

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação**

**A ESCOLA COMO ESPAÇO PRATICADO**

Gláucia Gomes de Azevedo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção de Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nilda Guimarães Alves

**Rio de Janeiro**

**2004**

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

A994 Azevedo, Gláucia Gomes de.  
A escola como espaço praticado / Gláucia Gomes de Azevedo. --  
2004.  
94 f.

Orientadora: Nilda Guimarães Alves  
Dissertação (Mestrado)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro,  
Faculdade de Educação

1. Escola Estadual Professor José de Souza Herdy – Teses. 2.  
Ciep Curvelina Dias Curvello – Teses. 3. Centros Integrados de  
Educação Pública – Teses. I. Alves, Nilda Guimarães. II. Universidade  
do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 373.311.33

## **Agradecimentos**

A quem agradecer? De que forma?

São as primeiras perguntas que fiz ao redigir mais esse parágrafo.

Se penso em rede, se sou *muitas em mim*, como sempre nos diz Rita Ribes (a Ritinha), são muitos a agradecer. Sob pena de esquecer alguém, aí vai :

À minha mãe, Joanir, a quem, pacientemente, devo a difícil tarefa de me educar (sendo que nem tudo foi apreendido como podem ver) e a tarefa de ler meus devaneios;

À minha avó, Cecy, segunda mãe, sempre;

Ao meu marido, Arilson, que pacientemente me "perdeu" para as leituras, escrituras e aulas do mestrado (além da escola), mas que sempre me "acha" de novo;

Ao meu filho, Bruno, que "matou" aulas involuntariamente (e muito aborrecido) para que eu pudesse assistir às minhas;

À minha orientadora, Nilda, que me acolheu desde sempre como filha e então, haja conselhos, orientação e broncas;

À Claudinha, por sua imensa paciência e tempo para orientar sobre burocracias do mestrado e outras "cositas más";

A Dirceu, Maja, Filé, Anelice, Cris, Joana, Ana Paula, Isabel, que leram meus textos e formaram uma grande banca de qualificação;

Ao Paulo, que mesmo sem tempo sempre foi um dos meus anjos da guarda (cibernético) ;

Ao grupo de pesquisa, que involuntariamente ouviu minhas besteiras e as agüentou sem dizer nada;

E a todos os meus protetores espirituais, porque "existe muito mais coisas entre o céu e a Terra que nossa vã filosofia desconhece", com certeza. Axé.

Obrigado a todos, de coração.

*Não é o mundo que vai criar o cidadão.  
O chamado mundo quer acabar com as cidadanias,  
mas cada nação e cada espaço e cada cidade  
é que vai ter a força de recriar esse cidadão –  
que vai contribuir, creio eu, mais tarde, para sugerir  
uma outra globalização.*

**Milton Santos**

## **Sumário**

Introdução

1-O "Caminho das Pedras" : questões metodológicas

- 1.1 - Cotidiano e espaço na pesquisa
- 1.2 - O cotidiano dos usos dos espaços escolares
- 1.3 - A fotografia na pesquisa
- 2- Espaços escolares praticados 1: o "Herdy"
  - 2.1 - Relatos de lugar
  - 2.2 - Percursos de espaço 1: os pátios, a sala dos professores, a secretaria, a sala da direção
  - 2.3 - Percursos de espaço 2: as salas de aula, o refeitório, o auditório
  - 2.4 - Percursos de espaço 3: diferentes usos dos espaços escolares; a Feira Integrada
- 3-Espaços escolares praticados 2: o Ciep 262 - Curvelina Dias Curvello
  - 3.1 - O lugar
  - 3.2 - A arquitetura do 262
  - 3.3 - Os *alunostrabalhadores*
  - 3.4 - Os espaços praticados: A Oficina de Moda
- 4-Para mudar a vida: o adeus necessário
- 5-Referências bibliográficas

## **Lista de Ilustrações**

Imagem 01

.....

Imagem 02

.....

Imagem 03

.....

Imagem 04

.....  
Imagem 05

.....  
Imagem 06

.....  
Imagem 07

.....  
Imagem 08

.....  
Imagem 09

.....  
Imagem 10

.....  
Imagem 11

.....  
Imagem 12

.....  
Imagem 13

.....  
Imagem 14

.....  
Imagem 15

.....  
Imagem 16

## **Resumo**

O presente trabalho apresenta o cotidiano do uso dos espaços de duas escolas estaduais, uma situada no município de Duque de Caxias (Escola Estadual Professor José de Souza Herdy) e a outra em São Pedro D’Aldeia (Ciep 262 – Curvelino Dias Curvello); espaços escolares esses que revelam cotidianos bastante complexos em suas tramas, por abarcar diversos *espaçostempos* além dos escolares, como as trajetórias, movimentos realizados pelos *praticantes* desses espaços. Além disso, o trabalho apresenta considerações acerca das múltiplas possibilidades de usos realizados nesses espaços que, por muitas vezes, não seguem as pensadas originalmente pela Secretaria de Educação, ou pela Direção da escola ou até mesmo pelos professores, mas que revelam as relações existentes entre os *praticantes* desses espaços.

## **A**bstract

This paper introduces the quotidian uses of the school spaces in two public schools, one placed at Duque de Caxias (a town in Rio de Janeiro - Brasil) named Professor José de Souza Herdy and the other at São Pedro D'Aldeia (Rio de Janeiro - Brasil) named Ciep 262. The school spaces of them reveal quotidians very complex because there are several *space/times* beyond the spaces of the school, like the paths, movements of the *practicians* of theses spaces. Besides, this paper introduces thoughts about the possibilities of the uses of these school spaces that sometimes are not the original thought of the Education Office or of the Principals of the schools or even so of the teachers, but theses uses reveal the relationships that exist between the *practicians* of these school spaces.

## Introdução

Reigota, em seu livro *Ecologistas* (1999), utilizou como um dos parâmetros de seu trabalho uma frase de Clarice Lispector<sup>1</sup>, o que me fez pensar que a frase que poderia ser parâmetro do meu trabalho é de Larrosa (1999): *escrever é, em boa medida, um ir e vir incessante*. À medida que vou escrevendo, consultando livros, anotações, dicionários e textos tendo como objetivo dar pertinência à proposta de estudo (os usos dos espaços escolares), também o faço com a intenção de que meu *ir e vir incessante* no pensamento e na escrita possa ser um fio que se *enrede* nas múltiplas *redes* de significação dos leitores tanto como nas minhas.

E ainda, como nos diz Oliveira (2003:52)

---

<sup>1</sup> *Escrever é prolongar o tempo, é dividi-lo em partículas de segundo, dando a cada uma delas uma vida insubstituível.*



*se acrescentarmos a isso nossa convicção de que nossos processos de aprendizagem são permanentes e jamais completos, teremos de aceitar que nossas formas de agir cotidianamente, que deles derivam, são sempre provisórias e, portanto, dinâmicas. Tecendo-se em redes de saberes e de fazeres que não podem ser explicadas através de relações lineares de causalidade, sendo, portanto, imprevisíveis, as aprendizagens que servem de base aos conteúdos e às formas através das quais nossas ações cotidianas são desenvolvidas têm também como característica a imprevisibilidade e a permanente mutação, sob influência de fatores mais ou menos aleatórios.*

Portanto, *é um ir e vir incessante*, como nos diz Larrosa, nas múltiplas *redes* de significados que *encarno* (Najmanovich, 2001) e nas *redes* de relações que aparecem nos usos dos espaços escolares pelos seus *praticantes*. (Certeau, 1994)

Com a metáfora de *redes*, indicando as redes de relações que produzimos ao longo da vida, *redes de relações produzidas nas próprias relações* (Ferraço, 2003), apresento um dos muitos fios da minha *rede* de formação em geografia e trago para a área de educação a palavra *espaço* para enredá-la com outras idéias e *dar voz* aos praticantes da escola no uso que fazem/fazemos dos espaços.

Ao convidar os leitores a passear nos espaços escolares tão conhecidos e reconhecidos por todos os que passaram pela escola, me refiro à diferença existente nesses espaços que nos disseram, sempre, serem tão iguais. A primeira vez que entrei em uma escola como professora, não tive nenhuma sensação de estranhamento, pois pensei: *afinal, conheço escola*. Mas depois de onze anos trabalhando nelas e agora pensando nos espaços escolares, posso dizer que dentro de uma escola há mais que espaços físicos: há usos que fazemos deles e imagens do que seriam esses usos, além da presença de outros espaços trazidos em narrativas nos “bate-papos” que nesses espaços se estabelecem.

As imagens que fazemos do que seriam os usos “adequados” para determinados espaços escolares estão muito ligadas à memória: tanto a individual, da nossa trajetória em escolas, quanto a coletiva, a memória que nos faz “lembrar” que todos os refeitórios seriam usados para refeições somente, por exemplo. E como bem me “lembrou” Nilda Alves, esta forma de memória está ligada às propostas oficiais pensadas para a utilização deste espaço construído. Depois de um tempo, procurando as imagens de nossa época como estudantes, é que talvez lembremos das coisas diferentes que aconteciam no refeitório além da hora da merenda.

Assim como a arquitetura escolar é tratada por Escolano (IN Frago e Escolano,1998:26) como discurso que *institui (...) sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância (...) e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos*, e o espaço escolar com um *constructo cultural que expressa e reflete (...) determinados discursos*, os usos dos espaços escolares nos revelam as negociações ocorridas nesses espaços, seja de conflito, de exclusão ou inclusão possíveis, seja quanto aos tratamentos diferenciados ou as relações entre os sujeitos *praticantes* desses espaços. As *práticas dos espaços* escolares, as *maneiras de freqüentá-los*, são indícios que podem revelar a *mobilidade plural de interesses e prazeres, uma arte de manipular e comprazer-se* (Certeau, 1994), presente no cotidiano desses espaços, sempre.

Segundo Frago (1998:64),

*o espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder -, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas -, à sua hierarquia e relações.*

Na geografia, damos ênfase à forma como as sociedades organizam o espaço, e como professora de geografia, procuro mostrar aos alunos a importância de compreender as diferentes organizações espaciais com o intuito de *mudar a vida* (expressão que está melhor explicada no último capítulo deste trabalho). O estudo dos usos dos espaços escolares não é diferente porque tais usos refletem uma organização social, portanto cultural, e é uma possibilidade de dar voz às *táticas* (Certeau, 1994) de seus praticantes, o que mostra as múltiplas possibilidades de organização dos espaços e as relações nele estabelecidas.

Em Foucault (2003:212) também se encontra preocupação em estudar os espaços; e como seus estudos visam compreender as relações de poder, ele diz então que

*seria preciso fazer uma “história dos espaços” – que seria ao mesmo tempo uma “história dos poderes” – que estudasse desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do **habitat**, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas.*

O autor diferencia *estratégia de tática* pelo tamanho do espaço, o que não é o uso que farei, nas próximas páginas, desses termos, porque as uso no sentido certereuniano, que consideram que o espaço é apropriado por *estratégias*, que seriam ações de um poder que é hegemônico e onde também se praticam *táticas*, que seriam ações realizadas na *ausência de poder*, nas ocasiões.

Apesar de reconhecer que uma história dos espaços é também uma história dos poderes, da apropriação hegemônica dos espaços, também não escolhi esta via, mas sim a do cotidiano, onde para além disto tudo, estão presentes, também, as *astúcias (táticas, para Certeau)* dos *praticantes*, como Certeau chama os sujeitos, do espaço escolar.

O espaço escolar revela um cotidiano bastante complexo em suas tramas, por abarcar diversos *espaçostempos*<sup>2</sup> além dos escolares, tais como as *trajetórias*, movimentos realizados pelos *praticantes* dos espaços em diversos tempos. Tais *espaçostempos* são trazidos para a escola nas conversas que se estabelecem entre os *praticantes* que freqüentam esse espaço, sendo alunos/as, professores/as, equipe de direção, funcionários/as, filhos/as dos/as anteriores ou moradores do local.

É possível observar nesses *espaçostempos* plurais marcas seculares, como as criadas pela ciência moderna, as que reportam a época em que são criados espaços próprios para aprendizagem que não o lar, os diversos currículos oficiais, algumas políticas públicas, e muitas outras, entrelaçadas nos fios que compõem a *rede de subjetividades* e nas *trajetórias* dos *praticantes* do espaço escolar.

A possibilidade de compreender essa *rede de conhecimentos* (Alves, 2001), articulada e complexa, presente no cotidiano do espaço escolar, a meu ver, significa utilizar uma pluralidade de métodos (Feyerabend, 1989) que seja capaz de expor, na medida do possível, as *táticas* que os praticantes do *espaçoescuela* realizam nesse espaço apropriado por *estratégias* que marcaram/marcam profundamente nossa sociedade.

Para mim, também *praticante* desse cotidiano, é a oportunidade de compreender melhor as ações desenvolvidas aí através das minúcias deixadas de lado pelo discurso hegemônico, mas que são parte da realidade escolar, e pensar/re-pensar minha prática como professora como forma de também criar/recriar outras *maneiras de fazer* as aulas.

