um lugar até então distante de suas redes. Ao caminharem pela cidade, conhecendo ruas, histórias e lugares, os estudantes tecem novas significações e conhecimentos com seus passos, se inscrevendo na permanente gestação do tecido urbano.

Para Certeau:

caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio. A errância, multiplicada e reunida pela cidade, faz dela uma imensa experiência social da privação de lugar - uma experiência, é verdade, esfarelada em deportações inumeráveis e ínfimas (deslocamentos e caminhadas), compensada pelas relações e os cruzamentos desses êxodos que se entrelaçam, criando um tecido urbano, e posta sob o signo do que deveria ser, enfim, o lugar, mas é apenas um nome, a Cidade. (CERTEAU, 2004, p. 183).

Fisicamente, caminhar é se desprender de um ponto em direção a outro. Caminhar é sempre a prática de procurar um lugar, se despreendendo de um ponto e buscando algo novo. Ao caminhar pela cidade da qual não se sente pertencente, o caminhante tece as suas próprias redes, na tentativa de se apropriar do lugar, criando novos conhecimentos e significações para si, sobre si, para outros, sobre os outros.

Nas saídas pela cidade, os estudantes caminhantes, acompanhados por suas professoras, tecem relações com o lugar, e estabelecem apropriações diferenciadas, mas sempre ampliando as suas redes de conhecimentos e significações. O que até então seria reconhecido lugar, por ser propriedade do outro, passa a ser tecido como um *espaçotempo*, por deixar de ser apenas um nome chamado cidade, para fazer parte das redes educativas onde formam as subjetividades, suas e dos outros.

Com os estudantes de Laure, também desenhei um mapa de Rouen em minha história, caminhando muitas vezes sem rumo, apenas para ter a surpresa de encontrar o novo.

3.5 Elementar, meu caro aluno.

Após o encontro com Laure e seus alunos me tornei uma aficionada por Saídas da Escola e passei a perseguir professores e alunos que visitavam museus e monumentos da cidade. Ficava meio de longe, observando um pouco o museu e um pouco os seus visitantes até que, sempre por intermédio de um aluno *mais desatento*, que percebia a minha presença, me aproximava, me apresentava e perguntava se poderia acompanhar a visita. E assim passei muitos de meus dias em Rouen.

Na visita ao Museu de História Natural, acompanhei uma turma de crianças de uns 8 ou 9 anos. Também nesta visita, a prática de escrever no caderno escolar as informações da exposição novamente me chamou atenção. Enquanto que alguns escreviam quase tudo o que a conferencista falava, um menino só escrevia números. Intrigada com a situação, me aproximei e percebi que eram as datas dos acontecimentos relativos à História do Museu. Somente as datas, sem nenhuma frase explicativa.

Outro menino tentava escrever sem suporte para apoiar o caderno. Pousou sobre a vitrine das cobras (lembro que era um museu de história natural), mas a professora o repreendeu; encostou num colega, mas o colega andou; encostou numa pilastra, mas a caneta não funcionava deitada, até que desistiu de escrever. Outros não escreviam nada, e se interessavam em olhar e comentar sobre outros objetos do museu que não faziam parte do roteiro da visita. A professora os repreendia batendo palmas, dizendo: “é preciso olhar somente o essencial!”

O imperativo da professora retoma uma questão cara aos estudos pedagógicos franceses: a busca pelo elementar na educação. Temática que ronda a história da pedagogia e da filosofia, desde Aristóteles aos dias de hoje: “o que é essencial nos currículos escolares? O que é elementar? Hoje, podemos nos perguntar: existe o elementar?”

Alain Trouvé explica que em geral, “o elementar é o nome dado às coisas que, em razão de sua evidência e simplicidade, ou em razão de sua facilidade de acesso e manipulação, são portadas por todos.” (TROUVÉ, 2010, p. 11)⁵⁸. O autor lembra que a expressão elementar

⁵⁸ Tradução da autora desta tese.

também remete à famosa frase do investigador Sherlock Holmes, personagem de Arthur Conan Doyle: “Elementar, meu caro Watson” (DOYLE, 2009).

Trouvé analisa, na frase de Holmes, aquilo que chama de paradoxo da elementaridade: “o elementar é o que a gente tem sob os olhos, mas que a gente não vê mais, é o que todo mundo sabe (ou deveria saber) e que, portanto, todo mundo esquece. O elementar, essencial, mas negligenciado” (TROUVÉ, 2010, p. 11)⁵⁹. Compreendendo que o elementar para Holmes não é o mesmo elementar que para Watson, Trouvé explica que a noção de elementaridade assumiu diferentes significados e tornou-se um dos paradigmas da concepção de ciência ocidental moderna, pelo qual, se desenvolveu a ideia de que a quase totalidade do que existe na natureza ou no pensamento é redutível a elementos simples.

Esta noção de elementaridade que, como boa parte dos paradigmas do mundo ocidental, passou a ser questionada pelos defensores do pós-modernismo, foi também protagonista de um ardoroso debate francês entre os Republicanos e os Pedagogos⁶⁰. Os primeiros reivindicavam a defesa do saber elementar, com o retorno ao ensino dos elementos, ensino de base como proposto pela escola de Jules Ferry⁶¹. Para os republicanos, os saberes têm uma ordem natural (como defendido por Kant), que vai do simples ao complexo, gerindo a ordem epistemológica das ciências. Esta ordem natural deve ser ensinada na escola, tendo a função de introduzir a racionalidade na maneira de pensar dos alunos.

Já os pedagogos, tendo como um dos principais expoentes, Phillipe Meirieu, defendiam que o elementar se inscreve na complexidade e não se opõe a ela (Trouvé, 2010, p. 103). Este autor, lembrando que os saberes escolares não são eternos e se modificam com a sociedade, propõe outra lógica do elementar que vai do complexo para o simples, pelo qual a racionalidade é construída e não introduzida na escola. Alain Trouvé explica o pensamento de Meirieu: “nós vemos se manifestar aqui um outra lógica de elementar, diferente daquela precedente, ela progride do complexo ao simples, e que respeita a ordem que vai do concreto ao abstrato (Trouvé, 2010. p.103)”⁶².

Outro importante autor que contribuiu para o debate da elementaridade foi Jean-Pierre Astolfi que defendia que o elementar deveria ser o resultado da destilação dos elementos de uma disciplina de forma que o aluno tivesse acesso aos principais elementos que lhe

⁵⁹ Tradução da autora desta tese.

⁶⁰ Trouvé explica que o os republicanos ou neo-republicanos como são chamados formam a corrente intelectual e pedagógica que é hostil aos partidários da reforma pedagógica, iniciada em 1973, entre outros, por L. Legrand, antigo professor de filosofia e inspetor acadêmico (TROUVÉ, 2010. p. 52).

⁶¹ Jules Ferry foi o Ministro da Educação da França, que durante o século XIX, empreendeu diferentes reformas no ensino, dentre elas, a criação da escola primária gratuita, obrigatória e laica.

⁶² Tradução da autora desta tese.

permitissem compreender o sentido da disciplina, motivando o desejo de conhecer melhor. O autor estabelece uma diferença entre abreviação e destilação de saberes. A abreviação, para Astolfi é entendida como:

o saber reduzindo a cultura comum a um mínimo básico. A gente seleciona as informações por subtração, eliminando aquelas que parecem muito complexas. A abreviação funciona assim como um inibidor de apetite, que dispensa as investigações intelectuais duras, permitindo fazer face às exigências escolares tanto quanto às necessidade utilitárias da vida cotidiana. (ASTOLFI, 2010, p. 45).

Por oposição à abreviação, o autor propõe o elementar como destilação, dizendo que o ato de tornar o saber elementar “faz visualizar a cultura como um trampolim. Ela não é mais definida por subtração, mas por destilação. O elemento é então mais um tira-gosto e não mais um inibidor de apetite” (p.45).⁶³

Usando a metáfora da culinária, prática tão forte na experiência cultural francesa, o elementar, conquistado por destilação⁶⁴, teria a função de expressar o sabor das disciplinas, e seria o contrário da abreviação de conhecimentos, pois, estes últimos seriam os inibidores de apetite.

Para Astolfi, o *aprenderensinar* é, portanto, um processo pelo qual a complexidade é o ponto de partida, sendo a simplicidade secundária. Neste ponto, acredito ser importante retomar a discussão dos estudos dos cotidianos para encontrar uma alternativa a este pensamento dicotômico que divide a natureza e as ações humanas entre o que é simples e o que é complexo, entre o que é abstrato e o que é concreto. As práticas cotidianas, por exemplo, assumem em geral, a aparência da simplicidade, por não se estruturarem através de uma ação reflexiva nos moldes da ciência moderna, mas se inscrevem na complexidade por estarem vinculadas a diferentes redes de significações e conhecimentos.

Sem se confundirem, o simples e o complexo, o abstrato e o concreto obedecem às regras da fluidez, gestando uma relação na qual o simples se inscreve no complexo e vice-versa. Pensando nos/dos/com os cotidianos, portanto, entendo que a busca pelo elementar, o essencial dos currículos escolares, se configura na eterna busca ilusória de fixar aquilo que é móvel e transitório.

Observando como os alunos de Laure e os outros estudantes se relacionavam com os conhecimentos na prática da saída da escola, compreendo que o que é *aprenderensinar* no *dentrofora* das escolas não corresponde à ordem epistemológica das ciências, embora

⁶³ Tradução da autora desta tese.

⁶⁴ Importa ressaltar que o destilado é muito apreciado na França como bebida para abrir o apetite.

dialogue permanentemente com elas nas tessituras dos conhecimentos que cria com seus movimentos.

Apresentando as exposições da Catedral e do Museu Nacional, as conferencistas e as professoras desenvolviam um pensamento buscando uma linearidade que respondia a uma noção do que era essencial. No caso da visita ao Museu Natural, o elementar que pautava a fala da conferencista e da professora era a temática dos animais que foram encontrados em Rouen. Os estudantes, porém, teciam seus conhecimentos observando também os esqueletos de golfinho, dinossauros e outros animais empalhados que, por razões óbvias da geografia do lugar, dificilmente seriam encontrados na região.

Alguns animais extintos e outros em extinção. Estas não seriam boas razões para que estes conhecimentos fossem também considerados essenciais? O essencial, portanto, é móvel e responde às demandas subjetivas e sociais.

Como um cachorrinho que tenta morder o seu rabo, tentamos fixar os conhecimentos, achando que seja possível construí-los em sua linearidade, partindo de uma única fonte, enquanto os conhecimentos são tecidos em diferentes momentos e partindo de diferentes fontes e demandas.

Termino este capítulo com mais uma imagem de Wiliam Wilson cujo pictograma é *Hya Won Hye* e representa a resistência (em baixo, à esquerda).



Fotografia 15 - Wilson, W. L'humanité

Para esta série de figuras e objetos heteróclitos, alinhados numa ordem precária tal como um rebus de múltiplas entradas, eu desejo ilustrar a perplexidade do viajante diante de tudo o que ele pode aprender e descobrir durante sua travessia.

Os elementos dispersos figuram uma sorte de caixas de ferramentas contendo símbolos, idéias, sonhos, conhecimentos, reflexões, reencontros. Encontram-se também todos os obstáculos que são apresentados: mistérios, erros, negações, incompreensões, esquecimentos, segredos, dissimulações (WILSON, 2009, p. 78).