Ao trabalhar com a metáfora de *rede*, deixo de ver *a escola como um bloco* (Azevedo, 2001) e os usos do *espaçoescuela* como iguais o tempo todo e em todas as

---

<sup>2</sup> O uso desses e outros termos juntos é um modo de indicar os limites das dicotomias herdadas da ciência moderna. Esse uso é feito no grupo de pesquisa, do qual faço parte, desde 2000, quando sugerido por Alves (2000)

escolas, passando a vê-la como um *espaçotempo* multicultural e complexo. Escolhi pesquisar *com* o cotidiano das escolas, entendendo que pesquisar *sobre* pressupõe a separação entre sujeito e objeto, a lógica da diferença, do controle sobre o que se estuda. Já pesquisar *com* o cotidiano é admitir que este é uma rede de *fazeressaberes* tecidas pelos praticantes deste cotidiano (Ferraço, 2004) ,

*porque é lá que está a essência de nossa metodologia de estudo. Uma essência pulverizada em artimanhas e táticas. Disseminada em movimentos caóticos. Semeada em ações e relações factuais. Uma essência produzida pelos tempos subjetivos. Que pulsa com fios invisíveis nas redes efêmeras. Que corrói de modo sorrateiro. Que subverte localmente e produz novas formas de apropriação do tempo e do espaço. Ferraço (2001:102)*

*Apreender fragmentos de como ela (a escola) realmente é e não de como se pensa que ela é, teremos melhores condições de falar sobre suas potencialidades, que tantas críticas injustas e pejorativas têm recebido por parte do Governo* (Ferraço, 2001:102), diz ainda o autor, engrossando o “coro” ao qual pertença enquanto um dos “alvos” das críticas não só por parte do Governo, mas também por parte de alguns pesquisadores “especialistas” em escola. A escola, *espaçotempo* escolhido por mim para atuar profissionalmente e agora para pesquisar, é o lugar de encontro de uma pluralidade de *espaçostempos*, é o que eu chamo de “as escolas dentro da escola”, ou seja, do encontro entre escola e lares, locais de trabalho, outras cidades e bairros, currículos oficiais e oficiosos, histórias de vida, comidas, cheiros, sentimentos. É o *espaçotempo* da subversão, diz Ferraço, não no sentido da “rebelião sem causa”, mas no sentido de criação e produção de saídas para as crises, uma maior interação com a comunidade escolar e a eficiência do ensino-aprendizagem, tão caro aos professores embora alguns teimem em dizer o contrário.

Quando os grupos que trabalham no/do/com o cotidiano no Brasil apresentam trabalhos, é comum ouvirmos perguntas relacionadas à escala macro, à visão do alto, à totalidade, que ficaria comprometida na escala micro. Mergulhar no cotidiano não quer dizer abandonar relações globais, muito pelo contrário, mesmo que quiséssemos, afinal, é em escala local que está o mundo, e é

*o trabalho sobre o cotidiano que vai nos permitir, para além do reconhecimento geral das “condições do nosso mar”, descobrir quem é aquele exemplar “único” a que vamos nos dedicar, buscando sua forma específica de ser e de*

*estar, seu cheiro e seu sabor. Imerso no mar imenso, ele [o peixe] nada de acordo com as possibilidades que as vastas águas lhe oferecem, (...) mas o faz de acordo com as singularidades que o tornam diferente de todos aqueles com quem está, que o tornam único na multidão. (Oliveira, 2003:61-2)*

Trabalhar como professora significa lidar com alguns limites, principalmente: os meus, para ensinar; os da ciência Geografia, como uma das formas de explicação possível do mundo; e as escolhas dos alunos em relação a que disciplinas e/ou conteúdos vão se identificar mais ou menos. O cotidiano escolar é, portanto, uma rede constituída por outros cotidianos, se configurando assim como *espaçotempo* complexo, dinâmico e variável.

Por tudo isso, nos diz Oliveira (2003:69) que

*o entendimento ampliado a respeito das múltiplas e complexas realidades das escolas reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras e problemas reais, exige que enfrentemos o desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que as marcas das normas estabelecidas no e percebidas do alto, que definem o formato das prescrições curriculares. É preciso buscar outras marcas, da vida cotidiana, das opções tecidas nos acasos e situações que compõem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares.*

Desta forma, mesmo com a dificuldade de organizar essa complexidade de fios que foram surgindo, tecendo com os fios já em mim *encarnados*, percebi que o que pesquisava e escrevia foram se transformando em *espaçostempos* muito próprios, ainda que relacionados. Portanto, decidi “deixá-los falar” por si e procurei dar a seguinte configuração ao trabalho:

1- O **“caminho das pedras”**: **questões metodológicas**; nesse capítulo, procuro indicar as pedras por onde pisei e os desvios necessários, naquilo que a ciência chama de método e metodologia. Busquei trazer os autores que freqüentaram minha mesa de trabalho, leram meus textos e/ou contribuíram de alguma forma com as idéias que fermentaram meus pensamentos nesse tempo todo de pesquisa-leitura-escrita-leitura-pesquisa-leitura-escrita...

2- **Espaços escolares praticados 1: o “Herdy”**; nesse capítulo procuro, tomando como exemplo uma escola estadual onde trabalhei, relatar sua arquitetura fazendo algumas considerações sobre as marcas espaciais da escola e, através de percursos desse espaço, faço considerações acerca dos usos possíveis dos mesmos, não me detendo aos limites do espaço escolar, mas incorporado suas múltiplas possibilidades;

3- **Espaços escolares praticados 2: o Ciep 262, Curvelina Dias Curvello;** nesse capítulo, estando mais atenta à arquitetura, cuja escola tem um projeto e regras oficiais para o uso do prédio e ao cotidiano, busco compreender se esses usos seguem as orientações oficiais ou se transformam em outros usos que não aqueles pensados; trabalho com a modificação da distribuição dos espaços até à modificação da própria arquitetura; e discuto com os usos desses espaços a questão curricular e dos *alunostrabalhadores*;

4- **Para mudar a vida: o adeus necessário;** nesse capítulo trato das inconclusões no espaço onde é preciso terminar o trabalho, mas não é possível elaborar uma conclusão, dado que trabalhar com espaço significa mudança, trabalhar com usos significa dinamismo e trabalhar com o cotidiano significa trama sempre tecida/retecida, tal qual Penélope<sup>3</sup>, utilizando-se de *táticas* de vivência. Reunindo tudo isso, só é possível apontar versões e não defini-las.

## 1- O "Caminho das Pedras": questões teórico-metodológicas

*O percurso se vai fazendo num deixar-se a ir ao próprio  
sabor das pessoas e das coisas.*  
Jorge Larrosa

A marca mais forte da minha formação de geógrafa é a necessidade de descrever espaços. Com Certeau, aprendi a pensar sobre os usos dos espaços percorridos por mim, e mais ainda, aprendi a pensar sobre o uso dos espaços onde trabalho: os escolares.

Moradora da cidade do Rio de Janeiro desde que nasci, trabalhei durante cinco anos no Colégio Estadual Professor José de Souza Herdy, escola pública estadual situada no município de Duque de Caxias, distante da minha casa quinze minutos de carro (pela via expressa Linha Vermelha) ou uma hora de ônibus mais uma caminhada de vinte minutos. Se revelasse a distância em quilômetros, não estaria revelando os

---

<sup>3</sup> Personagem da mitologia grega que, durante vinte anos da ausência do marido, rejeitou os pedidos dos pretendentes à sua mão com a promessa de que escolheria um quando terminasse de tecer um pano; à noite, desmanchava o trabalho que executava de dia.

muitos tempos reais de chegada à escola, sendo assim, o faço de maneira cotidiana: pelo tempo do relógio de carro, ônibus e caminhada.

Em maio deste ano eu e minha família tivemos a oportunidade de ir morar em outro município litorânea do estado do Rio de Janeiro, muito menor que a cidade do Rio, ou seja, mais calmo, não tão violento, e com distâncias menores. O ritmo do município, Cabo Frio, é ditado pelo verão, época em que a cidade “incha” de cariocas, paulistas, mineiros e argentinos procurando “calma”, e quem mora nele ou se aproveita comercialmente desta época, conta nos dedos os dias em que o verão e as férias escolares acabam, como uma professora, moradora do Perú, me disse que o sentimento que a invade no verão é “*Devolvam meu Perú!*”. Quem sabe no próximo verão não estarei pensando algo parecido?

Pois bem, ao mudar para Cabo Frio, a primeira providência foi transferir minha matrícula de professora estadual para a coordenadoria Regiões Litorâneas I. Por lá, me indicaram a única escola que tinha carência “real” de professor de geografia, ou seja, além da falta de professores de geografia nessa escola, também não tinha ninguém fazendo GLP<sup>4</sup>, porque o professor que exercia esta função abandonou a escola em maio. Pode-se imaginar o que é, chegar em agosto em uma escola, com turmas do ensino fundamental supletivo e ensino médio te olhando como “a próxima a ir embora”?

Trabalho difícil, mas não impossível. Adotei a tática do convencimento tipo “daqui não saio, daqui ninguém me tira”, bem como algumas explicações acerca de ser GLP ou matrícula, estar contente na escola, pois era moradora da cidade etc. Assim, fui me apropriando das aulas de geografia e conhecendo outras atividades da escola, como a Oficina de Moda, que relato mais adiante, e as formaturas das 8<sup>a</sup> séries e 3<sup>o</sup> ano, realizadas na escola ao final do ano.

Assim, tive a oportunidade de pesquisar em duas escolas diferentes, de localizações espaciais diferentes, o tema que escolhi para discutir: os usos dos espaços escolares. De onde vem o desejo de estudar um tema? Seguindo a máxima “unindo o útil ao agradável”, acabei por reunir duas preocupações que há muito cruzavam meu caminho: a categoria espaço, marca impressa que trago da minha formação de geógrafa e a escola, instituição que marcou minha vida pelos momentos prazerosos que vivi nos espaços por onde passei e que escolhi como ambiente de trabalho. Influenciada pela

---

<sup>4</sup> GLP – seria “hora extra” no estado, onde os professores de matrícula aumentam sua carga horária temporariamente (geralmente por um ano) para suprir a falta de outros professores.

leitura de Alves (1998) sobre o espaço escolar, decidi investigar, tal qual Sherlock Holmes, e Hercule Poirot, meus detetives de ficção prediletos, um pouco mais desses espaços, que têm feito parte da minha vida.

Poderia abordar os usos que fazemos dos espaços escolares de diversas maneiras: quantitativa, com tabelas bem estruturadas e coloridas; usando as políticas oficiais que buscam determinar esses usos; pesquisando a arquitetura escolar e suas marcas, e muitas outras. Mas a escolha foi pela via do cotidiano escolar, ou seja, *entendendo o cotidiano como paradigma de toda uma série de interrogações: sobre o poder, as instituições, as representações sociais* (Pais, 2003:115), nos usos feitos de espaços escolares.

Como percebi depois, ao tentar descrever a metodologia utilizada, não é possível fazê-lo, porque não é possível limitar tantas diferenças e também semelhanças em regras metodológicas rígidas. Pude também compreender melhor Feyerabend (1989), que defende a *pluralidade de métodos* para realizar uma pesquisa que dê resultados mais próximos do real, em vez da adequação de fatos a teorias já conhecidas e consagradas.

Ao me deparar com resultados diferentes, primeiro da oportunidade de trabalhar em duas escolas durante a elaboração da dissertação e depois com a diversidade de usos dos seus espaços escolares, o texto começou a “tomar forma” e a se dividir em espaços: Espaço da Introdução, do “Herdy”, do “262”, das questões sobre metodologia, do fechamento do trabalho, da bibliografia. E como esse tipo de trabalho pressupõe numeração de páginas, foi preciso dar uma certa “ordem” nos espaços, mas penso que não precisam ser lidos como “pré-requisitos” a outros. Começo a me dar conta de que, apesar de serem, de alguma forma, seqüenciais no tempo, não têm a leitura atrelada ao anterior.

*Para dar resposta a (...) perguntas é necessário indagar e investigar. Refletir e contrastar. Escrever e esperar. Esperar que o pensamento amadureça e esperar as respostas de outros. Nunca o silêncio.* (Frago, 1998:16) Trazer esta citação de Frago é trazer também a inquietação de se trabalhar com o cotidiano escolar, no *caminho que se faz ao andar*<sup>5</sup> e que não oferece respostas prontas. É trazer, além da inquietação e ansiedade de professora que percebe que tudo o que aprendeu em sua formação de graduação, acrescida aos anos como aluna e filha de professora, não é suficiente para o

---

<sup>5</sup> Esse é talvez, o verso mais conhecido e citado do poeta espanhol António Machado.



trabalho na escola e que é preciso esforço e dedicação para enxergar as *pistas, indícios e sinais* (Ginzburg, 1989) que o cotidiano escolar vai revelando e que ajudam a guiar a prática docente e a melhor analisá-la e compreendê-la, no processo de uma pesquisa. E assim, nos formamos professores no cotidiano das escolas, com nossos alunos e com outros profissionais, *praticantes do espaçoescola*.

Nesse processo, é necessário *indagar, investigar, refletir, contrastar, escrever e esperar*. Mesmo que não tenhamos o tempo necessário para o amadurecimento de idéias e que não possamos esperar as respostas de outros na tessitura dos pensamentos e na escritura da dissertação, é preciso lembrar que a pesquisa pode e deve servir para instigar, levar o pesquisador a refletir, levar à professora a pensar seu trabalho, levar a uma continuação para além das palavras orais ou escritas, sob pena das questões que as pesquisas levantam fiquem encerradas, limitadas por páginas e palavras impressas, trancafiadas na cabeça do pesquisador, esquecidas nas bibliotecas acadêmicas. Lembrando sempre que quem pesquisa no/do/com o cotidiano, pesquisa na incerteza, não espera dar respostas ou buscar respostas que segurem nossas angústias.

Método: formas de pensar questões, caminhos e trajetórias.

*toda pergunta é um buscar. E, como etimologicamente método significa caminho e como o caminho se faz ao andar, o método que nos deve orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indiciando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando “nada se passa”. Nesse vadiar sociológico, como se adivinha, importa fazer da sociologia do cotidiano uma viagem e não um porto. (Pais, 2003:33)*

Pais (2003), ao propor uma *sociologia do cotidiano*, traz a questão de que o importante é a *viagem* e não o *porto*. Ou seja, as questões e os processos de pensamento, e não as respostas e conclusões. Até porque, não sei se há um porto. Será possível estudar o cotidiano com intenções de se chegar a respostas? Penso que não, e minha resposta a questão anterior já foi dada. Mas como? Que práticas me levaram a escrever, pensar e sentir com o cotidiano dos usos dos espaços escolares?

No curso de graduação, uma das disciplinas obrigatórias era *Metodologia Científica*. Sem nada conhecer sobre isso, fui introduzida, pela professora do curso, a uma proposta intrigante: o livro *Contra o Método* (Feyerabend, 1989:12). O autor defende que *o anarquismo favorece a concretização do progresso em qualquer dos sentidos que a ele se decida emprestar. Mesmo uma ciência que se paute pelo bem*

*ordenado só alcançará resultados se admitir, ocasionalmente, procedimentos anárquicos.*

Na época, sabia, instintivamente, que era uma proposta interessante, mas não alcancei a dimensão do proposto. E, como no curso de Geografia, os instintos são deliberadamente postos de lado como convém a uma ciência que criou o método científico para se fazer ciência, deixei Feyerabend e suas idéias “de molho”.

Agora, não vejo porque não retomar algumas questões trazidas pelo referido autor:

*percebemos (...) que as violações são necessárias para o progresso. (...) Que acontecimentos e desenvolvimentos (...) só ocorreram porque alguns pensadores **decidiram** não se deixar limitar por certas regras metodológicas ‘óbvias’ ou porque **involuntariamente as violaram**. (p.29)*

Segundo Certeau (1994:81), *toda cientificidade exige delimitação e simplificação de seus objetos*. Ou seja, esses e outros autores apontam que as regras metodológicas da ciência moderna **limitam**. Daí a necessidade de reconhecer a importância dos conceitos e teorias como apoio que a ciência moderna nos deixou e também seus limites, senão não há *progresso*, como nos aponta Feyerabend, ou melhor, segundo ele, não há avanços na produção de conhecimento teórico. Isto vale também para buscarmos fazer ciência neste campo ainda tão pouco conhecido, que é a educação.

Feyerabend afirma que seu objetivo *não é o de substituir um conjunto de regras por outro conjunto do mesmo tipo: meu objetivo é, antes, o de convencer o leitor de que todas as metodologias, inclusive as mais óbvias, têm limitações*. (p.43)

Esse autor critica a exigência de hipóteses novas serem ajustadas à teorias aceitas. Isso é o que ele chama de *condição de coerência*, que seria uma condição irracional, pois preservaria uma teoria mais antiga e não a melhor. Diz ele: *a proliferação de teorias é benéfica para a ciência, ao passo que a uniformidade lhe debilita o poder crítico. A uniformidade, além disso, ameaça o livre desenvolvimento do indivíduo*. (p.45)

Feyerabend compara a essa uniformidade ao mito, sustentado pela comunidade de crentes e seus orientadores, sejam sacerdotes ou ganhadores do Prêmio Nobel, e ainda, em sua crítica, afirma que um método que estimule a uniformidade, além de ser decepcionante, destrói o poder da imaginação. Sua proposta é de um método que estimule a variedade e, portanto, compatível com a concepção humanitarista. (p.57) É o

que ele chama de *método pluralista*, no qual o cientista *comparará as teorias com outras teorias e não com “experiências”, “dados” ou “fatos” e tentará antes aperfeiçoar do que afastar concepções que aparentemente não resistem à competição.* (p.67)

O autor alerta que não é preciso um *divórcio* entre a *realidade* e a *fantasia*, entre a *ciência* e *as artes*, entre a *descrição* e a *auto-expressão*. A pluralidade, afirma ele, possibilita a liberdade de criação e a sua utilização como elemento necessário para descobrir e alterar *os traços do mundo que nos rodeia*, e essa *coincidência da parte (o indivíduo) com o todo (o mundo que vive)*, *do puramente subjetivo e arbitrário com o objetivo e submisso a regras*, constitui *um dos mais fortes argumentos em favor da metodologia pluralista.* (p.71)

O autor indica, ainda, que hoje, há separação entre Estado e Igreja, mas não a separação entre Estado e Ciência, e que, por isso, os pais podem decidir qual religião os filhos vão seguir ou não, mas não há a mesma liberdade de escolha quanto à ciência, obrigatória nas escolas. Nesta posição, *física, astronomia, história* devem *ser estudadas. Não podem ser substituídas por mágica, astrologia ou por um estudo das lendas.* (p.456)

Na sua conclusão, Feyerabend resume sua posição:

*a separação entre ciência e não-ciência não é apenas artificial, mas perniciosa para o avanço do saber. Se desejamos compreender a natureza, se desejamos dominar a circunstância física, devemos recorrer a todas as idéias, todos os métodos e não apenas a reduzido número deles. Assim, a asserção de que não há conhecimento fora da ciência – extra scientiam nulla salus – nada mais é que outro e convenientíssimo conto de fadas.* (p.462)

A esse movimento de perceber limites e ir além deles, Alves (2001) chama de *virar de ponta cabeça*. Para pensar a forma como se dão os usos dos espaços escolares e as relações que surgem reveladas nesses espaços, dada a complexidade com que as redes tecidas se entrelaçam, somente é possível se invertermos o que aprendemos: *ao invés de dividir, para analisar, será preciso multiplicar – as teorias, os conceitos, os fatos, as fontes, os métodos etc.* (Alves, 2001:25)

Na tentativa de entender, portanto, os usos dos espaços escolares, me apoiei em autores das mais variadas áreas do conhecimento (filosofia, pedagogia, geografia, história, antropologia, sociologia, biologia, física), dos mais variados “credos”, das mais diferentes épocas, dos mais diversos lugares, mas que afirmam, em suas idéias, os

limites da uniformidade, a necessidade de pesquisar *com* os objetos de estudo e utopias que nos levam a crer que outra realidade é possível.

Dois autores, a princípio, me ensinaram/ensinam muito: Milton Santos e Michel de Certeau. Conforme as idéias foram amadurecendo, o cotidiano revelando suas *ratices* (Pais, 2003), a lembrança me remetia a outros autores, a necessidade me fazia procurar outros tantos, alguns me eram sugeridos pelas mais diferentes pessoas.

*Beber em todas as fontes*, é o que Alves (2001) nomeia o movimento de repensar sobre o que é considerado como fonte de conhecimento. Textos, conversas, fotos, observação, memória. Ao analisar e descrever os usos dos espaços escolares, procurei utilizar todas as fontes que cruzaram meu caminho e outras que fui buscar, sem a preocupação de hierarquizar ou classificar. Todas são fontes.

Autores que discutem as ações cotidianas, por entender que essas ações realizadas nos espaços escolares se caracterizam pelo imprevisto e não por “receita de bolo”, indicam que são criadas e recriadas *através dos seus enlaces e relações, isto é, através das redes em que estão articuladas e às quais pertence* (Ferraço, 2003:3). Foram diálogos de grande importância, aos quais recorri inúmeras vezes, não só para compreender melhor, como também por perceber que a fala de alguns autores se entrelaçavam, mesmo sendo de épocas diferentes, lugares diferentes e sem conhecimento um do outro. Outras fontes me “deram trabalho”, por serem amigas, mãe, orientadora, colegas de estudo, portanto vivos e pensantes, que ao ler o que eu utilizava dos seus escritos, sempre acrescentavam algo que tinham avançado ou então me apontavam equívocos da minha leitura. Ou seja, foi difícil me apropriar dessas falas, tão vivas e próximas de mim, mas trabalhar com o cotidiano me ensinou que é assim mesmo.

As fotos que tirei das escolas foram uma tentativa de captar momentos e sentimentos. Sabendo ser isso impossível de todo, procurei ler sobre imagem e fotografia e estudar com pessoas que já tinham algumas leituras sobre essas questões. O resultado dessas buscas está no item *A fotografia na pesquisa*, mas é preciso dizer que apesar das fotos não terem dito tudo o que tentei capturar, foi preciso que eu dissesse algo sobre elas. Procurei não “explicar” as fotos, por entender que *a imagem dá origem a uma história, que, por sua vez, dá origem a uma imagem* (Manguel, 2001:24), independente do que eu possa dizer sobre as imagens que selecionei e trouxe para este trabalho. Ou seja, espero que o leitor faça também suas próprias leituras das imagens, de

acordo com suas experiências e redes de subjetividades. Não pude trazer nenhuma do Ciep, pois estas foram perdidas, desvios cotidianos que perpassam nossas pesquisas e que é impossível negar suas existências e conseqüências.

Muitas informações coletei em conversas que travei com professores do programa de mestrado, pessoas de outras universidades, alunos e professores das escolas nas quais trabalhei/trabalho, *funcionários*alunos dessas escolas, enfim, com todos que “me deram ouvidos” e/ou me procuraram para dizer algo. Violando as regras mais gerais, optei por não gravar esses “papos”, até porque muitos deles foram espontâneos, não conseguiria levar um gravador depois e dizer: agora repete! Além do mais, não seriam mais conversas e sim entrevistas. Logo, algumas estão em minha memória, outras anotadas às pressas, uma entrevista com uma professora do Ciep e apenas dois alunos do Herdy escreveram para mim o que significava a Feira Integrada.

*Beber em todas as fontes* foi, na minha pesquisa, entrelaçar as falas de autores que escreveram seus pensamentos e suas descobertas, com autores que me contaram coisas, com pessoas que leram meus devaneios, com as fotos que tirei. Mais do que nunca, procurei não só receber, mas também *beber* em todas as fontes que cruzaram o caminho da pesquisa, sempre lembrando Frago (1998) que me apresentou o verso *o caminho se faz ao andar*, também encontrado em Pais (2003).

*Para que as práticas científicas sejam exercidas, é necessário apagar as práticas lingüísticas cotidianas e o espaço de suas táticas* (Certeau, 1994:81), nos alerta o autor obre o método científico. Feyerabend (1989) diz

*a tarefa do cientista não é mais a de ‘buscar a verdade’ ou a de ‘louvar ao Deus’ ou a de ‘sistematizar observações’ ou a de ‘aperfeiçoar as previsões’. Esses são apenas efeitos colaterais de uma atividade para a qual sua atenção se dirige diretamente e que é ‘tornar forte o argumento fraco’, (...) para, desse modo, garantir o movimento do todo.* (p.41)

*Tornar forte o argumento fraco*, dar importância às *práticas lingüísticas e o espaço de suas táticas*, *sentir o mundo*, são alertas que alguns autores nos fazem ao falar sobre os limites impostos da metodologia da ciência moderna.

Alves (2001) propõe *o sentimento do mundo* como movimento de *mergulhar com todos os sentidos* no que se deseja estudar, o que para mim significa mais do que apenas estudar, porque vivo, como *praticante*, no/do/com o espaço escolar. Vivo **no** espaço escolar porque nele trabalho há onze anos e nele estudei desde os seis anos; vivo

**do** espaço escolar porque é nesse espaço que realizo meu trabalho e do qual retiro meu sustento. Foi nele que escolhi trabalhar (diante de diversas possibilidades profissionais que tive); vivo **com** o espaço escolar porque é com ele que enfrento o desafio de tentar *mudar o mundo*, tanto como aluna, antes, tanto como professora, agora.

Assim, a pesquisa em si foi, para mim, um *mergulho com todos os sentidos* no cotidiano escolar. Pareceu-me, à primeira vista, que sabia “tudo” sobre escola, tantos são os anos e diferentes espaços escolares que freqüentei/freqüento como aluna, visitante, filha de professora, filha de diretora, professora. Parecia “tarefa fácil” pensar sobre um aspecto da escola, mas foi muito mais difícil e muito mais compensador que qualquer outra expectativa que pudesse ter em relação à pesquisa. Ações como repensar/retecer/recriar foram tomando forma e surgindo à medida que a pesquisa avançava, e as preocupações com minha prática como professora e minhas possíveis contribuições para a educação daqueles que passam pelas minhas aulas, incluindo também os filhos (as) e netos (as) das minhas alunas que também as freqüentam, cresceram, amadureceram.