Atravesso novamente o Oceano Negro, para terminar este texto afirmando o direito à perplexidade diante da complexidade deste oceano formado de cotidianos, transbordante de saberes de diferentes direções que não se deixam aprisionar pelos rótulos de elementar, básico, nacional entre outros, porque compõem currículos que se entrelaçam em redes de infinitas conexões.

4 COSTURANDO COM IMAGENS: O *DENTROFORA* DA ESCOLA E AS EXPERIMENTAÇÕES DO MUNDO.

A moldura deste retrato
Em vão prende seus personagens.
Estão ali voluntariamente,
Saberiam – se preciso – voar.

Poderiam subtilizar-se
No claro-escuro do salão,
Ir morar no fundo dos móveis
Ou no bolso de velhos coletes.

A casa tem muitas gavetas
E papéis, escadas compridas.
Quem sabe a malícia das coisas,
Quando a matéria se aborrece?

O retrato não me responde,
ele me fita e se contempla
nos meus olhos empoeirados.
E no cristal se multiplicam⁶⁵

...

Peço licença ao poeta Drummond, para recortar um trecho de sua poesia, que como toda ideia, ao ser lançada no ar, será sempre recortada através das nossas diferentes leituras. Venho falar de retratos, e por isso, trago estas imagens desenhadas pelas letras da pena do poeta.

Pretendo, neste texto, pensar nos retratos de escolas, estas tantas fotografias que alunos e professores guardam nos seus álbuns, nas suas caixas de sapato e nas suas memórias, sejam elas virtuais ou não. Acredito que os vastos acervos imagéticos de muitas escolas, ainda pouco explorados pelas pesquisas em educação, possibilitam pensar as práticas cotidianas de produção dos currículos. E por isso, pretendo fazer um exercício de compreensão de algumas imagens de escolas, que reuní durante esta pesquisa. Defendo que estas imagens possibilitam o reconhecimento das escolas em suas relações plurais, múltiplas e dinâmicas.

Como o poeta propõe, porém, os retratos não me respondem. São os meus olhos, empoeirados, às vezes embassados, às vezes inquisidores e sempre portando algumas lentes que enxergam parte da multiplicidade de ideias que podem aparecer numa fotografia.

Manguel lembra que

⁶⁵ ANDRADE, Carlos Drummond. Retrato de Família. In: _____. *A rosa do povo*. Circulo do livro, 1945. p. 119.

quando lemos imagens - de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas -, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável. (2008, p. 27).

Apesar de desconfiar um pouco da expressão *ler imagens* na medida em que a nossa relação com a imagem se estabelece através de um estatuto diferente da leitura das letras, compreendo as imagens que aqui serão apresentadas como pertencentes ao caráter temporal da narrativa. Ainda que desconheçamos os personagens e objetos representados numa imagem, buscamos sempre os nossos referenciais, as nossas imagens registradas na memória que permitem situar aquela imagem num contexto narrativo. Kossoy enfatiza a natureza polissêmica das imagens, por serem apreciadas a partir de imagens mentais já existentes e que assumem a função de filtros ideológicos, culturais, morais, éticos, entre outros. “Tais filtros, ‘todos nós os temos’, sendo que para cada receptor, individualmente, os mencionados componentes interagem entre si, atuando com maior ou menor intensidade”, diz ele (2002, p. 44).

Proponho, portanto, conversar com algumas imagens de escola, buscando compreender as táticas cotidianas de alunos na produção do currículo escolar. Buscando dialogar com os três capítulos anteriores, selecionei algumas imagens da *minha caixa de retratos*, artefato que sofreu intensas transformações em sua materialidade desde as caixas de papelão lembradas pelo poeta Drummond até a virtualidade dos álbuns publicados na Internet.

Organizei as minhas fotografias em dois grupos. Ao primeiro grupo, chamo de *Álbuns de fotografias de dentrofora de escolas*. Com estas fotos, pretendo acrescentar algumas explicações à noção de *dentrofora*, tão usada nos capítulos anteriores, para compreender a produção de currículos em redes de conhecimentos e significações, nas relações que os *praticantes* (CERTEAU, 1994) das escolas articulam no *dentrofora* delas, entre si e com os múltiplos artefatos culturais existentes.

Ao segundo grupo de fotografias, prefiro chamar de *Álbuns de experimentações do mundo*. Pretendo discutir com estas fotografias, práticas curriculares de experimentações do mundo, tessituras de diferentes significações e subjetivações para as existências daqueles que habitam os *espaçotempos escolares*. Neste sentido, importa ressaltar que, embora continue dialogando com as narrativas das quatro professoras que foram as minhas interlocutoras dos capítulos anteriores, estarei aqui, analisando imagens de alunos, a maioria, alunos da escola onde eu e a professora Cris Costa trabalhamos.

Por que a opção por imagens de alunos? Porque algumas professoras optaram por não serem fotografadas pois, preferiram a imagem que as narrativas desenharam para as personagens que elas assumiram neste texto. Outra simples justificativa para a opção pelas fotografias de alunos é o fato de que as imagens de alunos pululam das minhas caixas de fotografias, tanto as de papelão quanto as virtuais.⁶⁶ Para além disso, posso perguntar: podemos pensar professores sem alunos? Pois aqui vão as contribuições desses últimos a esse texto para pensar currículos.

Unir as fotos dos alunos às narrativas das professoras assumiu, portanto, nesta pesquisa a proposta de compreender imagens e narrativas como pontos de partida, como elementos centrais para o desenvolvimento dos estudos que pretendem compreender os cotidianos escolares e as práticas de permanente produção dos currículos (ALVES, 2010). Evidencia também, o reconhecimento de que os currículos são tecidos por mãos tanto de professores, quanto de alunos nas suas práticas diárias, nas suas táticas cotidianas de criação de significações e conhecimentos.

4.1 **Álbuns de fotografias de dentrofora de escolas**

Usei a expressão *dentrofora* em diferentes momentos deste texto, para evidenciar o quanto uma história da professora Cris Costa, bem como uma história de sua família, se entrelaçavam com as suas práticas cotidianas de professora. Também usei o *dentrofora* para compartilhar com a professora Luciana Getirana e sua aluna Maria Nunes o incômodo em relação a uma percepção muito comum em escolas, de um currículo único e fechado que não reconheça a complexidade e a pluralidade dos conhecimentos demandados e tecidos nos cotidianos dos alunos. Também usei a expressão *dentrofora* para buscar compreender as práticas cotidianas que gestavam os currículos da professora Cristiane Souza, os ingredientes da *receita de bolo* para ensinar gramática e literatura. Por fim, mergulhei no oceano de *dentrofora* para buscar compreender as práticas curriculares que se posicionam no atravessamento de fronteiras culturais e conhecimento, ao buscar conhecer os cotidianos da professora Laure Cambos.

Gostaria neste último capítulo, de convidar o leitor ou leitora para observar algumas fotografias a fim de tecer os fios destas histórias de *dentrofora* de escolas, evidenciando a

⁶⁶ Agradeço aos ex-alunos e aos seus responsáveis, que me autorizaram a utilizar estas imagens na pesquisa: Kelly, Juliana, Caroline, Karen, Rodrigo, Thiago, Mariana, Guilherme, Letícia, Renata, Leandro, Grace, Daiana, Fernanda, Ana Carolina, Francisco, Robervânia, Wanderson, Thiago, Carlos, Gabriel, Thais e Andressa.

importância de pensar as práticas cotidianas a partir desta noção, que busca uma alternativa à separação, herdada da Modernidade, entre um espaço escolar e outro externo à escola.

Um helicóptero dentrofora



Fotografia 16 - O dia do helicóptero
Foto: Kelly Patrícia

O relógio marcava o tempo daquela escola, indicando a nossa dependência ao tempo capitalista. Exatos 50 minutos para conquistar, ouvir, falar, *aprenderensinar*, exatos 15 minutos para se alimentar, ouvir, falar, se divertir. Onze horas e 40 minutos era o horário da saída do primeiro turno. Horário também muitas vezes usado pelos traficantes e pela polícia para iniciarem seus conflitos. Por que no horário da saída dos alunos, horário de subir para os morros, de entrar nas suas comunidades? Questões cujas respostas muitas vezes supomos ou até sabemos, mas a indignação nos convida permanentemente a repetir.

Foi neste horário que a escola vivenciou um dos mais assustadores tiroteios que a comunidade, apesar de não ser considerada pela Secretaria Municipal de Educação como uma *área conflagrada*, vivenciou. Poucos alunos já tinham saído e a maioria estava mergulhada no empurra-empurra do corredor. A gritaria cotidiana era ultrapassada pelas rajadas de AR-15 e HK (suponho, pois, felizmente conheço pouco de artilharia). Um helicóptero voava baixo, como se fosse pousar na quadra ou no pátio da escola. Professores e direção, atordoados, tentavam encontrar em tantos anos de formação, algum caminho para continuarem exercendo ali seus papéis de professores.

Decidi abrir o auditório, o lugar que me parecia mais protegido, e chamar os alunos para assistirem um vídeo enquanto não fosse possível voltar para casa. Os ânimos estavam alterados demais para alguma discussão sobre violência na escola e optei por assistir um videoclipe. Quando fui chamá-los no pátio, porém, para a minha surpresa, nem todos estavam preocupados como eu.

Um grupo de alunos se posicionavam bem próximos ao helicóptero. Tiravam fotos e filmavam com seus celulares. Davam entrevistas uns aos outros sobre o momento e uma das meninas, autora de um dos vídeos, que está no *orkut*, dava o seu depoimento: “este é o dia mais emocionante da minha vida!”

Peguei a imagem acima no *orkut* de uma dessas alunas para pensar nas diferentes camadas que constituem a representação do helicóptero sobre a escola (CARMINATI, 2009, p. 74). O que para mim seria denúncia, registro das nossas condições de vida e trabalho, para uma jovem de quatorze anos era o registro da aventura, o mote para contar uma história. Como lembra Manguel, “nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir a sua justeza variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa” (2008, p. 28).

Para além das nossas narrativas de denúncia e de aventura, o helicóptero rompia as fronteiras da *cidade partida* (VENTURA, 1994) e não se restringia mais aos rasantes sobre o morro, quase pousava no *asfalto*, voava sobre a escola e burlava a suposta dicotomia do dentro e do fora do *espaçotempo escolar*⁶⁷. Avançava sobre os nossos *espaçotempos de aprenderensinar* nos exigindo outras táticas que nos permitissem sobreviver como professores e alunos durante aquela invasão. E era esta, para nós, a novidade registrada na imagem, a evidência de que as fronteiras do dentro e do fora são cotidianamente rompidas. Sem percebermos, era também esta a minha denúncia como professora, e era também esta a aventura da aluna.