Diante de tantas fontes, tantas dúvidas, tantas *ratices*, retomo as questões que Alves(2001) se coloca: *é possível transmitir o que for sendo apreendido/aprendido, nesses processos e movimentos, da mesma maneira como transmitia o que acumulava/via/observava em uma pesquisa dentro do paradigma dominante?* (p.29) Acrescento aqui algumas inquietações a mais: como dar conta de transmitir, além do que foi *aprendido/apreendido*, o que foi tecido/sentido com a mesma emoção, utilizando somente a escrita e algumas imagens?

Sinto falta de sons e cheiros. Como não é possível, em um trabalho como esse, abarcar essas diversas possibilidades, é preciso, como aponta a autora, *narrar a vida e literaturizar a ciência*. Para chegar o mais perto possível do cheiro, do gosto, dos sons, das emoções presentes nas fotos e narrativas dos acontecimentos nos quais estive presente, é preciso uma outra forma de escrever o texto (qual?). Também porque outros fios acompanharão os enredamentos: os meus. O objetivo é entrelaçar, tecer os fios que autores conhecidos me trazem com os fios surgidos nas conversas nos espaços escolares e não-escolares e nas imagens das fotos tiradas nas escolas que suscitarão mais fios. E sempre estarão presentes os fios das redes que trago. Foi um desafio angustiante porque o sentimento foi o de *nadar contra a corrente*, mesmo pesquisando um *espaçotempo* tão conhecido.

E ainda, aprendi com Ginzburg (1989) que *o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano é o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa* (p.154). Ao trabalhar com o cotidiano escolar, suas imagens e narrativas, foi um pouco voltar a ser um ser humano primitivo, que não contava com a tecnologia para procurar comida, contava com sua natureza de caçador, *sentindo o mundo, bebendo de todas as fontes* que dispunha para chegar ao desejado.

### 1.1 - Cotidiano e espaço na pesquisa

*O cotidiano não é mais do que um aspecto da vida quotidiana.*  
Lavive d'Épinay, apud Pais, 2003, p.81-2

#### Espaço e cotidiano

A geografia se apropriou da palavra *espaço* como seu objeto de estudo, mas ainda há, entre os geógrafos principalmente, discussões a cerca da definição do mesmo. Milton Santos trazia essa preocupação no seu livro *Técnica, espaço, tempo* ao dizer que

*nosso desacordo aparente e nosso quase desespero fundamental vêm menos do fato de cada qual dizer e impor uma definição do nosso objeto de trabalho – o espaço habitado – e muito mais que freqüentemente dele não tenhamos nenhuma definição.* (1997:89)

Se, entre os próprios geógrafos, a definição do objeto de estudo *espaço* suscita divergências, o que diremos então em outras áreas? Numa tentativa de saber, pelo menos, a origem da palavra, encontrei: *espaço – do latim spatium, campo de corridas, arena, pista, extensão, distância; espaço; lugar de passeio; praça pública; lapso de tempo; tempo; prazo* (Machado, 1990). A etimologia da palavra *espaço* demonstra, assim, a multiplicidade de significados possíveis, levando-me a crer que os geógrafos terão muito trabalho até (e se) encontrarem uma definição, que se quer rigorosa, para seu objeto de estudo denominado *espaço habitado*.

O *espaço habitado* ou *espaço geográfico* se refere à interferência humana na paisagem<sup>6</sup>, cujos objetos *mudam de função, isto é, de significação, de valor sistêmico*. (Milton Santos, 2002:103)

Espaço, para a geografia, é, segundo o autor,

---

<sup>6</sup> *A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza.* (Milton Santos, 2002:103)

*(...) formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. (...)*

*O espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes.(...)*

*Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma. (p.63)*

Douglas Santos (2002:23) traz a trajetória da idéia moderna de espaço contada pelos mapas e cartas e também reforça a idéia de dinamismo dessa palavra, definida como categoria na geografia:

*o que pensamos de espaço jamais poderá ser compreendido sem que se reflita sobre o próprio movimento que cria, recria, nega e, pela superação, redefine a espacialidade dos próprios homens. Espaço e tempo, considerados aqui como as categorias básicas da ciência moderna, são, na verdade, redimensionados na medida em que as sociedades se redimensionam.*

Na questão sobre espaço está implícito o sistema de categorias. Espaço, enquanto objeto de estudo da geografia, tem como marca uma categorização, ligada ao que Najmanovich (2001:33) chama de *Teoria clássica das categorias*, que supõe que

*a) Existem classes naturais com limites definidos e precisos; b) todos os seres humanos usam o mesmo sistema conceitual; c) o significado se refere à relação símbolos-coisas, ou seja, supõe um modelo “referencial”; d) a razão é transcendental e a gramática é forma pura.*

Segundo a autora, é preciso mudar o conceito de “categoria”, o que implica mudar o conceito de “compreensão” e de “conhecimento” do mundo, chegando a provocar uma mutação radical em nossa idéia de “mundo”, “realidade” e “verdade”. (p.33)

Ela chama a atenção que a questão da categorização é uma questão cultural, e que por isso há diversas formas de categorizar o mundo, dependendo da sociedade e de sua relação com ele. A suposição de que existam “classes naturais” é refutada, e com ela, todas as outras, baseada na idéia de que as coisas são objetos de uma experiência humana (e não de uma lógica abstrata), *de interação contextualizada, transpassada por nossa peculiar corporalidade, nossa linguagem, nossa cultura, nossa emoção.* (p.35)



Najmanovich aponta um grupo de pesquisadores<sup>7</sup> cujos modelos

*dão lugar alógicas difusas, à experiência humana nos contextos sociais onde se desenvolve, à corporalidade e a uma concepção emergente da linguagem e do conhecimento (...) instaurando um discurso que cede lugar à complexidade e permite produzir ferramentas para um pensamento contextualizado. (p.36)*

A partir disso, o conceito de categoria muda, e além da não aceitação da idéia de classes naturais, aceita-se que os limites das categorias possam ser *difusos, flexíveis e retráteis; semelhanças de família* passam a ser suficientes para agrupar elementos em uma categoria, admite-se que muitas categorias têm estrutura interna, e que a geração de categorias não pode ser explicada a partir de regras mecânicas. (p.37)

Neste sentido, percebo que é importante o tratamento da categoria espaço mais próximo do proposto acima, levando-se em consideração que essa categoria tem zonas de interseção com outras, ou como no caso do termo “inteligência”, cujo significado

*é múltiplo e, em muitos casos, disperso, que alude a fenômenos diferentes e que, se bem que em um conjunto de situações sua utilização é clara e transparente, ou seja, é em grande parte aceita sem questionamentos (...); em outras, sua utilização é altamente questionável. (Najmanovich, 2001:38)*

O conceito de *espaço vivido*, na geografia, como o espaço que conhecemos, vivemos, cotidiano, tem sua utilização mais ou menos definida, já outras utilizações do termo espaço se confundem com o termo lugar. Tuan apud Maia (2003) aponta isso quando diz que

*na experiência, o significado de espaço freqüentemente se funde como o de lugar. “Espaço” é mais abstrato do que “lugar”. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar a medida que conhecemos melhor e o dotamos de valor. (p.42)*

A geografia, muitas vezes declarada como em crise, na busca da definição de seu objeto, acaba por converter um conceito abstrato em uma entidade, processo que Najmanovich chama de *reificação*. À essa naturalização da categoria espaço, devemos à estabilização dos modos de representação.

Segundo a perspectiva dessa autora, espaço seria *produto de uma complexa construção mental e instrumental, cuja única “concretude e objetividade” reside no*

---

<sup>7</sup> E. Rosh, G. Lakoff, M. Johnson, Castoriadis, Morin, Varela, Hofstadter etc.

*fato de que estamos acostumados aos relógios, aos metros, às balanças ou aos testes de inteligência e esquecemos sua origem.* (p.41)

Reconhecendo a multidimensionalidade do espaço, também reconheço as múltiplas formas de considerá-lo nas diferentes áreas do conhecimento, e não mais somente como categoria privilegiada de estudo da geografia, e cujas definições de espaço serviriam de validação para todas as ciências, controlando o uso da palavra e limitando as possibilidades de interseção com outras categorias.

Essa discussão pelos “especialistas” em geografia não se reflete negativamente em nosso trabalho como professores de geografia. Na verdade, nem alcança a escola. Mas vi, como necessidade de situar o leitor um pouco nessa discussão, uma forma de mostrar os caminhos que percorri para pensar meu trabalho.

Deixando um pouco “de molho” a questão espacial, passemos para a questão do cotidiano, onde também se encontram reflexões a respeito dessa categoria (no sentido de mudança do conceito de categoria já assinalado).

Para discutir o cotidiano, escolhi dois autores cujos *espaçostempos* de vivência são diferentes, mas suas preocupações com o cotidiano me ajudaram a pensar os usos dos espaços escolares: Michel de Certeau e José Machado Pais.

*Todo relato é uma prática do espaço*, nos diz Certeau (1994:200). São as narrativas, segundo o autor, que vão *precisar algumas formas elementares das práticas organizadoras de espaço: a bipolaridade “mapa” e “percurso”, os processos de delimitação ou de “limitação” e as “focalizações enunciativas”*. (p.201)

Para Certeau, existem espaços, no plural, porque muitas são as experiências espaciais. No cotidiano, os praticantes do espaço utilizam a narrativa tanto para descrever itinerários, ou seja, são *descritores do tipo mapa* quanto para relatar percursos. Os primeiros mapas continham os desenhos de localizações de lugares e também itinerários de viagem escritos, mas com o advento da tecnologia, a ciência moderna separa a *ordem dos lugares* dos relatos que as acompanhavam. *O mapa fica só. As descrições de percursos desaparecem.* (Certeau,1994:207)

Neste sentido, e para além das descrições de arquitetura escolar, valorizo os relatos porque *contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer. São feitura de espaço.* (Certeau:207) O meu interesse está focalizado nas possibilidades de usos dos espaços escolares e não do que é determinado pela arquitetura *a priori*, daí meu interesse nos estudos do cotidiano, linha de pensamento cuja preocupação está em

estudar os indícios do que pode estar acontecendo no cotidiano, aquilo que não é captado a olho nu, a primeira vista, o que não está exposto. *Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios – que permitem decifrá-la*, diz Ginzburg (1989:177), ao propor o *paradigma indiciário*.

Certeau (1994) defendia que o cotidiano não é só constituído de *estratégias* hegemônicas, mas é também constituído pelas *táticas*, movimentos que aproveitam as “ocasiões” e onde o que *ganha não se conserva*, criados pelos *praticantes* do espaço. (p.100) Nas palavras do autor:

*chamo de “estratégia” o cálculo das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz se 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.*

*Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreende-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. (p.46)*

Segundo o autor, todos os espaços são apropriados, não há brechas, e as *táticas* não teriam como objetivo se apropriar do espaço, porque elas se dão no tempo, nas ocasiões, nos espaços já apropriados por *estratégias*, sempre hegemônicas. A diferença entre as duas está nas operações: enquanto as *estratégias* impõem, produzem, mapeiam, as *táticas* manipulam, alteram, utilizam.

Certeau, cujo conceito de *táticas* parece estar mais ligado ao de criatividade, vai estudar as *maneiras de fazer, as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural*. (p.41), enquanto Pais (2003) vai estudar os percursos de transgressão, de ruptura, existentes no cotidiano, mais ligados à resistência: *é nos aspectos frívolos e anódinos da vida social, no “nada de novo” do quotidiano, que encontramos condições e possibilidades de resistência que alimentam a sua própria rotura.*”(p.28)

Mesmo que escolham vias diferentes de pensar o cotidiano, os dois autores não estão preocupados com as *estratégias* hegemônicas de poder, mas como no cotidiano as pessoas realizam outros usos que não os imaginados/pensados/ordenados por essas *estratégias*.

Essa preocupação com os usos que os praticantes criam no cotidiano é o que permeia minhas questões: Que usos fazemos dos espaços escolares? De que forma, expor esses usos contribui para pensarmos as criações e recriações de currículos nas escolas? Até que ponto esses usos estão ligados aos pensados originalmente para as escolas?

Muitas são as questões para pensar e muitas são as *artes de fazer* isso, mas a escolha é dar voz ao cotidiano, *categoria* (Najmanovich, 2001) que a ciência moderna abandonou para ser considerada “séria”, mas que alguns autores escolheram estudar.

Espero seguir como Pais (2003:30):

*um passo em frente ao admitir-se que a vida cotidiana é um tecido de maneiras de ser e de estar, em vez de um conjunto de meros efeitos secundários de ‘causas estruturais’. Neste passo em frente, as ‘maneiras de fazer’ quotidianas são tão significantes quanto os resultados das práticas quotidianas, tantas vezes analisados à margem das retóricas e expressividades próprias da vida quotidiana.*

Admitir que a vida cotidiana não é um conjunto de *efeitos secundários*, é admitir também que seus *percursos de transgressão* ou suas *trajetórias criativas* são lugar de inovação, mesmo que aparentemente, o cotidiano possa ser confundido com rotina, com o que se passa todos os dias. Mas, como nos ensina Pais (2003:29), *as raízes etimológicas de rotina apontam outro campo semântico, associado à idéia de rota (caminho), do latim via, rupta, donde derivam as expressões “rotura” ou “ruptura”: acto ou efeito de romper ou interromper; corte, rompimento, fractura.*

Pais propõe como *perspectiva metodológica* uma sociologia do cotidiano, cujos *verdadeiros mundos* seriam os *submundos da vida social* (p.32) , ou

*a recuperação dos aspectos efervescentes, espontâneos e flexíveis da vida social que não se encaixam nos rígidos modelos científicos que exigem que a mobilidade social se regule pela imobilidade das fórmulas, modelos ou quadro teórico-conceptuais que tantas vezes servem de ponto de partida aos processos de investigação. (p.32)*

Na minha trajetória como pesquisadora com o cotidiano e professora de geografia nos ensinos fundamental e médio, me deparo o tempo todo com os aspectos espontâneos e flexíveis, os quais o autor se refere, presentes nos espaços escolares e nos movimentos dos sujeitos na escola. São esses que me interessam. Não me interessa evidenciar o que já está exposto, contado ou o que se encaixa em fórmulas, modelos e

quadros, mas sim o que não se pode captar, numa lógica de revelação, de descobrimento.

Em minha *rota de conhecimento* me foram feitas duas perguntas sobre os estudos do cotidiano, pela professora Elizabeth Macedo, que considero pertinentes que entrem aqui, com suas respostas, por considerar que elucidam um pouco mais minhas idéias sobre tais questões.

Me foi perguntado:

*os estudos de cotidiano privilegiam a análise da complexidade da vida cotidiana em detrimento de relações entre contextual com o global. Essa opção implica em abrir mão de perspectivas de generalização. Como você vê essa opção para a construção (tessitura) do conhecimento teórico na educação?  
Centrar o estudo da escola no cotidiano pode contribuir para pensá-la como um espaço em que as manifestações ocorrem de forma autóctone avaliadas de forma positiva como manifestações dos subalternos. Como tratar o cotidiano sem mitificá-lo?*

Pensando a escola, é-me possível perceber que dentro da escola, entendida em sua arquitetura, espaço físico, coexistem muitas escolas, muitos espaços escolares e não escolares. Por exemplo, na Feira Integrada que acontece no Herdy, estão presentes conhecimentos de outros *espaçostempos* sem estar diretamente ligados à escola, como os temas escolhidos pelos alunos e a decoração que confeccionam nas salas para transformá-las no que querem, ou o “262 Fashion Model”, que reuniu, no Ciep, um tema que não foi pensado no currículo oficial da escola, que procura uniformizar os alunos com roupa igual: a moda, além da valorização de outros conhecimentos como o bordado e a confecção e transformação de roupas. Então, não vejo como apropriado pensar a escola numa perspectiva generalista, de modo totalizante, porque esta forma de pensar o mundo não dá conta dos múltiplos movimentos e negociações que ocorrem nesses espaços.

*a atenção pelos detalhes da vida quotidiana fermenta na recusa ou na impossibilidade de ver a totalidade (...) Como se o infinitamente grande assustasse e o infinitamente pequeno fascinasse. Enfim, como se os pormenores tivessem a enormidade da evidência. (Pais, 2003:46)*

É claro, não estou aqui querendo dizer que esta forma de pensar não é necessária e precisa ser substituída. Estou argumentando que essa *visão do alto*, como chama Certeau (1994), não é suficiente para um estudo que se preocupa com as minúcias, ou

como escreveu Joanir ao ler minhas anotações, *compreender ou capturar o real, a vida em suas múltiplas pulsões*.

Ainda pensando com Pais (2003:68)

*dizer que “Deus está no particular” não significa a negação de que ele esteja no todo. Aliás, decifrações são impensáveis sem referências a totalidades, a serem descobertas ou recompostas. Só neste pressuposto é que o saber indiciário faz sentido, mesmo quando procura decifrar – para além dos vestígios – aquelas lacunas e silêncios que são mais do que ausências. A valorização da parte não significa necessariamente um equívoco de metonímia em que o todo é tomado pela parte, muito menos quando a parte é tomada como uma simples metáfora do todo.*

Portanto, para a tessitura de um conhecimento teórico que abarque estes múltiplos espaços com suas miudezas, considero que os estudos do cotidiano permitem uma “versão” onde as relações não aparentes e não captadas na *visão do alto* vêm à tona, são expostas, porque já existem, não são “invenções”.

Para “mergulhar” no cotidiano é preciso reconhecer que não se chegarão a conclusões, finalizações, respostas; mas é possível estudar os interstícios. Estudar com o cotidiano na escola é aventurar-se a conhecer/reconhecer as *táticas dos praticantes* desses espaços, ou seja, as *trilhas* que *esboçam astúcias de interesses e desejos diferentes. Circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto.* (Certeau, 1994:97) E mais: *apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder.* (Certeau, 1994:102) Os *praticantes*, produtores desconhecidos, consumidores nos/dos espaços escolares produzem *trilhas* ilegíveis e não captadas pelos sistemas onde se desenvolvem, e são justamente essas *trilhas* que escolho para pensar, portanto, uma perspectiva de generalização não é pertinente.

É preciso, a meu ver, reconhecer, ao trabalhar com o cotidiano, mergulhado nele, que esta é uma das muitas possíveis versões dos fatos, das muitas verdades possíveis de existir no mundo, uma vez que não é possível controlar a totalidade como muitos pensam quando trabalham com essas “visões do alto”, no sentido de dar uma “definição” geral a tudo. Voltando à epígrafe: *O cotidiano não é mais do que um aspecto da vida quotidiana.* (Lavive d’Epinay, apud Pais, 2003:81-2)

*No cotidiano se materializam as formas e as maneiras como os sujeitos vivem num determinado contexto e numa determinada época*, escreveu Azevedo<sup>8</sup>. Os acontecimentos cotidianos acontecem, para o bem e para o mal, independente de vontade de A ou B ou de estratégias “mirabolantes” de C ou D. Penso que centrar o estudo da escola no cotidiano é justamente pensar a escola em suas múltiplas variações, movimentos e ações dos praticantes que circulam nos seus espaços e não tentar enxergar fantasmas, coisas inexistentes ou então ficar esperando que alguma hipótese formulada pelo pesquisador se concretize.

Isto se considerarmos o cotidiano como um campo de negociações permanentes, de rupturas, resistências, astúcias. Como nos diz Pais (2003:30)

*a vida quotidiana é um tecido de maneiras de ser e de estar, em vez de um conjunto de meros efeitos secundários de “causas estruturais”. Neste passo em frente, as “maneiras de fazer” quotidianas são tão significantes quanto os resultados das práticas quotidianas, tantas vezes analisados à margem das retóricas e expressividades próprias da vida quotidiana.*

Essas *maneiras de fazer* que Certeau introduz em *A invenção do cotidiano* e que Pais vai utilizar em sua proposta metodológica para uma sociologia do cotidiano, são tão significantes, como afirma Pais, quanto os resultados das práticas cotidianas e não são, a meu ver, manifestações positivas ou negativas *a priori*. São movimentos. A partir do momento em que se reconhece que o cotidiano é feito de movimentos múltiplos, *maneiras de fazer* que refletem resistências, formas de viver, *astúcias, táticas, manifestações dos subalternos, dos fracos*, é necessário dar voz aos praticantes para que eles mesmos narrem os cotidianos que praticam.

Segundo Pais (2003:64), a narração é

*um caminho que, em vez de subsumir o quotidiano a leis reguladoras e disciplinadoras – como acontece, em geral, em algumas discursividades científicas –, dá conta, ou melhor, conta como o quotidiano acontece. O que conta é o que se passa. E o que se passa – justamente ao passar – muda a direcção e o sentido do que, submetido à disciplina ou à rotina, é o terreno onde se dão as irrupções do que se passa, no dizer do que se passa. O acto de passar trespassa-se, como se sabe, no seu relato.*

Se considerarmos, como o autor, que textos e relatos “científicos” são também formas de narração, as falas dos praticantes do espaço escolar são tão verdades quanto quaisquer outras formas de narrar. Penso que desta forma o cotidiano é tratado sem ser

---

<sup>8</sup> Joanir Gomes de Azevedo escreveu em forma de nota na lateral de um dos meus trabalhos.

mitificado, posto em um altar onde tudo é bom e dá certo. Ao dar voz aos praticantes, ou, no meu caso, expor os usos que são feitos dos espaços escolares, é uma forma bastante próxima da realidade desses espaços, porque indícios do que dá certo são revelados, mas também as marcas do que é hegemônico e as mazelas do cotidiano também.

Ginburg (1989:178) pergunta *pode um paradigma indiciário ser rigoroso?* O autor afirma que a partir de Galileu as ciências humanas foram postas à prova: ou assumiram *um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumiram um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância*, mas duvida se este tipo de rigor não seria *inatingível e indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana*, ou como ele mesmo diz, *em todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos*. E defende o *paradigma indiciário* (p.178-9) dizendo que *ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição*.

## **1.2- O cotidiano dos usos dos espaços escolares**

Minha formação em geografia permite-me lidar com o mundo como um conjunto de espaços entrelaçados e até sobrepostos, como acredito que aconteça na escola. Vivendo e convivendo o cotidiano das escolas, não as vejo de outra forma senão como um conjunto de *redes espaciais* nas quais os fios são espaços físicos, narrados, complexos, sobrepostos, apropriados, entrelaçados, diferentes, comuns, articulados a diversos outros espaços, os quais vamos (professores, pais de alunos, alunos, funcionários) “praticando”, dentro e fora da escola.

Por entender que as soluções para os problemas educacionais que enfrentamos não estão somente nas grandes resoluções políticas, mas também nas micropolíticas, em alternativas cotidianas, nas *táticas de praticantes* (Certeau, 1994) do espaço escolar, fiz da minha preocupação em compreender os usos que fazemos dos espaços escolares, meu objeto de estudo.



Entendo que esses usos fornecem *pistas, indícios, sinais* ou vestígios (Ginzburg, 1989) das relações existentes nesses e em outros espaços, uma vez que os *praticantes* da escola os trazem em suas *redes*, neles próprios *encarnados* (Najmanovich, 2001), e que apontam de que formas esses *praticantes* vão driblando os problemas e as imposições “de cima para baixo” que chegam às escolas e que nos fazem crer que alternativas não são possíveis ou viáveis.

As angústias e necessidades que ecoam pelos espaços escolares, nos “silêncios”, nas vozes, nas aulas, nas festas, nos intervalos e recreios que acontecem nos pátios, nas salas, na biblioteca, no auditório, no refeitório, nos banheiros, permitem, quando nos colocamos sinceramente a percebê-las, o surgimento de questões que precisam ser expostas e compreendidas, servindo de base para uma atuação política mais eficiente nas e para as escolas.

Os usos dos espaços escolares, desta forma, dão pistas para pensar as necessárias *intervenções na realidade vivida*, realizadas pelos *praticantes* desses espaços.

### 1.3 - A fotografia na pesquisa

No século XXI, é comum ouvirmos dizer que vivemos na “Era das Imagens”. A quantidade, o acesso e a produção de fotos, pinturas, vídeos e toda sorte de imagens, são consequência do *meio técnico-científico-informacional*<sup>9</sup> em que vivemos. Nesse meio, tanto as minúcias da vida privada quanto a imensidão do planeta Terra e de outros pontos do universo estão “fotografados”. São satélites, câmeras fotográficas digitais ou não, câmeras de vídeo que cabem na palma da mão e todo tipo de “parafernália” tecnológica criadas para registrar e tornar facilitado o acesso a tudo isso, principalmente, pela internet.

Dentro desse espaço todo fotografado e marcado por imagens diversas, estabeleceu-se aquilo que Machado (2001) chamou de iconoclasmo, o “horror as imagens”. Caracterizando este movimento, o autor, ao teorizar sobre os quatro ciclos do iconoclasmo, resume o que hoje estaríamos vivendo (o quarto iconoclasmo) da seguinte maneira:

---

<sup>9</sup> Conceito proposto por Milton Santos para caracterizar a fase atual, isto é, “o momento histórico no qual a construção ou reconstrução do espaço se dará com um crescente conteúdo de ciência e de técnicas.” (Santos, 1997. p.139)

*os novos iconoclastas apregoam que as imagens, a partir de meados do século XX, começaram a se multiplicar em progressão geométrica: elas estão presentes em todos os lugares, invadem nossa vida cotidiana, inclusive a mais íntima, influenciam nossa práxis com sua pregnância ideológica, subtraem a civilização da escrita, erradicam o gosto pela leitura e anunciam um novo analfabetismo e a morte da palavra.*

*(...) Se é verdade que hoje se produz muito mais imagens que antes, também é verdade que se imprimem muito mais textos escritos e se distribuem como nunca sons gravados através de rádio e disco, com forte ênfase na palavra oralizada. (p.16-7)*

Como explicar esse movimento? E como, frente à tamanha visibilidade e profusão de imagens, podem ser as contribuições das imagens na pesquisa em educação?