Um helicóptero voando baixo no morro é imagem comum nas nossas memórias, a violência nas favelas também faz parte de imagens conhecidas, há muito pelos moradores do Rio de Janeiro. A fotografia que inicia este capítulo me lembra a imagem da pintura de William Wilson, exposta no capítulo anterior. Um helicóptero sobrevoando o navio de imigrantes clandestinos que trafega entre os restos de um antigo naufrágio. Quem era o clandestino, o estrangeiro nesta história? Mas a imagem do helicóptero na escola era a expressão de que o que estava fora estava dentro. Por tal motivo, a fotografia do helicóptero é

⁶⁷ O termo *asfalto* ainda é utilizado por muitos moradores de comunidades situadas em morros para nomear as moradias em região plana.

também fotografia sobre a escola. É nossa auto-representação. É a imagem que a escola faz de si mesma na relação com tantas imagens de escola que vemos cotidianamente na mídia, nas nossas experiências e nas nossas memórias.



Fotografia 17 - Passeio
Foto: Kelly Patrícia

A mesma página do *orkut* que exibe o vídeo do helicóptero, exibe a fotografia acima que registra um passeio das alunas à Fundação Oswaldo Cruz. Fotografia de amigas que, pelo uniforme, também pode ser compreendida como fotografia de uma escola, mas uma imagem de escola, que se distancia da imagem comum da sala de aula de mesas, cadeiras e quadro-negro. A imagem aqui resgata o movimento, os gestos livres e a escola para além da sala de aula.

Na construção da auto-imagem, Gonçalves e Head propõem, dialogando com Cauby Novaes, que:

as representações são produzidas através de um ‘jogo de espelhos’ em que as ‘imagens sobre si’ se produzem através dos outros em um processo, eminentemente relacional, fazendo com que as imagens de si afetem e sejam afetadas pelas imagens dos outros sobre si. Assim, auto-imagem é por definição uma imagem em transformação, o que acentua o seu ‘devir-imagético’ (GONÇALVES; HEAD, 2009, p. 20).

A fotografia das meninas é também uma imagem de uma escola que quer ser reconhecida como *espaçotempo* de liberdade e movimento, ainda que seja a mesma escola que registra o conflito entre os traficantes e a polícia na comunidade. A tensão entre as tantas imagens de escola, metaforizada pelo *jogo de espelhos*, nos permite compreendê-la em sua

complexidade, ultrapassando as visões de uma escola como mero aparelho ideológico ou, de uma imagem comum na mídia, da escola romanceada, com professores *missionários*.



Fotografia 18 - Aula de livros
Foto: Nivea Andrade

Ainda que cercados pelas paredes da sala de aula, os praticantes - professores e alunos - também representam as suas escolas como *espaçostempos* de gestos livres, de ler, deitar, conversar ou apenas observar, e rompem com a visão de uma escola só de mesas e cadeiras. Enquanto seus colegas apresentam um olhar atento para a leitura, uma menina apenas observa a cena ao seu lado. Mão na boca, provavelmente nada tem a dizer, ou nada pode dizer pelas regras de silêncio comuns a algumas práticas de leitura fortalecidas no século XX. O livro aberto remete a uma obrigação, mas o olhar desvia a atenção, burla a tarefa escolar e apenas observa.

Duas outras colegas conversam, observando um livro. Elas me lembram as antigas práticas coletivas de leitura que se dissolveram na crença de que a leitura individual e silenciosa é mais concentrada (Chartier, 1994)⁶⁸. Sentadas e deitadas no chão, estas meninas mostram que há inventividade e criação permanente no dia a dia escolar.

⁶⁸ “Já é tempo de questionar três dessas clivagens fundamentais, tidas por certas. Em primeiro lugar, aquela entre uma leitura onde a compreensão pressupõe uma necessária oralização – em voz alta ou baixa- e uma outra possivelmente visual (...) A seguir, passemos à clivagem entre uma leitura ‘intensiva’-confrontada a livros pouco numerosos, apoiada na escuta e na memória, reverencial e respeitosa- e uma leitura ‘extensiva’, consumidora de muitos textos, passando com desenvoltura de um ao outro, sem conferir qualquer sacralidade à coisa lida, enfim, entre a leitura da intimidade, da clausura, da solidão, considerada como um dos suportes essenciais da constituição de uma esfera do privado, e leituras coletivas, disciplinadas ou rebeldes, feitas nos espaços comunitários” (CHARTIER, 1994, p. 22-23).



Fotografia 19 - Aula de jogo
Foto: Nivea Andrade

Inventividade de quem transforma 50 minutos de aula em dia de jogo de tabuleiro, quando o tabuleiro, para ser mais acessível a 40 alunos vira plástico desenhado, e quando os piões são saquinhos coloridos preenchidos com pedras que sobraram da obra do pátio. Criatividade que, professores e alunos fazem questão de registrar em imagens.

Invenções cotidianas dos *espaçotempos* escolares que muitas vezes, são fotografadas para preservar a memória da escola, mas que são, por diversas vezes, expostas nos murais, nos projetos e nas festas como forma de atestar o trabalho produzido. Propaganda necessária quando as autoridades governamentais e uma elite acadêmica falam muito sobre a *escola* sem conhecerem as especificidades e a complexidade das experiências cotidianas.

Se a cada eleição para prefeito e governador, mudam os cargos administrativos que decidem sobre as escolas, é preciso recorrer às imagens expostas nos murais dos corredores da instituição para apresentar aos Secretários de Educação e aos seus representantes que visitam seus *espaçotempos* como funcionam os cotidianos de cada escola. A imagem também é documento e registro do que se quer mostrar aos pais, a outros professores, à comunidade e a todo corpo administrativo que frequenta e avalia a escola.

Caminhadas

Quem faz pesquisa com imagens e textos sempre se depara com a dúvida de como apresentar estes dois elementos. As imagens podem vir antes ou depois? Misturadas aos textos ou compondo uma outra mensagem? Optei por trazer imagens e palavras juntas, não sem um certo desejo de que o leitor deste texto pudesse observar estas imagens como quem folheia um álbum de fotografias, percorrendo as imagens com o olhar, no ritmo dos dedos que percorrem as páginas, pousando sobre algo que chama à atenção, mas rapidamente se dirigindo para a ponta do papel, a fim de virar a página e encontrar outras imagens e outras emoções.

Nestes movimentos, no tato de quem vira a página e no olhar de quem percorre a cena, gostaria de chamar atenção para a dinâmica existente nas imagens deste meu álbum de escola. Quero ressaltar aqui o quanto as escolas são tecidas por relações móveis, múltiplas e dinâmicas (ALVES, 2001) que impossibilitam compreendê-las como *espaçostempos* de estagnação, homogeneização e pura repetição como alguns desejam que acreditemos. As práticas cotidianas de professores e alunos evidenciam esta fluidez e esta mobilidade que possibilitam compreender as escolas como emaranhado de culturas, de conhecimentos e de ações.



Fotografia 20 - Visita à Bienal
Foto: Thaís Fernanda

A imagem acima me permite pensar a prática de ocupar lugares tradicionalmente vinculados a outros grupos sociais. Uma prática de professores e alunos que, a despeito das

dificuldades com transportes, fazem das suas aulas, visitas à museus, reservas florestais, centro culturais entre outros. No caso da imagem, trata-se de uma visita à Bienal do Livro, no Rio de Janeiro, realizada no Riocentro, em Jacarepaguá, muito distante da Penha, onde moram e estudam os alunos fotografados.

Levar os alunos para aprenderem num *espaçotempo* diverso aos seus cotidianos culturais desperta em muitos deles um estranhamento, uma sensação de não-pertencimento àquela cultura, àquele lugar. Antes de se articularem em relações ali possíveis, muitos estudantes caminham desconfiadamente. Passos tímidos, olhos ansiosos por ver, dificuldade para se movimentarem pelos tantos *stands* existentes. Começam por se mostrarem um pouco inseguros. Talvez isto nos seja demonstrado nos braços escondendo as mãos da aluna que está no primeiro plano da fotografia, talvez pelo conforto de saber que embaixo dos braços, as mãos não precisam se expressar tanto. Escondidas por um pouco de frio, ou talvez, os braços não escondam as mãos, mas a faixa laranja do uniforme, tão rejeitado pelos alunos, que eram, na época, chamados de laranjinhos e lixeirinhos. Talvez por isso, a mesma camisa também esteja escondida dentro dos casacos de outras meninas⁶⁹. Desta forma, não seriam reconhecidas por sua escola e estariam misturadas aos demais frequentadores do local.

Estas são táticas de caminhar pela cidade, caminhar por espaços culturalmente relacionados a outros grupos sociais, outras escolas. Regulações cotidianas, como propôs Certau, práticas microbianas singulares e plurais. Esse autor nos lembra que “existe uma retórica da caminhada. A arte de ‘moldar’ frases tem como equivalente uma arte de moldar percursos. Tal como a linguagem ordinária, esta arte implica e combina estilos e usos.” (CERTEAU, 1994, p. 179).

Certeau defende que há diferentes estilos de caminhar, pelos quais, os caminhantes, certas vezes, desobedecem interditos, se conferem outros interditos, escolhem suas trajetórias, tecendo os seus pensamentos a partir das lembranças relacionadas aos lugares passados. Outras vezes, os lugares são vistos apenas como números que compõem ruas do traçado urbano.

Os passos da imagem anterior apresentam também suas especificidades. Eles não procuram o seu lugar. Eles marcam, com suas trajetórias, um próprio. Ocupam um

⁶⁹ Segundo informações divulgadas pela Fagga Eventos, produtora da bienal, 640 mil pessoas passaram pela XIV Bienal Internacional do Livro do Rio de Janeiro, em 2009. Embora as estatísticas indiquem a presença de 120.000 estudantes (contra 173.000 da edição anterior), convém ressaltar que, de cada escola municipal do Rio de Janeiro, apenas 20 estudantes recebem transporte e convite para visitarem a feira. Ainda segundo a Fagga Eventos, 31.600 estudantes eram da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 10.000 da Secretaria Estadual de Educação, e 1840 de outras secretarias municipais fora da cidade do Rio de Janeiro.

espaçotempo que, econômica e culturalmente, é identificado a outros grupos sociais⁷⁰. No entanto, nesses mesmos processos, ampliam as suas redes como Larrosa constata ao analisar o ato de caminhar do protagonista do livro *A Repetição*, de Peter Handke: “caminhar não é tanto ir de um lugar a outro, mas levar a passear o olhar. E olhar não é senão interpretar o sentido do mundo, ler o mundo...” (LARROSA, 1998, p. 60).

Como os alunos da professora Laure Cambos, a professora francesa do capítulo anterior, os jovens da foto acima, ampliam as suas redes de conhecimentos através dos passos das caminhadas, levam o olhar para passear e criam novas significações tanto das suas subjetividades, como para os *espaçotempos* onde tecem as suas histórias, ao se deixarem tocar por tudo que os toca nessas caminhadas. E para tal, usam de suas táticas para se apropriarem do lugar e se fazerem multidão.

4.2 Álbum de *experimentações do mundo*

Desenvolvendo uma análise filosófica da fotografia a partir de sua relação com um conjunto de imagens, Roland Barthes, ressalta dois elementos que configuram uma relação entre o *spectator* (aquele que observa), o *operator* (aquele que fotografa) e a fotografia. O primeiro elemento é o campo de observação que percebe a fotografia a partir de um saber específico, uma cultura, uma informação. Trata-se dos filtros ideológicos e sociológicos. Para Barthes, “desse campo são feitas milhares de fotos, e por essas fotos posso, certamente, ter uma espécie de interesse geral, às vezes emocionado, mas cuja emoção passa pelo revezamento judicioso de uma cultura moral e política” (BARTHES, 1984, p. 45). A este movimento que aplica a fotografia um conhecimento, Barthes chamou de *studium*, ao escrever sobre isso:

reconhecer o *studium* é fatalmente encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discuti-las em mim mesmo, pois a cultura (com que tem a ver o *studium*) é um contrato feito entre os criadores e os consumidores. O *studium* é uma espécie de educação (saber e polidez) que me permite encontrar o *Operator*, viver os intentos que fundam e anima suas práticas, mas vivê-las de certo modo ao contrário, segundo meu querer de *Spectator*.” (BARTHES, 1984, p 48).

Já o segundo elemento da observação, aquele ao qual Barthes dedicou boa parte de sua análise, trata-se de um movimento contrário. Diz ele: “dessa vez, não sou eu que vou buscá-lo

⁷⁰ Apesar de ser considerado um *espaçotempo* de trocas culturais sobre literatura, importa enfatizar o caráter mercantil da Bienal do Livro, aonde apesar dos estudantes de escolas públicas receberem um *voucher* para comprarem um livro, acabam por ter, em grande medida, acesso apenas aos livros mais baratos, de R\$5,00 reais em média.

(como invisto com minha consciência soberana o campo do *Studium*), é ele que parte da cena, como uma flecha, e vem me transpassar”. Trata-se do movimento de observação que parte de um detalhe da foto, chamando atenção do *Spectator*, mais do que isso, arrebatando o observador. Para este campo, Barthes escolheu a palavra latina *Punctum*, por designar uma ferida de instrumento pontudo, remetendo igualmente à idéia dos pontos que, agrupados, formam a fotografia. O autor nos explica:

a esse segundo elemento que vem contrariar o Studium chamarei de Punctum; pois Punctum é também picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte - e também lance de dados. O Punctum de uma foto é esse caso o que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere). (BARTHES, 1984, p. 46).

As fotos que selecionei para compôr o album que chamei de *Experimentações do Mundo* trazem consigo alguns *Punctuns*, detalhes que se cruzaram com o meu olhar, detalhes que por vezes incomodam e desestabilizam, mas que me possibilitaram, para além de uma separação entre *Punctuns* e *Studiuns*, compreender como os alunos de uma escola pública na Penha (novamente voltamos ao Bairro da Igreja) desenvolvem práticas de tessituras de conhecimentos e significações para as suas experimentações do mundo a partir de práticas curriculares.

Se reconheço que os currículos constituem estas infinitas redes de conhecimentos e significações que tecemos no *dentrofora* das escolas, são nas experiências diversificadas, vividas nos cotidianos, escolares ou não, que os estudantes produzem permanentemente significações e ressignificações para os seus pertencimentos ao mundo. Nos bordados dos estandarte do bloco de carnaval das aulas de Cris Costa, nos origamis e jogos das aulas de Luciana Getirana, nas músicas das aulas da Cristiane Souza, nas imagens e caminhadas das aulas de Laure Cambos e em tantas outras práticas cotidianas, os alunos criam possibilidades diferentes para as suas histórias de vida e experimentações do mundo.



Fotografia 21 - Você fala isso porque sou 'preto'!
Foto: Nivea Andrade

“- Você fala isso porque sou preto!”

Esta frase era recorrente naquelas aulas. Volta e meia, algum aluno justificava para algum colega uma ação ou uma fala com a ideia de que era *preto*. Discutindo as questões raciais, optamos, a turma e eu, por montarmos uma exposição sobre a África, enfatizando o continente como ‘berço da humanidade’. Como já narrei no capítulo anterior, ao contar a história do menino que me declarou ter aprendido que era negro, neste projeto foram elaboradas réplicas de máscaras africanas, mapas dos diferentes momentos históricos deste continente, além de montarmos um dicionário com palavras de origem africana. Para terminar, propus montarmos uma exposição de fotos dos próprios alunos com o tema *As cores dos filhos da África*. Muitas foram as fotos, mas a foto acima me chamou atenção.

Kossoy me lembra que o comportamento de cada um diante das imagens está vinculado ao seu repertório particular de imagens. A percepção, a emoção, a rejeição são gestadas nos estímulos que as imagens fotográficas causam em nós, a partir de nossa memória (2002, p. 44). “Fotografia é memória e com ela se confunde” (p. 132).

A imagem de perfil dos meninos, com os rostos virados como se não quisessem ser vistos, os braços cruzados que tanto evidenciam a força dos músculos, como representam a impossibilidade de ação das mãos, me possibilita resgatar em minhas memórias as fotografias de páginas policiais nos jornais, as imagens de jovens que ao serem fotografados pela polícia e pela imprensa, escondem seus rostos. Reconheço o meu preconceito ao estabelecer esta relação, porém, me pergunto, quais as vinculações entre o que a imagem representa e a

proposta de representação dos meninos naquele instante⁷¹. Gonçalves e Head complexificam esta relação escrevendo que

um aspecto intrigante da auto-representação consiste, quase por definição, na ausência de uma divisão ‘clara e distinta’ entre a própria representação e o que ela representa, estabelecendo, assim, uma confusão de horizontes que se manifesta tanto mais fortemente nos casos em que imagens – fotográficas, fílmicas, pintadas, desenhadas, ou até ‘vestidas’ – passam a ser matérias centrais destas auto-representações. (GONÇALVES ; HEAD, 2009, p. 21).

Ao se representarem através de imagens, estes jovens, se recriam permanentemente, experimentando vivências, conhecimentos e significações e subjetividades múltiplas. E se percebo uma significação nestas imagens é porque há uma teatralização daqueles que foram fotografados e uma generalização da minha parte que observo a fotografia a partir do meu acervo de imagens mentais. “Já que toda foto é contingente (e por isso mesmo fora de sentido), a Fotografia só pode significar (visar uma generalidade) assumindo uma máscara” (BARTHES, 1984, p. 58).

Sem a pretensão de obter as respostas para as minhas indagações diante desta foto, relaciono a minha impressão das páginas policiais com a representação em si. Perguntei-me, de início, se era como numa página policial que os meninos queriam ser vistos. Ou se, em geral, é assim que eles são vistos? Lembro da discussão de Lefebvre ao propor que quanto mais há pressão social, econômica, política entre outras, há menos capacidade de apropriação (LEFEBVRE, 1991). A pressão do tráfico e das poucas oportunidades de mudança em suas vidas é muito grande. Por outro lado, recordo Certeau ao ressaltar que há sempre *espaçotempos* para as táticas. (CERTEAU, 1994).

Fazendo ou não referência às páginas policiais, o que me importa nestas imagens é reconhecê-las em seu dinamismo e em suas tensões, compreendendo que estas imagens se mesclam ao que somos, ao que pensamos e ao que fazemos nas escolas (KOSSOY, 2002).

Com esta tática de auto-representação, os meninos me instigam a pensar como são vistos. Me lembram que apesar dos mapas, das máscaras e das palavras africanas, a imagem dos *chamados* filhos da África ainda é fortemente vinculada às páginas policiais dos jornais.

Trazendo a imagem para este texto, há ainda, um detalhe, um ícone que vincula a representação com o próprio *espaçotempo* de sua criação. “Por mais fulgurante que seja, o *punctum* tem, mais ou menos virtualmente, uma força de expansão. Essa força é

⁷¹ O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais. (BHABHA, 2007. p. 117.)

frequentemente metonímica.” (BARTHES, 1984). O menino que direciona a cabeça para parede, exhibe o desenho na cabeça, uma granada prestes a explodir. A violência é representada simbolicamente numa atividade escolar sobre preconceito racial.



Fotografia 22 - Detalhe da foto anterior
Foto: Nivea Andrade

Burlando as normas da atividade escolar, a exposição de fotos sobre as cores da pele de cada um daquela turma, estes alunos encontraram uma brecha para contarem, através da imagem, as suas vivências em relação às duas temáticas fortemente presentes naquelas aulas: o racismo e a violência.

Importa ressaltar, neste olhar que lanço sobre estas imagens, que não se tratam de uma posição generalizada de todos os alunos daquela escola na criação de imagens de auto-representação vinculadas à violência. Se toda escola é um borbulhar de diferentes vivências e visões do mundo, muitas são as imagens de auto-representação das escolas, muitas são as singularidades que não podem ser percebidas como uma imagem universal. Neste sentido, Manguel chama atenção para a “posição privilegiada do retrato na história da representação figurativa, ao se configurar em uma descrição, não da comunidade, mas da singularidade identificável, não de uma espécie, mas de um indivíduo. Essas representações singulares não foram e não são universais” (MANGUEL, 2008, p. 146).

Acrescentando à discussão da singularidade, a prática da auto-representação criativa, Gonçalves e Head anunciam o *devir-imagético*, um movimento no qual a imagem etnográfica passa a ser entendida a partir da possibilidade que cada um tem na criação de suas próprias

significações, sem ser reconhecido meramente pela submissão direta em relação às forças sociais. Sobre isto, escrevem esses autores:

o devir-imagético dá conta desta autonomia do indivíduo e sua possibilidade de auto-representação criativa que não coincide com a ideia clássica de 'representação coletiva'. A individuação criativa dos personagens-pessoas desenvolve uma autonomia de significados que não está submetida diretamente à força imanente da sociedade. Pelo contrário, o improviso, a fala, a narração não exercem o papel de uma discursividade neutra, são puras agências no sentido de que criam e agregam novos significados ao mundo e às coisas ao mesmo tempo em que transformam aqueles que constroem a narrativa etnográfica, seja o antropólogo, seja seu personagem etnográfico. Seguindo esta premissa, a realidade sociocultural não é apreendida a partir de uma concepção de representação, mas de experimentação do mundo. (GONÇALVES; HEAD, 2009, p. 26).

Não se trata, portanto, de captar meramente a violência a partir das imagens de auto-representação dos alunos, mas de buscar compreender as suas formas de experimentação do mundo, para além do racismo e da violência, na criação destas imagens.



Fotografia 23 - Revolta da Chibata
Foto: Nivea Andrade

A foto acima remonta uma *performance* artística de três alunos durante um projeto realizado por mim e por Cris Costa na escola onde trabalhei com esta professora. Quatro grupos de 10 alunos montaram uma exposição com instalações e *performances* sobre alguns

movimentos contestatórios da *Primeira República no Brasil*: a Guerra de Canudos, a Revolta da Vacina, a Revolta da Chibata e o Movimento Modernista.

Os três alunos da foto eram responsáveis pela *performance* da Revolta da Chibata, encenando a liderança do marinheiro João Cândido na sublevação contra os castigos físicos na marinha brasileira⁷². Da esquerda para a direita, o primeiro rapaz representava João Cândido, experimentando o papel de liderança da revolta. O rapaz do centro da foto representava um marujo, companheiro de Cândido e o terceiro rapaz, na direita, representava um oficial dominado pela revolta.