A invenção da fotografia significou o modelo de um novo modo de produção cultural, que não somente tornou possível uma nova forma de registro do mundo, mas também desencadeou modos diferentes de organização do pensamento, bem como das próprias relações humanas, que passaram a pautar-se na relação “homem-aparelho”. O fato é indicado por Machado (2001) quando afirma que

*é com a fotografia que se inicia, portanto, um novo paradigma na cultura do homem, baseado na automatização da produção, distribuição e consumo da informação (de qualquer informação, não só da visual), com conseqüências gigantescas para os processos de percepção individual e para os sistemas de organização social. Mas é com as imagens eletrônicas (difundidas pela televisão) e com as imagens digitais (difundidas agora no chamado ciberespaço) que essas mudanças se tornaram mais perceptíveis e suficientemente ostensivas para demandar respostas por parte do pensamento crítico-filosófico. (In: Flusser, 1998, p.11)*

Com a criação e a expansão das imagens técnicas inaugurou-se uma sensação de supremacia da imagem em relação às palavras, justificada pelo surgimento de um novo modo de olhar, pela quantidade da produção de imagens e pela descoberta de detalhes, antes imperceptíveis aos olhos humanos. O registro fotográfico do instante em que as patas de um cavalo não tocam o chão durante uma corrida ou as imagens em movimento de cenas cotidianas recriadas por uma máquina, certamente, deixaram os contemporâneos da invenção da fotografia e do cinema com a certeza de que se tratava de um novo fenômeno para “ser visto”, indescritível em palavras. A meu ver, no entanto, não é possível hierarquizar imagem e palavra, pois na pesquisa realizada as fotografias e o texto funcionaram como formas narrativas de *descobrir* e *contar* o cotidiano escolar.

Neste sentido, trago a esse texto um artigo sobre fotografia que li em um jornal local de Cabo Frio:

*Fotografar é preciso, viver não é preciso.  
Poderia ser um poema, mas é a mais pura realidade para quem é fotógrafo.  
Empunhar uma máquina fotográfica, trabalhar com o diafragma, a velocidade,  
o enquadramento e a luz é quase um vício para quem experimenta desse néctar.  
Saber que a partir dessa combinação surgem verdadeiras obras de arte que  
perpetuam-se por décadas a fio marcando as imagens de forma absolutamente  
silenciosas, mas que no entanto, falam por si só, é sem dúvida o grande tesão  
desta arte. Não há como negar, fotografia é arte. (Renata Cristiane, 20/08/2004,  
p.12)*

Esse texto ganhou significado no que vinha escrevendo por conta de dois pontos que me chamaram atenção e me fizeram pensar sobre as fotografias que produzo: fotografar é mais importante que viver, inclusive porque se torna um vício de tão prazeroso; e é arte, porque produz resultados que duram décadas e falam por si só.

Devo dizer que a fotografia me frustra. Não a produzida por outras pessoas, até porque, me é permitido lê-las da maneira que imaginar, diferentemente de quando eu produzo as fotos, porque o desejo de registrar alguma coisa nem sempre se confirma quando vejo o resultado.

Gosto muito de registrar momentos, e a forma que mais aprecio é justamente a fotografia. Muito mais que escrever, gravar ou filmar, fotografo, por serem as fotografias imagens visuais fáceis de carregar para qualquer parte. Mas, ainda assim, não consigo gostar dos resultados, não pela qualidade das fotos, mas pela sensação de que “faltam” pessoas, emoções, objetos, cores. Lendo meu trabalho, Anelice e Walter Filé, amigos queridos, me alertam que

*esse não gostar seja talvez outra coisa de saber que as coisas não têm um resultado pronto o que seria bom para a nossa segurança: a idéia de alguma coisa que “nos complete” totalmente está também na fantasia de um método, uma pesquisa, um “descobrir” algo que nos deixe tranquilos, mas no cotidiano não é assim que acontece e é precisamente isso que é bom ao mesmo tempo em que é ruim... A busca de um resultado pronto é um mandato da lógica temporal cartesiana que pressupõe um final pronto e um tempo linear (começo-desenvolvimento-final).*

Sobre esses limites da fotografia, Machado (2001:123-4) diz ainda que *é quase impossível ter numa foto exatamente as mesmas cores de uma paisagem. A cor fotográfica será sempre uma interpretação da cor visada, pois a película fotográfica só pode responder à paisagem focalizada com a gama de cores que é capaz de produzir.*

Aprendi, antes de desistir de fotografar, que isso é o de menos, porque mesmo assim, as pessoas envolvidas nessas ocasiões e eu “vemos” o que “falta” e ainda assim contamos nossas histórias. Então, continuo registrando visualmente, para depois contar e ouvir histórias a respeito desses momentos.

Não me emociono, diferente da Renata Cristiane (autora do texto antes citado), em *empunhar uma máquina fotográfica*, escolher ângulos, trabalhar foco, luz, velocidade, mas me emociono com a “imagem” materializada e o evento associado a ela, mesmo que não tenha “tudo” o que quis captar. Quem me introduziu à produção de fotos e a contar histórias com elas foi minha mãe, que sempre registrou vários momentos de minha vida e do meu irmão, fazendo com que relembássemos diversos espaçostempos e conhecêssemos outros.

Para essa pesquisa, não poderia ser diferente: trago fotos. Os registros (ou a tentativa de) dizem respeito à Feira Integrada no Herdy, pois as fotos do Ciep foram perdidas. Devo confessar que muito mais poderia ser realizado, mas escolhi esse momento e ângulos para discutir a questão dos usos dos espaços escolares.

As fotos que produzi não tiveram o objetivo de ser “científicas” ou “obras de arte” para a posteridade, mas registros, o que me levou a buscar autores, inclusive na antropologia (que se utiliza muito de fotografias), sobre o assunto, para tentar entender melhor sobre fotografia na pesquisa de um modo geral. Entre os textos, selecionei *Fotografar para descobrir, fotografar para contar*, de Guran (2000) para estabelecer um diálogo. À primeira vista, parecia coincidir com minha intenção ao registrar momentos com fotografias, ou seja, fotografar para contar. Lendo o texto, encontro que

*a fotografia produzida durante uma pesquisa pode ser de dois tipos, que compreendem dois momentos e cumprem duas finalidades distintas: a) a fotografia feita com o objetivo de se obter informações, b) a fotografia feita para demonstrar ou enunciar conclusões. (Guran, 2000:155)*

A princípio, me pareceu que as fotografias que tenho não serviam a nenhum dos dois propósitos, mas, seguindo, o autor diz que é preciso considerar, na análise do material fotográfico, se a imagem é de natureza *emique* ou *etique* sendo

*no primeiro caso, quando ela foi produzida ou assumida pela comunidade estudada, encontra-se forçosamente impregnada pela representação que a comunidade ou seus membros fazem de si próprios e por consequência expressa de alguma maneira a identidade social do grupo em questão. Já a fotografia feita pelo pesquisador, de natureza etique, é sempre uma hipótese a se confirmar*

*a partir do conjunto de da dos recolhidos ou por meio de outros procedimentos de pesquisa. (Guran, 2000:155)*

Este parágrafo do texto me levou a olhar as fotografias produzidas e levantar as seguintes questões: da mesma forma que a comunidade que produz as fotos impregna as imagens com sua identidade social, também o pesquisador não o faz ao registrar suas “hipóteses”? Será que as imagens obtidas têm sempre este poder de confirmar hipóteses? Todos lerão as imagens da mesma forma para que, então, haja um entendimento em comum de que as hipóteses foram confirmadas?

*Qualquer imagem pode ser lida? Podemos criar uma leitura para qualquer imagem? Seria a imagem um sistema auto-suficiente de signos e regras?*, pergunta Manguel (2001:21).

O autor responde a essas questões da seguinte forma

*não sei se é possível algo como um sistema coerente para ler as imagens, similar àquele que criamos para ler a escrita (um sistema implícito no próprio código que estamos decifrando). Talvez, em contraste com um texto escrito no qual o significado dos signos deve ser estabelecido antes que eles possam ser gravados na argila, ou no papel, ou atrás de uma tela eletrônica, o código que nos habilita a ler uma imagem, conquanto impregnado por nossos conhecimentos anteriores, é criado após a imagem se constituir – de um modo muito semelhante àquele com que criamos ou imaginamos significados para o mundo à nossa volta, construindo com audácia, a partir desses significados, um senso moral e ético, para vivermos.(p.33)*

De acordo com o autor, portanto, as palavras que associamos às imagens vêm depois de nos depararmos com elas, a partir de nossas experiências anteriores. Sendo assim, qualquer fotografia pode ser lida por todos, da mesma forma, como Guran (2000) nos aponta? Se, ao nos depararmos com uma fotografia, a imagem se entrelaça, de alguma forma, nas múltiplas redes de subjetividades que nos constituem, porque, como nos diz Ferrazo (2003:3), *as coisas não são aprendidas e entendidas de forma imediata, direta, mas, sobretudo, através dos seus enlaces e relações, isto é, através das redes em que estão articuladas e às quais pertence, não se é possível dizer que as fotografias utilizadas na minha pesquisa sejam de natureza emique ou etique.*

Manguel (2001:27) diz que para admirarmos uma tela, podemos conhecer um pouco do pintor e até das circunstâncias nas quais foi pintada a tela, mas que, *o que vemos é a pintura traduzida nos termos da nossa própria experiência e que só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis.*

Sendo assim, fica a dúvida, para mim, se, como pesquisadores, olhamos uma fotografia e vemos somente a confirmação de nossas hipóteses, numa espécie de cegueira, e não vejamos nada mais.

Ainda pensando se meus registros fotográficos sejam “classificáveis”, como na antropologia, como do tipo *obter informações, fotografar para descobrir*, encontro, em Guran (2000:156) que

*a fotografia produzida “para descobrir” corresponde àquele momento da observação participante em que o pesquisador se familiariza com seu objeto de estudo, e formula as primeiras questões práticas com relação à pesquisa de campo propriamente dita. É o momento de impregnação, no sentido empregado por Olivier de Sardan, em que o pesquisador vivencia o cotidiano de uma comunidade e começa “a perceber alguma coisa”, sem entretanto saber exatamente do que se trata. Muito das coisas percebidas fica no nível das sensações, não chegando a se transformar em dados, mas serve para balizar o trabalho de campo. O pesquisador tem, a esta altura, mais perguntas do que respostas, e as fotografias vão refletir esta situação.*

Apesar de muitas divergências, como a questão da classificação de imagens visuais para validá-las, percebo algumas semelhanças com os objetivos das minhas fotografias, mas para mim é muito clara a impossibilidade de transformar sensações em dados, sob pena de se tornarem outras coisas que não sensações, mas também me é muito cara a dificuldade de explicar, na escrita, as emoções sentidas nos momentos da produção da foto, da primeira visão do resultado e das histórias contadas por quem as vê. Portanto, as sensações que eventualmente descrevo ou procuro expressar, são um misto das minhas sensações com as de outras pessoas. As fotografias que produzi podem me levar a descobertas, porque são carregadas de *indícios*, no sentido que nos indica Ginzburg (1989) ao trabalhar o *paradigma indiciário*, que revelam as marcas que encarno, além dos usos que fazemos dos espaços escolares.

Guran (2001:56) nos então que

*a fotografia “para contar” corresponde ao momento em que o pesquisador compreende e, de certa forma, domina seu objeto de estudo, podendo, portanto, utilizar a fotografia para destacar com segurança aspectos e situações marcantes da cultura estudada, e desenvolver sua reflexão apoiado nas evidências que a fotografia pode apontar.*

Com semelhanças no sentido com que utilizo as fotos para destacar aspectos e situações mas com divergências a respeito da “dominação do objeto de estudo”, se é que isso é possível, e do “destaque com segurança”, penso que também minhas fotografias

podem também servir para *contar*. Guran (2001:156) diz ser possível uma alternância de tipos e que *estes dois tipos de trabalho fotográfico se tornam mais e mais concomitantes na medida em que a pesquisa de campo avança*.

Os registros fotográficos se tornaram, para mim, outras formas de ler/sentir/ver as escolas e os *espaçostempos* que escolhi trazer para este trabalho e, de tanto revelar histórias, sensações e memórias, as fotografias mais parecem *hipertextos* dentro da minha escrita.

De acordo com Guran (2001:157) ainda

*a contribuição mais importante que a fotografia pode trazer à pesquisa e ao discurso antropológicos, reside no fato de que, pela sua própria natureza, ela obriga a uma percepção do mundo diferente daquela exigida pelos outros métodos de pesquisa, dando assim acesso a informações que dificilmente poderiam ser obtidas por outros meios. Estas informações – definidas por Maresca como “as trocas que passam pelo silêncio, pelos olhares, expressões faciais, mímicas, gestos, distância etc” – podem ser úteis mesmo quando não nos é possível enquadrá-las no contexto lógico do discurso científico.*

Se trabalhar com o cotidiano é estar mesmo em desacordo com o que se chama de *contexto lógico do discurso científico* moderno, as fotografias obtidas nas pesquisas em educação podem contribuir da mesma forma que o texto escrito, se as tomarmos também como narrativa e outra forma de perceber o mundo, sem decalcar valores à imagem ou à palavra, como nos lembra Barthes (1990), *uma imagem vale mais que mil palavras*, pois como nos diz Machado (2001:23), *se é verdade que a imagem está na origem de toda a escritura, (...) é verdade que a imagem nunca deixou de ser um discurso, sempre foi uma forma de “escrever” o mundo*.