Para além das explicações que, como professora envolvida no projeto, eu possa oferecer, alguns detalhes da foto me chamam a atenção. A gradação das cores da pele do socialmente chamado de branco ao socialmente chamado de negro acompanha a gradação da hierarquia da marinha, do oficial ao marinheiro. Nada de muito surpreendente. Este detalhe apenas me sugere que os alunos sabiam do problema racial que perpassava a revolta: os marinheiros negros reclamavam os fins dos castigos físicos (chibatadas), denunciando que, apesar de passados vinte e um anos da assinatura da lei que decretava o fim da escravidão no país, a marinha brasileira mantinha com seus subordinados, práticas escravocratas.

Importa lembrar que a maioria dos marinheiros era negra, já que, com a chegada dos imigrantes europeus e asiáticos, muitos descendentes de escravos saíram da escravidão para enfrentarem o desemprego, encontrando apenas o cargo de marinheiro, função obrigatória para todo desempregado (MOREL, 1959).

Mas, a gradação da cor da pele dos jovens da foto me convida a pensar outras significações para esta prática de experimentação de uma revolta. O uniforme do herói negro apresenta maior cuidado histórico enquanto que a farda do oficial, pouco acompanha o figurino da época.

⁷² A Revolta da Chibata foi um movimento dos marinheiros contra os castigos físicos, baixos soldos entre outras demandas, que culminou em novembro de 1910, com a tomada de algumas embarcações na Baía de Guanabara, no Rio de Janeiro. Apesar da conquista dos fins dos castigos físicos, líderes da revolta como o marinheiro João Cândido, foram submetidos a trabalhos forçados na Amazônia. Outros foram fuzilados. João Cândido, o almirante negro, como passou a ser chamado, morreu em 1969.



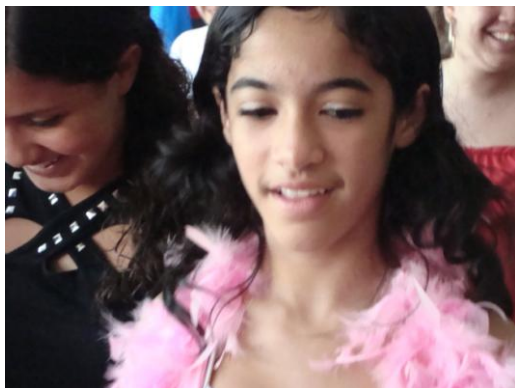
Fotografia 24 - João Candido lê o decreto da Anistia ao lado do marinheiro Antônio Ferreira de Andrade
 Fonte: Revista Fon-Fon –Fundação Biblioteca Nacional⁷³

O chapéu branco e o laço da gravata preta da imagem do primeiro estudante me indicam o cuidado com o trato do figurino de um marinheiro, conforme a comparação que podemos fazer com a foto de João Cândido, enquanto que a farda do oficial, improvisada com a própria camisa da escola expressa um descuido que corrobora a *performance*. Aqui o herói é o marinheiro negro. É ele o centro desta história. A seriedade do olhar confere sobriedade à cena e o desvio fortuito do olhar do estudante/oficial atesta o seu papel secundário nesta história. A experimentação de tornar-se e perceber-se negro nesta prática, passa pela experimentação de assunção de um papel de liderança numa versão de história do país, até então dedicada a contar a liderança branca.

Folharemos um pouco mais este meu álbum de experimentações do mundo e encontraremos outras imagens de práticas cotidianas de escolas, nas quais os estudantes se representam em outros tantos papéis que compõem as suas múltiplas subjetividades.

Num dia de entrega de prêmios de um concurso de melhores atores dos filmes produzidos pela escola, o desfile de alunos pelo tapete vermelho emprestado pelo pastor da Igreja, foi marcado por fantasias e acessórios que brincaram com o luxo, como os óculos *Ray-ban* imitação, a gravata brilhosa e as plumas.

⁷³ Fonte: <http://www.projetomemoria.art.br/JoaoCandido/biografia8.html>



Fotografia 25 - Entrega do “Quintella de Ouro” I
Foto: Lúcia Rosa Antunes



Fotografia 26 - Entrega do “Quintella de Ouro” II
Foto: Lúcia Rosa Antunes

No desfile para a câmera e para o público, os alunos, praticantes da escola, aproveitavam a brincadeira para investir na aparência pessoal, burlando o uniforme que pretende nivelar a todos.



Fotografia 27 - Entrega do prêmio de melhor atriz dos filmes produzidos pelos alunos.
Foto: Lúcia Rosa Antunes

Head defende que a fotografia tem uma vantagem sobre as outras tecnologias visuais como o filme e o vídeo. Ao cortar o movimento, a fotografia evoca o que não é “‘plenamente visível’, pois envolve mais a expressão de afetos do que a impressão da realidade em movimento” (HEAD, 2009, p. 54).

Após a premiação com a diretora da escola, a imagem flagra a lágrima que escorre dos olhos ao sorriso da aluna vencedora. Deparo-me, mais uma vez, com o *punctum* proposto por Barthes. A lágrima da menina me absorve e toma toda a imagem. Meu olhar só consegue percorrer toda a foto se for a partir da lágrima da atriz. Ela dita meu modo de olhar. E por que ela chora? Transcrevo Barthes para compreender melhor este processo:

nesse espaço habitualmente unário, às vezes (mas, infelizmente, com raridade) um ‘detalhe’ me atrai. Sinto que basta sua presença para mudar minha leitura, que se trata de uma nova foto que eu olho, marcada a meus olhos por um valor superior. Esse ‘detalhe’ é o *punctum* (o que me punge) (BARTHES, 1984, p. 68).

A fotografia fixa o gesto que poderia passar despercebido em alguma outra tecnologia como o vídeo. Cortando o tempo, a fotografia dá visibilidade às sutilezas e aos afetos. Ao receber o prêmio, a aluna representa a emoção da vitória de uma atriz.

O que há de real e o que há de representação na imagem? Pergunta que sempre nos ronda. Não importa, pois, a representação possibilita à aluna uma experimentação do mundo que ultrapassa os limites do imaginário, por possibilitar uma representação de si, a criação de uma realidade e de um conhecimento sobre si mesma.

Convido agora, o leitor ou leitora a observar o próximo conjunto de três imagens. Eles contam a história do lixo das cadeiras quebradas que foram recicladas a partir da sugestão da professora Cris Costa.



Fotografia 28 - Reciclando o lixo
Foto: Nivea Andrade



Fotografia 29 - Reciclando o lixo II
Foto: Nivea Andrade



Fotografia 30 - Reciclando o lixo – o cenário
Foto Nivea Andrade

Ao falarmos em formação continuada do professor, muitos são os que não reconhecem que a formação continuada ocorre permanentemente, na hora do cafezinho, na hora da saída ou em qualquer momento no qual, nós, professores, conversamos sobre as nossas formas de *aprenderensinar*.

E foi pela conversa que eu aprendi com a professora Cris a reciclar criativamente o lixo, montando com os alunos as estruturas dos cenários das nossas peças teatrais. Organizamos um mutirão, tiramos todo o lixo da sala e depois criamos outros usos para as mesas e cadeiras quebradas.

A primeira fotografia deste conjunto de imagens, no entanto, me chama atenção para alguns elementos que não estavam visíveis no momento do *click* fotográfico, mas que foram captados na observação da imagem. Possivelmente, os círculos apresentados na imagem são resultado do *flash* sobre a poeira que estava no ar e que caiu na própria lente da câmera. Estes elementos que encontraram um espaço no primeiro plano da imagem me evidenciam que a fotografia precisa ser compreendida na interseção entre as práticas de quem fotografa, de quem ou o que é fotografado, de quem observa a fotografia e todo o aparato tecnológico que a produz.

Arlindo Machado, explicando o processo fotográfico com película, também possibilita pensar a fotografia digital. Diz ele:

o que a película fotográfica registra não é a ação do objeto sobre ela – não há contato físico ou ‘dinâmico’ do objeto com a película – mas sim o modo particular de absorver e refletir a luz de um corpo disposto num espaço iluminado tal como uma emulsão sensível o interpreta, com base nos raios de luz refletidos pelo objeto que puderam ser coletados pela lente e filtrados pelos dispositivos internos da câmera. (MACHADO, 2001, p. 125).

Na interseção da luz com os objetos, na interseção das conversas e das nossas narrativas, na interseção das nossas memórias, tecemos os conhecimentos em redes educativas (ALVES, 2008), fazendo do nosso pensar a escola, um pensamento de autoria coletiva, fruto de práticas, imagens e narrativas de professores, alunos e quem se aventura a esse pensar.

Aventurando-me nestas imagens, a última fotografia deste conjunto me atrai e me incomoda. Me incomoda por apresentar uma relação sexista na qual os meninos manipulam as meninas como se fossem fantoches. Por outro lado, se pensarmos as meninas como bonecas, estariam fazendo o contrário de minha crítica, pois, estariam expressando uma prática de meninos brincando de bonecas. Nesta multiplicidade de visões de escolas através de uma fotografia, a imagem da menina de branco me atrai. Enquanto as colegas usam roupas comuns, ela se vestiu de bailarina, usando sapatilha de ponta, me lembrando que aquela

cultura chamada erudita, do balé, da música clássica ou erudita contemporânea, está presente e se confunde com a cultura chamada popular ou comum dos funks, pagodes e sambas nos nossos cotidianos, ainda que insistamos, muitas vezes, em separá-las e rotulá-las.

Com os pés sujos de lama



Fotografia 31 - Com os pés sujos de lama
Foto: Kethelen Matheus

Durante a produção de um vídeo sobre a revolução Industrial na Inglaterra do século XVIII, uma aluna fotografa os pés sujos de lama de uma colega que encenava uma camponesa expulsa de sua terra. Apesar do vídeo representar o contexto inglês do século XVIII, os pés no chão e a roupa remendada evocam a imagem do camponês do nordeste brasileiro.

A imagem aqui representada perpetua o gesto do homem no contato direto com a terra, do pertencimento ao solo e da posse sobre este. A imagem perpetua o *habitus*, o conhecimento adquirido expresso nas práticas (BOURDIEU, 2000) e me remete a própria história da aluna que veio do nordeste com sua família, buscando melhores condições de vida no Rio de Janeiro. A imagem também me lembra a clássica fotografia de Tina Modotti sobre os pés do camponês mexicano.



Fotografia 32 - Tina Modotti.
Sem título, cópia em emulsão
 Fotográfica, 1927

Manguel ressalta que:

quando Modotti resolveu retratar, em minúcias afetuosas, o par de pés anciãos cansados de viver, ela estava (conscientemente ou não) situando o seu camponês mexicano na cadeia de uma longa tradição de sofrendores e de conquistadores presos à terra, alguns ilustres e muitos (como o seu camponês) anônimos, todos profundamente humanos em sua ligação com o pó da terra, ao qual, nos ensinaram, teremos de voltar. (MANGUEL, 2008, p. 101).

No mesmo sentido, a aluna que fotografou e a aluna fotografada situaram o seu camponês nesta tradição de luta pela terra, ainda que a representação se localizasse numa escola do meio urbano, ainda que o tema fosse a Inglaterra, e não o Brasil.

Representamos nas nossas imagens, as imagens do nosso repertório, das nossas memórias, a nossa trajetória histórica, as nossas redes de significações e todos os nossos conhecimentos tecidos no cruzamento das imagens nossas e dos outros. Na conversa entre estas tantas imagens, desenvolvemos as nossas percepções do mundo e complexificamos o olhar sobre as formas de experimentação do mundo e nossas vivências.



Fotografia 33 - Aluna/Modelo do desfile de moda na escola
Foto: Nivea Andrade

Propondo um desafio aos nossos alunos de nono ano (antiga 8^a. série), eu e Cris Costa sugerimos que montassem um desfile de moda inspirado na conjuntura política brasileira de 1950 a 1988. Desejávamos que aqueles adolescentes experimentassem histórica e artisticamente temas e questões relativas a uma história política recente do país. Mais do que *construir* conhecimentos, queríamos, através da história e da arte expandir os significados de política, ditadura, nacionalismo, *entreguismo*, censura e tantos outros conceitos, tecendo os nossos conhecimentos a várias mãos. Em outras palavras, exercíamos a prática de compreender os currículos em redes.

A menina da foto acima participou deste desafio, desfilando com uma indumentária inspirada na Ditadura Militar Brasileira pós-golpe de 1964. Repressão militar, protestos e um avião, que provavelmente levava os exilados do país, são as imagens apresentadas na saia da aluna-modelo.



Fotografia 34 - Detalhe da foto anterior
Foto: Nivea Andrade

A potência destas imagens é transpassada pela frase do cartaz *Contra a censura e pela cultura*, e pelo trecho da canção de Chico Buarque: *Amanhã vai ser outro dia*, também transcrito em uma faixa da manifestação. Música esta que foi escolhida para fundo musical do desfile da aluna.

O elemento que me arrebatava nesta fotografia é a imagem da mulher. Não uma mulher específica, mas a mulher que é presa, a mulher que dá as mãos e segue na linha de frente do protesto sob a convicção de uma causa que se sobrepõe ao medo e a mulher que se veste de imagens de um período que não viveu.

A menina vestida de imagens sorri. Seu sorriso contrasta com o terror das imagens? Reconheceria um contraste se compreendesse que a nossa maneira de criar conhecimento é única e linear. Mas, vejo ao contrário, que a menina me indica que embora tenha aceitado o desafio da experimentação de questões e temáticas de um tempo que não viveu, sua experimentação será entrelaçada com o seu pertencimento na contemporaneidade. Da mesma forma que as fotos impressas na saia são contingenciais, se referindo a uma existência que

jamais se repetirá da mesma forma (BARTHES, 1984, p. 13.), a experimentação da menina obedece as mesmas regras. Sua relação com os acontecimentos passados nas imagens só existe na mediação de sua experiência atual.

O sorriso da menina vestida de imagens me transporta novamente para a imagem dos jovens que encenaram a revolta da chibata. Comentei o figurino do jovem oficial e do jovem marinheiro negro. E o rapaz ao centro da foto? Como a menina vestida de imagens, o rapaz ao centro da foto me traz de volta à contemporaneidade. Traz em si, um pequeno elemento, um brinco azul que reluz, e que me provoca a viagem de volta no tempo, insistindo em me dizer que é uma imagem do século XXI.

Neste sentido, convém ressaltar que muitas destas imagens foram feitas por mim. As imagens que faço de uma escola, portanto, são formadas, ao mesmo tempo em que formam a minha própria imagem como professora. Como a fotografia a seguir, feita por uma aluna, na qual apareço filmando alunos que representam uma cena:



Fotografia 35 - Cena da filmagem de um vídeo na escola
Fonte: Kethelen Matheus

Gonçalves e Head defendem que numa nova concepção de imagem, a representação deve ter como foco a relação, na qual, todos são personagens, os fotógrafos e os fotografados, os que filmam e o que são filmados, nos dizendo que,

assim o *dever-imagético* encaminha uma nova percepção da alteridade, qual seja, aquele que apresenta representa e aquele que representa apresenta, paradoxo insolúvel que no plano imagético assume potência e eloquência criativa. Neste sentido, todos são personagens das etnografias e dos filmes, tantos os etnógrafos quanto os etnografados, os que filmam e os filmados. O *dever-imagético* seria, portanto, a possibilidade de emergência de um personagem, do indivíduo que fala, que apresenta e se representa a partir de uma relação. (2009, p. 31).

Todos somos personagens das/nas escolas, alunos, professores e tantos outros, mas personagens de carne e osso que, portanto, vivenciam os cotidianos escolares, experimentam as dúvidas, as tensões, os afetos e tantas outras possibilidades que fazem de seus *espaçostempos* possibilidades de diferentes experimentações do mundo. Por este motivo, em meio às diferentes experimentações, trago novamente alguns comentários da professora Cris Costa.

Ao ler as minhas análises a partir das imagens acima, Cris Costa que presenciou alguns dos eventos retratados nestas fotografias, me convidou para mais um questionamento. Sobre a fotografia da menina vestida de imagens, Cris me desafiou: “Para mim, esta imagem diz mais. A menina se vestiu de uma época. Seu sorriso é datado. Ela encena uma mulher da década de 1960”.

Para Cris, a menina não apenas se vestia de imagem. Todo seu corpo se vestia de uma época, pois, foram alguns meses de pesquisas sobre indumentárias, manifestações culturais e muitos debates sobre história e política que possibilitaram aos estudantes daquela escola criarem figurinos inspirados num momento político e cultural. Muitos esboços, rascunhos, textos, muitas testagens de material, pesquisas em livros, na internet, eram muitos os movimentos que gestavam aquele processo de *aprendizagemensino*.

Neste sentido, o meu olhar sobre aquela imagem se encontrava e se desviava do olhar da professora Cris. A imagem sempre pode nos permitir outras narrativas quando buscamos posicionar os nossos olhares nas interseções, nos paradoxos que compõem os cotidianos. Quando nos permitimos dizer “é e não é”.

Acrescentamos a esta análise, a ideia de que as imagens sempre nos autorizam outras narrativas quando procuramos enxergar pelo ângulo que não foi contemplado pela lente da câmera no instante da foto: os momentos que antecederam aquela fotografia, as memórias que compõem o nosso olhar, narrativas de outras pessoas que lá estavam... Dessa forma, podemos observar as fotografias como se observássemos um espelho, nos movimentando um pouquinho para o lado, a fim de enxergar o que antes não poderíamos ver. Seria portanto, um movimento para encontrar o sumidouro do espelho, nome que o poeta Aldir Blanc encontrou para retratar as imagens que desaparecem do nosso ângulo do olhar ao nos movimentarmos frente ao espelho.⁷⁴

⁷⁴ “Eu sou você que se vai no sumidouro do espelho” – diz a canção de Guinga e Aldir Blanc: *Catavento e Girassol*. Bela composição, que narra os paradoxos dos cotidianos do amor entre um homem e uma mulher. Fonte: <http://letras.terra.com.br/guinga/74607/>.

Cris encontrou no “sumidouro do espelho” daquela imagem da menina, as cenas representadas em sua memória sobre as práticas que compuseram aquele projeto de história e indumentária. A fotografia então, passava a ocupar uma camada sobre tantas camadas de imagens que compunham a sua memória dos cotidianos de professora.

4.3 Podem voar

Expressando as táticas, os *habitus* e as formas de auto-representação, as imagens de escolas se configuram num importante *espaçotempo* de compreensão dos múltiplos cotidianos de tantas escolas que povoam nossas redes educativas, porque, evidenciam formas de experimentação do mundo, de tessitura de subjetividades e representações. Tanto capturam os *espaçotempos* ao retratarem uma lágrima, como expressam a dinâmica de diferentes *espaçotempos* ao retratarem os pés de um camponês ou os movimentos contra a ditadura militar. Tanto mostram o dentro como o fora da escola. Tudo ao mesmo tempo, para mostrar que se trata de *espaçotempos* articulados e em movimentos múltiplos, encarnados nos praticantes que os fazem e que trazem com eles as tantas redes educativas em que vivem, em que viveram e que ainda podem viver.

Como na poesia de Drummond, este estudo das imagens de escolas não ‘pretende’ pôr molduras nas fotos, compreendendo-as uma totalidade fechada. Afinal, os personagens “saberiam, se preciso, voar”.

Como outra possibilidade, sugiro compreender as imagens de escolas como parceiras no exercício de pensar os cotidianos escolares para além das oposições, encontrando os diferentes vetores que compõem a complexidade dos *espaçotempos* que chamamos “escolas”.

Representamos nas nossas imagens, as imagens do nosso repertório, das nossas memórias, a nossa trajetória histórica, as nossas redes de conhecimentos e significações e todos os nossos conhecimentos tecidos no cruzamento das imagens nossas e dos outros. Na conversa entre estas tantas imagens, desenvolvemos as nossas percepções do mundo e complexificamos o olhar - e nossos outros sentidos - sobre as formas de experimentação do mundo e nossas vivências.

5 CONVERSAS DE SAIDEIRA

Como a famosa prática de botequim, chamada de “saideira”, esta conversa nunca acaba. Haverá sempre mais uma história para contar, que lembrará outra história que, por sua vez, ajudará alguém a contar as suas histórias. Tento, portanto, dar um certo fim ao texto, um ponto quase final, retomando a questão que perpassou esta pesquisa: como professores e alunos criam currículos a partir de suas práticas cotidianas?

Compreendendo os currículos como redes de conhecimentos e significações que são produzidos cotidianamente em nossas vidas, percebi nesta pesquisa, que os currículos existentes nas escolas se configuram como um conjunto infinito de conhecimentos e significações que se localizam em *espaçostempos* de fronteiras de saberes e experimentações culturais. São *entre-lugares* (BHABHA), evidenciando permanentemente a imprecisão das fronteiras, a impossibilidade de fixações e as contradições das nossas vãs tentativas de estabelecermos rótulos, modelos e nomenclaturas para os *praticantes* das escolas.

Para expressar esta complexidade dos currículos em redes, encontrei na narrativa uma tática de escrita, como propôs Michel de Certeau, que permite golpes e lances. Entrelaçando memórias, textos e imagens, espero ter conseguido apresentar um pouco da riqueza dos percursos múltiplos que fazem os tantos conhecimentos e significações que compõem os nossos currículos nos cotidianos.

Nas redes que formam os currículos escolares, *aprendiensi nei* o valor das conversas como experiências de gestação do que somos. Somos o que somos sempre na interseção com o outro. Conversas como metodologias de troca de experiências de professores que, ao serem divulgadas e problematizadas, se apresentam como potências de ideias, de questionamentos, de percursos.

Metodologias de trocas que se percebem como receitas de praticantes, decifradas nos entrelaçamentos das redes de conhecimentos e significações de cada um. Metodologia de troca nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos que reconhecem as conversas, sobretudo, como uma postura ativa de ouvir, de se permitir articular suas idéias com as idéias do outro, de buscar percorrer outros caminhos, de fazer pesquisas com todos os sentidos, ouvindo, falando, cheirando, tocando, buscando superar o mito da neutralidade, se permitindo surpreender-se, voltando atrás, narrando, para além de erros e acertos, os percursos.