Pensando com Deleuze (apud Dias, 1995:27), *é ao nível da interferência de muitas práticas que as coisas se fazem, os seres, as imagens, os conceitos, todos os gêneros de acontecimentos*. É, nesse sentido, que a imagem fotográfica pode e deve ser utilizada como linguagem possível de trabalhar no cotidiano, ou seja, nas relações que as pessoas têm com essas imagens, nas imagens e textos que as fotografias provocam. É nessas relações que as coisas se fazem, que imagens visuais são significantes tanto quanto textos, por que acontecem nas relações das pessoas com elas, não são objetos inanimados, sem vida. Basta uma história para que se tornem vivas.

*É pensar as coisas e os seres em função das relações, não o inverso, pensar as relações como entre-seres que afectam os seres de um coeficiente de devir, de variação*

*co-relativa, e as circunstâncias, as ações e paixões, como factores de variações das próprias relações.* (Dias, 1995:18)

A mesma fotografia, mostrada a diversas pessoas, presentes ou não no momento em que ela foi produzida, pode provocar diversas *ações* e *paixões*, resultados das relações que podem se estabelecer entre uma fotografia e cada uma das pessoas que a vêem, justamente pela singularidade dessas relações únicas que o cotidiano nos revela.

Mais uma vez, Deleuze (apud Dias, 1995:29) indica que *a questão não é a do universal, mas do singular: quais são as singularidades da imagem? A imagem é uma figura que se define, não porque representa universalmente, mas pelas singularidades internas, pelos pontos singulares que liga (...)*. Voltamos, assim, à questão da rede; os sujeitos são constituídos por redes de subjetividades e de acordo com os fios destas redes e com a forma como estes se entrelaçam, as relações dos sujeitos com outros sujeitos e com as coisas não podem ser homogeneizadas, porque essas relações se dão no cotidiano, cuja vivência se dá nas singularidades e particularidades, e não nas universalizações ou generalizações.

## 2- **Espaços escolares praticados 1: o “Herdy”**

*É preciso amar o espaço para descrevê-lo  
tão minuciosamente como se aí houvesse  
moléculas de mundo, para encerrar todo  
um espetáculo numa molécula de desenho.*  
Gaston Bachelard

### 2.1- **Relatos de lugar**

Em plena “Era Matrix<sup>10</sup>”, convido os leitores a viajar virtualmente pelos espaços de uma escola. Não uma escola virtual como o passeio que faremos, mas uma escola concreta, real, estadual, chamada Professor José de Souza Herdy, no bairro 25 de agosto, no município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

Depois de tantas “provas” que a escola realmente existe, passemos à viagem. Devo advertir os leitores que primeiro farei um “tour” pelos espaços físicos da escola e depois pelos usos que se fazem deles, numa tentativa de refletir sobre esses usos.

A escola ocupa um lugar, físico, entendido como *espaço apropriado* (Certeau, 1994), organizado e ocupado pelo poder que a instituiu. Frago (1998:61), ao discutir

---

<sup>10</sup> Matrix é uma trilogia de filmes na qual a proposta é que viveríamos em um mundo virtual, ou seja, que inexistia concretamente, apenas em nosso pensamento, o que o torna real para nós.



espaço e lugar como *dimensão espacial da atividade humana*, afirma que essa *ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar* e ainda que *o espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói*.

Sendo assim, começo pelo lugar onde está localizada a escola, por considerar que a *localização da escola é por si mesma uma variável decisiva do programa cultural e pedagógico comportado pelo espaço e pela arquitetura escolares* (Escolano, 1998, p.32): o município é Duque de Caxias.

A região hoje denominada Duque de Caxias, desde 1943, situa-se numa área de baixada litorânea, e era utilizada para lavouras de cana-de-açúcar, arroz, milho e mandioca, que permitiram acumulação de grandes fortunas. Na segunda metade do século XX, houve grande desmatamento e obstrução dos rios da região, trazendo decadência econômica como resultado. Nilo Peçanha iniciou obras de saneamento que, juntamente com a rodovia Rio-Petrópolis, permitiu o desenvolvimento econômico do município novamente, mas já sem grande intensidade de outrora. A economia do município tem como alavanca principal em termos de produto<sup>11</sup>, a Reduc (Refinaria da Petrobrás), mas o comércio e serviços são as áreas que concentram maior PIB. A Reduc representa o paradoxo da região: desenvolvimento econômico e degradação das áreas de mangue, acabando com a pesca local e contribuindo para poluição da Baía de Guanabara. O resultado de tudo isso é que Duque de Caxias tem uma alta taxa de urbanização, mas com grande deficiência de infraestrutura. (Guia sócio-econômico dos municípios do Estado do Rio de Janeiro, 1993)

Assim apresentada o município, vamos ao bairro: 25 de agosto. Não tenho dados oficiais sobre ele, o que posso dizer é que é um dos bairros ditos “nobres” por seus moradores, por conter um comércio variado, de lojas de grande porte, shoppings, faculdade particular, cursos dos mais variados e resquícios do que antes teria sido um bairro de classe média, que se “vê” pelo tamanho das casas e o preço dos aluguéis, que indicam como a área ainda é valorizada.

O Herdy se encontra em local “privilegiado” no bairro, perto de uma de suas vias principais, mas seus alunos provêm de todo Duque de Caxias, principalmente da Vila Operária, comunidade pobre que se situa perto da escola.

Como convém a um “zoom geográfico”, depois do município e do bairro, a localização do prédio da escola: está em uma esquina e, em todo o entorno da escola, a

---

<sup>11</sup> PIB – Produto Interno Bruto

calçada foi cuidadosamente concretada pela direção. Como saberão os leitores que estamos do lado de fora? Pelos altos muros, também de concreto, que cercam a escola. São muros “salpicados” de concreto, e para atravessá-los, há duas entradas: a principal e uma outra na rua transversal à primeira.

Serão os muros a *delimitação de uma coletividade escolar*, como nos aponta Escolano (1998:39), ou será a tentativa de controle da entrada e saída de pessoas na escola? Se estamos falando do Herdy, a última alternativa é a mais verdadeira. Quantas vezes presenciei alunos sem aula que, para irem embora, precisavam mostrar a caderneta (o que significaria que já estariam dispensados), ou, em muitos casos, eu e outros professores ficávamos do lado de fora, até que alguém: 1-reconhecesse que quem gostaria de adentrar a “fortaleza” eram funcionários e 2-descobrisse e trouxesse o portador da chave, que nunca estava pendurada na sala da secretaria, mas no pescoço de alguém.

Após passar pelo “teste de reconhecimento” ao olhar quem está do outro lado pelo buraco pequenino por onde passa a corrente, é preciso atravessar o portão principal de ferro pintado de cinza, e chegar no que eu vou chamar de “pátio externo”. Não é coberto e observamos à direita, uma quadra também não coberta, devidamente cercada por muro baixo e grades altas com portão de grade; e à esquerda, há um nível mais alto no pátio que contém uma porta estreita de ferro que guarda o refeitório. À frente de onde estamos, vê-se um conjunto de portões de ferro cinzas que guardam o “pátio interno”. Antes de entrarmos, porém, convido os leitores a olhar um pouco acima deste conjunto de portões; lá estão: o nome da escola, suas paredes externas pintadas de amarelo claro, as janelas devidamente gradeadas e o mastro destinado à bandeira do Brasil, como convém a uma escola pública.

Escolano (1998:40), diz que

*o edifício-escola, como se sabe, serviu de estrutura material para colocar o escudo pátrio, a bandeira nacional, as imagens e pensamentos de homens ilustres, os símbolos da religião, algumas máximas morais e higiênicas, o campanário e o relógio... Isso expressa toda uma instrumentação da escola a serviço dos ideais nacionais, religiosos e sociomorais.*

E o autor ainda se refere à uma ordem de 10 de novembro de 1893, que impunha um prazo para colocação do escudo pátrio na frente de todas as escolas públicas. E

estamos falando aqui da Espanha! Ou seja, não é de hoje ou do Brasil o uso da escola como símbolo pátrio.

Entremos no pátio interno: à direita está a quase sagrada sala dos professores, profanada sempre que possível por alunos e outros praticantes (pais de alunos, funcionários da escola, etc) e, ao seu lado, as grades com portão que separam a secretaria e a sala da direção de olhares curiosos e da violência não convidada, mas sempre presente hoje em dia. A esse respeito, Frago (1998:115) afirma que

*a sala ou gabinete da direção tenderá a se localizar, com o passar do tempo, no lugar em que hoje é habitual: próximo à entrada do edifício, à direita ou à esquerda, com uma pequena ante-sala a fim de protegê-la ou separá-la, que impede o acesso direto desde o corredor ou vestíbulo, e não muito distante da secretaria e serviços administrativos. À autonomia e independência professoral (...) corresponde uma direção afastada, distanciada. Que está ali, próxima, porém distante.*

O autor nos dá, então, pistas de onde pode ter vindo a escolha da sala da direção; se não for uma indicação oficial de localização, pode significar um desejo de distanciamento do corpo docente, para reuniões “secretas” às quais nunca fomos, enquanto professores, convidados a participar do que era planejado, mas que depois éramos sempre comunicados das decisões tomadas na sala que era separada da sala dos professores por uma parede, mas sua porta está separada de todos por uma ante-sala e a secretaria.

À esquerda, no pátio interno, há uma pequena cantina - aliás, pequena já é exagero, pois Marcelo (o dono), se espreme entre biscoitos, sanduicheira, e um freezer com cerca de três metros de comprimento por um de largura. Logo ao lado da cantina, a porta da sala dos coordenadores de turno (“bravos” Luciano, Robson e “tia” Jô) e também a porta do departamento de pessoal. Ainda seguindo essa direção, vemos um bebedouro (de águas sempre “quentinhas” a nosso dispor), e um outro portão de ferro que também guarda o refeitório e a porta da cozinha.

Voltemos à entrada do pátio interno; para fechar o círculo, à frente, vemos, da esquerda para a direita (ou da cozinha para a secretaria): a entrada de um pequeno corredor que esconde outras dependências da escola - que nesse passeio virtual, já lá chegamos; as portas de ferro dos banheiros e a escada, devidamente fechada com portão que dá acesso às salas de aula no 2º e 3º pavimentos.

Pedindo para Luciano, Jô ou Robson, cada qual no seu turno e de formas diferentes, para abrirem o portão da escada, vamos às salas de aula. São cinco salas em cada andar que têm um formato retangular, mas seu comprimento não é muito maior que a largura, quase a tornando quadrada. Dentro das salas cabem quatro filas de mesas com cadeiras, quando estão arrumadas, o que somam aproximadamente, quarenta alunos. Pela forma agrupada e/ou isolada que os alunos se sentam, dá até para trabalhar o conceito de densidade demográfica.

Mas passemos adiante, porque depois voltarei a elas como a tudo o mais. Descendo as escadas, à direita, depois dos banheiros, entremos no pequeno corredor. Deparamo-nos com um T formado por corredores. No corredor da esquerda, mais um portão que dá acesso ao refeitório, mas esse tem barras, sendo possível visualizar o que ou quem está dentro desse espaço. Mais adiante, outro corredor estreito nos leva a duas salas de aula, carinhosamente apelidadas de “inferninhos” ou “saunas”. É possível imaginar o porquê? Bem, voltando pelo T e indo para o outro lado, encontramos mais um portão gradeado que fecha o acesso a mais um corredor que esconde, na esquerda, a sala do grêmio, um pequeno almoxarifado e uma sala vazia. Na parede oposta, estão o auditório e a biblioteca e fechando o corredor, uma sala que abriga a rádio da escola.

É possível que os leitores tenham se perdido na arquitetura da escola e estejam até pensando em desenhar o que descrevi com vistas a visualizar melhor a escola. Até é possível que, com minha narrativa, tenha atrapalhado o entendimento dos espaços físicos dessa escola, mas uma coisa é certa: é uma arquitetura difícil mesmo, dado que uma escola pública não tem liberdade para construir mais espaços dentro do seu limite físico de terreno, todos os espaços possíveis vão se transformando conforme a necessidade ou gosto de quem a dirige, e eu não tive acesso à planta da escola, portanto, fica a viagem virtual.

Por exemplo, a escola nem tinha grêmio, mas agora tem. O que fazer? Na minha memória, em dois anos de existência (desde 2002), o grêmio já ficou sem sala, já funcionou num canto no pátio interno, já ocupou a sala que hoje é a dos coordenadores de turno e agora está lá atrás, nos fundos da escola, e ganhou um mural de feltro, um dos quatro que estão no pátio interno e que abrigam papéis da direção e/ou autorizados pela mesma.