Conversas que são metodologias de trocas entre alunos e professores, que *aprendemensi nam* nas tessituras cotidianas das práticas de conviver com o outro, em outras

palavras, nas tessituras das relações sociais múltiplas e complexas. Trocas que lançam desafios cotidianos para os professores nas suas buscas criativas de tecer redes entre conhecimentos e culturas, de sugerir, questionar, duvidar, reafirmar, ressignificar, de se perceber num impasse, e no dia seguinte, ter uma idéia, um projeto e uma grata surpresa. Metodologias de trocas da hora do cafezinho, gestada no burburinho das salas de professores.

Com estas conversas, nesta pesquisa, *aprendiensi* que os currículos dos professores e alunos são gestados nas histórias de vida, nas memórias que são as fontes das táticas de cada um, para além da presença dos chamados currículos oficiais nestas redes.

Reconhecendo, a partir dos estudos de Henri Lefebvre, as pressões que informam os cotidianos, busquei compreender como a vida cotidiana não se reduz às pressões. Com as contribuições de Michel de Certeau, busquei compreender as táticas de professores e alunos como ações criativas dentro das mesmas circunstâncias nas quais as pressões se fazem presentes. Táticas de sobrevivência e de permanente criação ainda que em momentos de aparente repetição. Táticas que muitas vezes transformam os cotidianos escolares sem a pretensão de rupturas e mudanças revolucionárias – embora vez por outra isto apareça no pensamento de alguns. Táticas que gestam diariamente os currículos a cada amanhecer – ou já à noitinha - que, acompanhando o som da campainha, dá a deixa para o barulho de mesas e cadeiras arrastadas, conversas, risadas e todos os sons que produzem as músicas das escolas. Música porque são fruto de repetição de sons e percursos, mas também são permanente criação.

Táticas pelas quais o passado e o presente - e as possibilidades de futuro - se entrelaçam numa relação antropofágica que fomenta as práticas cotidianas. A memória que nasce das circunstâncias, pois é gestada a partir do presente, alimenta as táticas cotidianas dos professores e alunos, dando concretude aos currículos. Por isso, os currículos das aulas de Cris Costa são costurados pelo carnaval, pela religiosidade, pela experimentação, pela permanente criação e pela tessitura da liberdade. Currículos entrelaçados com as fitas, estrelas e pérolas que compõem uma *assemblage* de práticas de *aprenderensinar* com o outro.

Por isso, Cris Costa diz que sua aula é uma cozinha. Cozinha talvez um pouco diferente da cozinha que quer a receita do bolo na aula da professora de língua portuguesa, Cristiane Souza, mas que busca o mesmo prazer, o mesmo sabor, que é irmão do saber.

Práticas sagradas e profanas que dão forma aos cotidianos dinâmicos que se constituem como o campo fértil para a criação dos currículos. Práticas que são saberes na relação que Nilda Alves chamou de *prácticateoriaprática* ao escrever que

na oposição teoria-prática, apesar de todas as posições científicas que tentam vê-las como dialeticamente articuladas, os cientistas, humanamente, têm reforçado a ideia de que à teoria caberia o papel central na explicação do mundo, frente à prática. Isto nos é mostrado pela própria maneira como essa relação é enunciada – teoria/prática e não prática-teoria, quando sabemos que a dialética nos faria dizer *prácticateoriaprática*. (ALVES, 2008).

Das *prácticasteoriaspráticas* de Cris Costa, encontrei caminhos para pensar as narrativas de outra professora, que me desafiava a pensar os currículos através da matemática. Das dobras dos origamis, das tessituras das cestarias, das redes dos sudokus, Luciana Getirana me convidava a pensar os currículos como culturas. Com ela, conheci D´Ambrósio e Paulus Gerdes. Com ela, conheci Maria Nunes e seu saber do sertão.

Com o pensar inquieto da professora de matemática, de voz calma e doce, procurei me lançar ao problema matemático que mais me parece desafiador para os professores: a seleção dos conhecimentos escolares. No labirinto de espelhos das conversas com Luciana Getirana, compreendi que os conhecimentos tecidos nas escolas são a interseção entre os conhecimentos chamados de científicos e cotidianos. Não há uma oposição *a priori* entre estes saberes. Há pelo contrário, multiplicidade e fluidez, o que não nos permite controlar as redes de conhecimentos e significações de processos infinitos de tessitura de currículos.

Por este motivo, a noção de redes de conhecimentos e significações vem enriquecer a ideia de circularidade cultural como proposta por Bakhtin e Ginzburg, na medida em que propõe, ao contrário de um fluxo de baixo para cima, a existência de diferentes fluxos que se entrecruzam formando as nossas redes educativas múltiplas e diversas. Noção de redes que se configuram também como uma alternativa à proposta de um construtivismo do conhecimento entendido linearmente. Trata-se de conhecimentos que se entrelaçam nas práticas cotidianas, nas músicas ouvidas, nos filmes vistos, nas falas das diversas vozes que nos cercam, nas frases lidas, nos cheiros, nos gostos, nos toques.

Diante desta complexidade, nós, professores, nos posicionamos nas tênues fronteiras, promovendo experimentações e diálogos entre conhecimentos e culturas, ainda que reconheçamos que a inteligibilidade entre estes conhecimentos se constituem como processos permanentes de consensos provisórios. Neste sentido, compreendo que as práticas cotidianas dos professores possibilitam mediações (MARTIN-BARBERO, 2001), proporcionando a ampliação das redes de cada um.

Os currículos, portanto, se configuram em *espaçostempos* de interculturalidade (CANCLINI, 2007), de contato entre saberes e experiências culturais diversas. Uma frase de Larrosa contribui para compreendermos as práticas de professores como Luciana Getirana,

nestas fronteiras entre saberes e culturas: “essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo” (LARROSA, 1998, p. 62).

Partindo das conversas com esta professora de matemática, fui buscar em minhas memórias, outra professora com quem decidi conversar. Com Cris Souza, a apaixonada professora de português, deixei de desqualificar as receitas de bolo em educação e compreender que as narrativas de escolas são receitas de experiências, com táticas e toques, que não funcionam aplicadas como modelos para os cotidianos, mas que são inspirações, ideias, motores para outros cotidianos.

Cris Souza me falou de cotidianos dinâmicos e apaixonados, nos quais a vida pode mergulhar na escrita e emergir na oralidade, mergulhando em seguida, em maneiras de uso da língua, da fala, das letras. Cris Souza me deu receitas de interculturalidade. Entrelacei as suas narrativas com as narrativas de Luciana porque percebi que estas duas professoras me convidavam a pensar alguns questionamentos, que habitam com frequência algumas noites sem sono de professores: questionamentos sobre conhecimentos e receitas.

Com estes questionamentos e com o apoio de autores como Macedo, Canclini e outros, compreendi os currículos como culturas, como processos de produção e circulação de significações de vida. Neste sentido, procurei mostrar que embora seja inexistente a diferenciação entre um currículo formal e outro vivido nas escolas, há tentativas de fixação do que é formal, do que é científico, do que é erudito, do que vivido, cotidiano e popular.

Ainda que estas tentativas não alcancem o intuito de fixar as experiências culturais, porque estas são sempre fluidas, os professores se encontram nos atravessamentos destas fronteiras, na experiência de impossibilidade de demarcação. Foram estas experiências, de práticas no *entre-lugar*, que busquei nas narrativas destas professoras. Das conversas com estas professoras, fui apresentada a mais uma moradora da região da Penha: a aluna Maria Nunes.

Com Maria Nunes, a dedicada aluna de Luciana, compreendi os enfrentamentos cotidianos. Compreendi que a miséria e os conflitos não podem ser relegados a segundo plano em nome da busca pela riqueza dos cotidianos. Nas nossas conversas, *aprendemos ensinamos* que muitos saberes são silenciados em nome de um saber hegemônico, e que é preciso promover o diálogo entre diversos saberes.

Do sertão de Maria e da escadaria da Penha das professoras de artes, matemática e língua portuguesa, viajei para o Norte da França, quando conheci Laure Cambos, uma professora de história e geografia que acolhe a diversidade em sua sala de aula com o mesmo

cuidado que me acolheu em sua casa aquecida numa tarde de inverno. Com Laure Cambos, percebi novamente o professor no atravessamento de fronteiras, no *entre-lugar* (BHABHA, 1998) das práticas cotidianas. Com as narrativas desta professora, encontrei a potência das imagens na mediação e na aproximação de experiências culturais. Com Laure, conheci as imagens de Wiliam Wilson que da França, me levaram para a África e me trouxeram de volta ao Brasil, para compreender imagens que nos constituem como descendentes de um oceano negro. Imagens de um *entre-lugar*, que fazem emergir as nossas redes da África ao Brasil, e que desafiam qualquer tentativa de homogeneizar professores e alunos em categorias fixas.

Os *espaçotempos* de onde Laure narrava as suas histórias eram desenhados pelas interseções entre um projeto de cultura nacional francesa e as diferentes práticas culturais que habitavam a sua sala de aula, práticas culturais de diversidade que questionavam a ideia oficial de nação, hoje existente na França, que pretende assimilar e homogeneizar culturas.

Laure também me mostrou suas práticas de caminhar, levando o olhar para passear, entendendo que caminhando, ampliamos nossas redes. Com os alunos de Laure, compreendi diversas formas de caminhar e *aprenderensinar* embora muitos acreditem que só exista um caminho, linear e hierarquizado para o saber. Com as *aulas-passeio*, Laure, Cris Souza e tantos outros professores acompanhados de seus alunos tecem com seus passos, suas redes de conhecimentos e de significações. Transformam lugares (porque pertencentes a um outro) em *espaçotempos* de *aprenderensinar*.

Neste *aprenderensinar*, a busca por um currículo que reúna os conhecimentos essenciais, o elementar da sociedade, passa a ser percebida como uma busca de fixar aquilo que é móvel. O elementar, o essencial, responde a demandas subjetivas e sociais que nos impossibilitam delimitá-lo, compartimentá-lo. Levados a passear, o olhar e os nossos outros sentidos não se prendem, nunca, ao elementar.

Perseguindo as aproximações culturais possibilitadas pelas imagens e caminhadas da professora Laure, encontrei as fotografias de Dominique Cordier, que me iniciaram numa busca por compreender as fotografias como personagens dos estudos curriculares. A justificativa da opção da fotógrafa pelas imagens em preto e branco me ajudaram a compreender as noções de simples e complexo nos cotidianos.

Se as práticas cotidianas são da ordem do comum e da simplicidade das ações, seus entrelaçamentos desvelam a complexidade da vida que não se reduz a sínteses. São muitas as redes que informam cada uma de nossas ações. O simples, neste sentido se desvela no complexo como nas imagens nas quais a simplicidade do preto e branco é resgatada para

ressaltar a complexidade da vida cotidiana fotografada. Com Dominique Cordier, da França ao Brasil, eu viria a pensar as imagens a partir das fotografias dos meus álbuns.

No último capítulo, mergulhei nos álbuns de imagens de alunos, com os quais pude compreender os conhecimentos nas suas relações *dentrofora* da escola, nos seus entrelaçamentos que possibilitavam representações de escolas e de alunos que evidenciavam experimentações do mundo diversificadas e que fugiam a uma única ideia de escola e a uma única ideia de aluno. Tratava-se de escolas, no plural, porque aquelas imagens não se permitiam prender nas fixações de uma única interpretação, de um único olhar. As personagens daquelas imagens, como nos disse Drummond, saberiam voar.

Voar como os conhecimentos e as significações voam, como os pensamentos, as leituras, as artes que pertencem a todos que participam de suas redes e, ao mesmo tempo, não pertencem a ninguém.

Com estas imagens, percebi escolas, no plural, que denunciavam a violência no mesmo *espaçotempo* em que enalteciam a aventura, que denunciavam o preconceito no mesmo *espaçotempo* em que exibiam suas táticas de auto-representação, imagens de escolas que reinventam *espaçotempos*, reinventam gestos e uniformes.

Folheando estas imagens, busquei compreender as possibilidades que os processos dos conhecimentos e significações em redes engendram para a tessitura de currículos nos cotidianos escolares, expressando potências de vida nos *espaçotempos* das escolas. Imagens de criação, de representação e de constituição de si. Imagens de quem se reinventa camponês, atriz, bailarina, herói, imagens que nos vestem e nos compõem.

Esta pesquisa foi tecida por muitas mãos. A amplitude das redes de conhecimentos e significações destas professoras e destes alunos desenhavam a vastidão dos saberes e práticas que formavam os currículos daquelas escolas. Currículos de carnaval, de sudoku, marcenaria, poesia, mitologia, fotografia e pintura. Currículos de filmes, colagens, teatros, tangran, caminhadas. Currículos também de medos, decepções, vitórias, mudanças, repetições mas, sempre criações.

Minha opção por selecionar estas professoras tão próximas de meus cotidianos se justificou numa proposta de evidenciar que pessoas comuns, que encontramos diariamente no entre-sai das salas de aula, por detrás das pilhas de livros e cadernos que são carregadas nos corredores das escolas, são pessoas extraordinárias em suas singularidades quando exercem a crença nas suas práticas de professores, quando acreditam em seus cotidianos e suas potencialidades.

Esta pesquisa foi tecida por muitas mãos, e principalmente por mãos femininas. Aos poucos, me dei conta de que escrevia um texto que falava de mulheres. Com algumas excessões, esta pesquisa foi essencialmente uma narrativa feminina. Por quê?

Por que historicamente, no Brasil, a profissão de professora se vinculou a figura feminina, mas principalmente porque esta pesquisa fala de mim e da minha prática de professora. Talvez por estar falando de mulheres, usei diversas vezes a expressão *gestar os currículos*, pois, acredito que as diferentes *práticas*, palavra também femina, gestam as diferentes escolas e os diferentes currículos que as compõem. Por isso, procurei encontrar e criar as minhas personagens na relação de simpatia que tive com os cotidianos destas professoras e de suas alunas e alunos. Este também foi o motivo de encontrar estas professoras na região em que nasci, morei e trabalhei grande parte da minha vida. Com esta experiência compreendi o que Ferração propõe ao nos dizer que nos

nossos estudos 'com' os cotidianos das escolas há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendemos, nesses estudos, explicar os 'outros', no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros 'outros' (FERRAÇO, 2003, p. 160).

Das conversas desta pesquisa, das leituras, das imagens e das escritas (porque foram muitas), dei forma a personagens que nasceram entre mim e as professoras. Ao mesmo tempo, dei forma a mim mesma, porque me torno outra, na medida da conversa, na experimentação, da troca. E percebi que conversas geravam outras professoras Cristianes, outras Lucianas e outras Laures...

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Imagens das escolas. In: _____. *Espaços e imagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Decifrando o Pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa ; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas- sobre redes e saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de espaçotempos de processos curriculares. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP et Alii ; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da escola*. Petrópolis: DP et Alii, 2008a.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Prefácio- Continuando a Conversa, apresentando o livro. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen V.; OLIVEIRA, Inês B. *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008b.

ALVES, Nilda.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, A. C. ;MACEDO, E. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A Rosa do Povo*, São Paulo: Círculo do Livro. 1945

ANDRADE, Nivea. *Significados da música popular: a Revista Weco, revista de vida e cultura musical (1928-1931)*. 2004. 78 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) - Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

ASTOLFI, Jean-Pierre. *La saveur des savoirs: disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF Editeur, 2010.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BECHARA, E. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2004.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia: histórias de desuses e heróis*. 26. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

CANCLINI, Nêstor Garcia. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. *Diferentes, desiguais e desconectados*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

CARMINATI, Thiago Zanotti. In: GONÇALVES, Marco Antonio ; HEAD, Scott. (Orgs.). *Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

CARNIAUX, M. ; LEROY, E. *Les classes-promenades: guide et directions*. Paris: Fernand Nathan Editeur, 1936.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O Cotidiano Escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et Alii; Brasília, D.F.: CNPq, 2009.

CAZUZA et Al. *Exagerado*. Interpretação: Cazuzza. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/cazuzza/43861/>. Acesso em: 11 jan. 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didatique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris, Ed. La Pensée Sauvage, 1991.

COMENIUS. *Didática magna*. 3. ed. São Paulo : M. Fontes, 2006.

CORDIER, Williams; CORDIER, Dominique. *Cordier Rouen*. Rouen: Éditions du Perroquet Bleu, 2009.

COUTINHO, Eduardo. Entrevista. In: BRAGANÇA, Felipe (Org.). *Eduardo Coutinho*. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2008. (Coleção Encontros).

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Educação matemática e a crise da civilização moderna. In: REUNIÓN DE DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA DEL CONO SUR, 6., 2002, Buenos Aires. *Actas...* Buenos Aires, 2002. Disponível em: <http://vello.sites.uol.com.br>. Acesso em: 20 março 2010.

_____. Etnomatemática: uma proposta pedagógica para a civilização em mudança. In: PRIMEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ETNOMATEMÁTICA, São Paulo. *Anais...* São Paulo: EdUSP, 1-4 de novembro de 2000. Disponível em: <http://vello.sites.uol.com.br>. Acesso em: 20 jun. 2010.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

DILEM, Ali. 1 Caricatura. Disponível em: <http://www.tv5.org/cms/chaine-francophone/info/Les-dossiers-de-la-redaction/debut-guerre-algerie-novembre-2009/p-5693-Guerre-d-Algerie-memoire-d-un-conflit.htm>. Acesso em: 12 dez. 2010.

DOYLE, Arthur Conan. *Aventuras de Sherlock Holmes*. Alfragide, Pt :Editora Dom Quixote, 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Escola nua ou sobre a força e a beleza das ações cotidianas*. 2000. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Eu, caçador de mim. In: Garcia, Regina Leite (Org.). *Método, pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre as artes de fazer. In: ALVES, Nilda. ; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). *O sentido da escola*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

GARCIA, Regina Leite ; Moreira, Antonio Flávio Barbosa. Começando uma conversa sobre currículo. In: _____. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008.

GIARD, Luce. Apresentação. In: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GIARD, Luce. Artes de Nutrir. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce.; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1996. v. 2: Morar e cozinhar.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo, Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes/Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GOG. Rap *Carta à mãe África*. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/gog/872766>. Acesso em: 20 jul. 2010.

GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott. Confabulações de alteridade: imagens dos outros (e) de si mesmos. In: _____. *Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

GUINGA. *Maviosa*. Intérprete: Guinga. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/guinga/989371/>. Acesso em: 10 jun. 2007.

GUINGA; ALDIR BLANC. *Catavento e Girassol*. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/guinga/74607/>. Acesso em: 15 nov. 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v.22, n.2, p. 15-46. 1997.

HEAD, Scott. Olhares e feitiços em jogo: uma luta dançada entre imagem e texto. In: GONÇALVES, Marco Antonio ; HEAD, Scott. *Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

JOURNAL d'une professeur- Il parît que à la Toussaint on peut commencer à travailler. Propos recueillis par Marylin Baumard. *LE MONDE*, samedi 9 octobre 2010.

KIKI et al. *A lenda*. Intérprete: Sandy e Júnior. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/sandy-e-junior-musicas/126866/>. Acesso em: 15 fev. 2009.

KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Ed, 1999.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no Mundo Moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: _____. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010.

LUKÁCS, Georg. Narrar ou descrever. In: _____. *Ensaaios sobre literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.12. maio/ago. 2006.

MACHADO, Arlindo. *O quarto iconoclasmo*. Rio de Janeiro: Ed. Contracapa, 2001.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MARAVAL, José Antônio. *A cultura do Barroco: análise de uma estrutura histórica*. São Paulo: Editora da USP, 1997.

MARTIN-BABERO, Jesus. Diversidad em convergência. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL. Brasília: Ministério da Cultura do Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/2007/06/29/blog-e-chat-do-seminario-internacional/>. Acesso em: 25 jan. 2010.

_____. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 25 jan. 2009.

MINISTERE ÉDUCATION NATIONALE. *Sorties scolaires séjours scolaires courts et classes de découvertes dans le premier degré*. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/2/MENE0402921C.htm>. Acesso em: 10 nov. 2010.

MINISTERE ÉDUCATION NATIONALE. *Encarte BO*, 16 de 10 de abril de 2002.

MOREL, Edmar. *A Revolta da Chibata*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1959

NOGUEIRA, Sérgio. *Dicas de português*. Disponível em: <http://g1.globo.com/platb/portugues/page/5/>. Acesso em: 12 jun. 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados, emancipação social e democracia no cotidiano da escola: um relato de pesquisa. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmem L.V.; OLIVEIRA, Inês B. de. *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; GERALDI, João Wanderley (Orgs.). Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: _____. _____. Petrópolis: DP et Alii, 2010.

PESSOA, Fernando. Mar português. In: *O EU profundo e os outros eus: seleção poética*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

REIS, João José. *A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

REVEL, Jacques. Entrevista com Jacques Revel. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n.19, p. 1-19, 1997.

REVISTA FON-FON. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/JoaoCandido/biografia8.html>. Acesso em: 23 set. 2009.

RITA LEE et al. Amor e Sexo. Intérprete: Rita Lee. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/rita-lee/74440/>. Acesso em: 10 fev. 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 1.: Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, out. 2002.

SARKOZY, Nicolas. [Entrevista sobre menores infratores na França]. França, 2011. Disponível em: <http://www.lefigaro.fr/politique/2011/02/10/01002-20110210ARTFIG00709-sarkozy-nouvelles-mesures-pour-les-mineurs-delinquants.php>. Acesso: em 21 abr. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade : uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Maria da Conceição Silva. *A comunicação praticada com o cotidiano da escola: currículos, conhecimentos e sentidos*. Vitória: EspaçoLivro, 2009.

SOIETH, Raquel. *Subversão pelo riso: estudos sobre o carnaval carioca da belle epoque ao tempo de Vargas*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

TOM JOBIM; MIUCHA. *Pela Luz dos Olhos Teus*. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/tom-jobim/73343/>. Acesso em: 15 jan. 2009.

TROUVÉ, Alain. *Penser l'élémentaire: la fin du savoir élémentaire à l'école?*. França, L'Harmattan, 2010.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice C. ; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010.

VENTURA, Zuenir. *Cidade partida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

VILA, Luiz Carlos da. Kizomba, a festa da raça. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/luiz-carlos-da-vila/924869/>. Acesso em: 7 jan. 2009.

WILSON, William Adjeté. *L'Ocean Noir*. Paris: Gallimard Jeunesse, 2009.