Alves (1998:40) aponta que

*os relatos oficiais do lugar traçam mapas (aqui fica o refeitório, aqui o pátio, etc), enquanto aqueles das práticas cotidianas, que contam o espaço, descrevem percursos ('Cheguei à escola e tive uma discussão com um aluno já na porta da sala; segui para a sala de professores e conversei com o Luis; só então fui para a minha sala de aula'). Embora, com frequência, uns falem como os outros.*

A minha intenção ao descrever a escola, a princípio, era fazer um relato do lugar, traçar um mapa, resultado da minha formação em geografia, mas enquanto professora, ou seja, *praticante do espaço escolar*, acabei por misturar *relatos do lugar e percursos de espaço*, ou melhor, fiz um *relato do lugar* através de um *percurso do espaço*, ou como nos diz Escolano (1998:23) , ao descrever a escola na qual estudei quando pequeno:

*a partir da narrativa anterior – uma mistura de ficção e descrição realista – deveriam se manter, para nosso propósito, principalmente duas observações: uma, referida à história arquitetônica da escola; a outra, concernente aos processos psicopedagógicos que se operam no sujeito do relato.*

Ao se olhar uma escola ou ao rememorar uma escola, à primeira vista, os espaços nos parecem iguais, principalmente as salas de aula. São todas “iguais”, arrumadas “iguais”, utilizadas para um mesmo fim. Isso é o que, à primeira vista, nos parece. Mas convido novamente aos leitores a ver/perceber a escola com lente de aumento e descobrir as diferenças, as intercessões, os interstícios, as escolas dentro da escola, através dos usos que se faz/fazemos dos espaços da escola, através das *práticas escolares*, maneiras de pensar seguidas de maneiras de agir, *uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar* (Certeau, 1994:42) , através das histórias dos espaços.

*A escola é um espaço ocupado, demarcado*, nos diz Frago (1998:80), e acrescento: a escola é um espaço *apropriado* por práticas hegemônicas, mas também é o *espaçotempo* das *táticas, astúcias* dos fracos que, aproveitando as ocasiões, ou seja, operando no tempo, conseguem driblar a hegemonia e criar outros usos constantemente, como também o é a vida.

## **2.2- Percursos de espaço 1: os pátios, a sala dos professores, a secretaria, a sala da direção**

Voltemos no passeio virtual ao pátio externo. Quando se pensa pátio, se pensa, quase sempre, como uma área de passagem que interliga diversos outros espaços. No “Herdy”, como em outras escolas que conheço, esse pátio é utilizado pelos professores para guardarem seus carros, o que é feito, também pelos alunos do turno da noite. O espaço não é muito grande, cabem quatro carros, mas a tudo se dá um jeito, diz minha avó. E no meio disso, há também o uso do pátio pelos alunos para jogar “corta um” no qual, em uma roda, jogam vôlei e a uma certa contagem, um aluno tem que acertar com a bola o outro, eliminando-o do jogo. Como disse, no meio disso, ou seja, dos carros... e ao lado da quadra, cujo espaço só é liberado para aulas de educação física (afinal, “corta um” não é educação física?). Ainda assim, sempre que é possível e com muita negociação ou muita briga, os alunos conseguem utilizar a quadra para jogarem qualquer coisa.

Também esse pátio é um espaço de encontros, onde os alunos se sentam para conversar, ver os professores que chegam, as paqueras que não chegam, os amigos que contam histórias. É, também, onde os professores param para ouvir piadas, elogios, reclamações, “jogar conversa fora” e também, em determinados dias, há apresentação de bandas ou algum trabalho de teatro determinado por um professor, ampliando os usos para o qual o pátio foi pensado. Esse espaço é a entrada verdadeira da escola, mesmo que já tenhamos passado pelo primeiro portão.

O pátio interno, como o externo, é espaço de reuniões informais ou não. Antes, durante e depois das aulas. Por ser o único lugar que tem banheiros para os alunos, lá se encontram aqueles que realmente precisam ir ao banheiro e esticam sua ida, aqueles que não precisam ir ao banheiro e nem beber água, mas precisam sair da sala de aula, aqueles e aquelas que tomam banho depois da educação física e circulam sem uniforme da escola, principalmente as meninas com minúsculos shorts, em direção ao banheiro, à cantina, ao bebedouro e ainda que “perseguidos” pelos coordenadores de turno, conseguem circular por esse espaço de modos diferentes do pensado.

Quero destacar, a partir desse espaço, a sala dos professores. Há um desejo comum de que nessa sala só entrem professores e/ou a direção. Na porta, inclusive, foi fixado um cartaz que diz: *Só entre se for autorizado*. Mas nesse espaço, onde há um banheiro “exclusivo”, cafeteira e filtro d’água para funcionários e professores, já não circulam só professores. Principalmente porque os coordenadores de turno, as cozinheiras, o pessoal de apoio que limpa a escola, e outros, além do pessoal da

secretaria, vêm todos tomar café, água e utilizar o banheiro, além, é claro, de se sentar à mesa rodeada de cadeiras, desfrutar do ventilador e trocar uma boa quantidade de histórias que podem envolver alunos, professores ausentes ou não, direção. Aliás, sempre que se fala da equipe da direção, é fechada a porta do banheiro, pois este tem comunicação (uma faixa de tijolos vazados perto do teto) pela parede com o banheiro da sala da direção.

A sala dos professores também é o lugar utilizado para conversar com parentes dos alunos. Sejam pais, mães, avôs, avós, irmãos, irmãs, maridos, esposas, tios e tias, alguns procuram a escola para tentar solucionar seus problemas em casa, que nem sempre é relacionado com o aluno em questão - pode ser só a procura de um “divã amigo”. Também é o espaço para professores levarem um ou dois alunos para fazerem prova de 2ª chamada.

Este se torna então um espaço para discutir a guerra do Iraque e da Vila Operária, o destino de Osama Bin Laden e o nosso, como servidor público desse estado, para completar os diários de classe em espaços de tempo criados e apropriados antes da entrada, em dias de conselho de classe, festas comemorativas na escola, dias de prova. É o espaço de comprar e vender produtos Avon, Natura, blusas, chinelos, velas decorativas, toalhas bordadas, e outros artigos para complementar o orçamento. Inclusive é, até, o espaço para discutir táticas de ação didática e/ou pedagógica ao nos deparar com alguma situação complicada entre aluno e escola ou entre aluno e a vida dele. Costumo dizer, e ser apoiada pelos colegas, que somos também uma espécie de divã; ou seja, a escola também é espaço de terapia - alternativa ou tradicional, para alunos, professores, funcionários e parentes de alunos.

Desta forma, outros espaços, não presentes no espaço físico da escola, vão se entrelaçando e se tornando “visíveis”, através dos relatos das pessoas que freqüentam a sala dos professores. Pensando sobre esses relatos que ouvimos/vivemos, cotidianamente, no espaço da sala dos professores, trago Certeau (1994:199) para quem *os relatos (...) atravessam e organizam lugares; eles os selecionam e os reúnem num só conjunto; deles fazem frases e itinerários. São percursos de espaços*. Ouvindo os relatos na escola, alegres ou tristes, percorremos espaços muito além daqueles físicos nos quais estamos no momento e vemos o quanto influenciam todos os *praticantes do espaço escolar*, no qual entram neles *encarnados*.

A expressão *encarnados* está aqui no sentido que Najmanovich (2001) dá a palavra; a autora chama de sujeito encarnado aquele que *participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo com que ele está em permanente intercâmbio*, portanto rompendo com a *perspectiva linear que o mantinha de fora, imóvel e vesgo*. A autora afirma ainda que *só podemos conhecer o que somos capazes de perceber e processar com nosso corpo* e, sendo assim, o sujeito encarnado é limitado ao que ele pode perceber e conhecer. (p.23)

No caso da escola, é possível perceber que, apesar de sermos incompletos enquanto sujeitos encarnados, sempre trazemos conosco, em nossa corporalidade, expressa em narrativas, diversos espaços outros além do que estamos vivenciando em determinado momento, e também os embates travados entre os espaçostempos trazidos *encarnados* nos sujeitos que freqüentam a sala dos professores e outros espaços. De origens e ritmos diversos, as narrativas vão delineando esses outros espaçostempos e assim possibilitando a todos os presentes os visitar e experimentar, mesmo “virtualmente”.

Com a palavra, Najmanovich (2001:28-9), cuja leitura me fez perceber o mundo que encarno e entender algumas *encarnações* de outras pessoas:

*enfim, como todos os sujeitos encarnados, nossas categorias se desenvolvem na trama evolutiva de nossa vida, estão inseparavelmente ligadas à nossa experiência social e pessoal, às tecnologias cognitivas, sociais, físico-químicas, biológicas e comunicacionais com as quais convivemos. O desafio da contemporaneidade se relaciona com a riqueza de perspectivas e, por outro lado, de mundos possíveis onde conviver, mas também exige nos fazer responsáveis pelo lugar em que escolhemos fazer-lo. O sujeito encarnado desfruta do poder e da criatividade e da escolha, mas deve assumir o mundo que co-criou.*

Ao lado da sala dos professores, como já dito, fica a Secretaria, cujo acesso é feito por uma porta gradeada, aberta somente a pessoas autorizadas – funcionários, professores e direção – e uma ante-sala. Pais e alunos, só quando solicitada a presença. Dentro da Secretaria fica a porta da sala da direção, sempre fechada para o ar condicionado funcionar melhor, toda pintada, abriga móveis novos e o único computador da escola.

Acima da porta da Secretaria, visível para o pátio interno, está o relógio, ao lado de uma campainha manual que marca o sinal de entrada e saída, começo e término das aulas e do recreio. *A ordem temporal se une, assim, à do espaço para regular a*



*organização acadêmica* (Escolano 1998:44). Como este autor diz a seguir, *uma ordem que tem que ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada* e que funciona como *mecanismo de controle social da duração* tanto para alunos quanto para professores. Mesmo que aquelas aulas anteriores ao recreio terminem um pouco mais cedo (como as minhas) devido à fome generalizada que se instala na turma e na professora, não é permitida a saída da turma para o pátio. É preciso esperar que o relógio da escola marque a hora “certa” para o recreio e, ainda, que alguém, autorizado para tal, o veja e toque a campainha, “autorizando” nossa saída. Logicamente há também negociações e esquecimentos de que devíamos esperar em sala e assim, descemos antes, para desespero do coordenador que espera que a ordem seja respeitada pelo menos pelos professores.

Sobre este artefato da sociedade moderna, diz Escolano (1998:43):

*não só facilitou o cômputo das horas, como induziu uma verdadeira revolução na autorregulação das atividades humanas e na própria organização social. (...) A invenção do relógio e sua difusão social, que tem sua origem nos começos do século passado, foi um fato chave na cisão do binômio espaço-tempo que se opera com a modernidade.*

Assim como o espaço, o tempo passa a ser uma organização a ser aprendida, experimentada como forma cultural. O relógio na escola é um símbolo cultural e um mecanismo de controle social da duração, e demonstra a importância que a sociedade moderna dá à essa regulação do tempo. (Escolano, 1998:44)

Portanto, aos usos do espaço determinados hegemonicamente, se une a ordenação temporal para que ambas eduquem os sujeitos. A organização espacial educa, indicam Escolano e Frago (1998), e a organização temporal também.

### **2.3- Percursos de espaço 2: as salas de aula, o refeitório, o auditório**

Chamo a atenção, agora, para o espaço, creio eu, mais freqüentado da escola: a sala de aula. Como disse no nosso passeio virtual, enquanto espaço físico, as salas de

aula são iguais: têm paredes, mesas, cadeiras, quadros-verdes<sup>12</sup>, lixeiras, janelas, porta e, às vezes, apagador e giz. Se fosse tão simples essa aparente igualdade, poderíamos também dizer que todas as aulas são iguais.

Os leitores podem, então, relembrar seus professores, os professores dos seus filhos, sobrinhos, os professores que são, os professores que conhecem e dizer: Não! As aulas não são iguais, sejam de geografia ou qualquer outra coisa, mesmo com um planejamento seguido à risca, porque estamos falando de pessoas, e como o ser humano é criativo e suas relações, em um coletivo como é uma aula, complexas e diferentes. Assim, as salas de aula dentro das quais essas relações se encontram em processo serão, necessariamente, diversas – é o que precisamos compreender.

*Nas salas de aulas escolares é precisamente onde se aprende a objetivar, onde contam como é o mundo, dizem o que é importante e como expressá-lo. A partir dessa perspectiva se pode dizer que é a educação que “normatiza” as percepções.* (Najmanovich, 2001:79) A autora se refere ao fato de que a educação formal foi um invento da modernidade para impor o mito da objetividade. Como *praticante* do espaço escolar, não posso discordar ou colocar em dúvida essa afirmação, mas é possível afirmar que as salas de aula servem a mais que isso. A perspectiva da objetividade pode estar presente (e está) nos currículos oficiais, mas há os usos que professores e alunos fazem desses currículos concomitantemente à “normatização” das percepções ocorridas em sala de aula ou em qualquer outro espaço escolar.

Cada sala de aula é um *espaçotempo* único. Posso afirmar que a cada momento, seja ele uma aula ou qualquer atividade que aí se realize, a sala de aula é única, ou seja, há usos diferenciados da sala a cada entrada de professor, a cada vez que não há professor, dependendo inclusive do horário; se antes do recreio ou depois, se na entrada ou saída, se dia de festa ou de Feira Integrada, se dia de reunião de pais ou férias, se dia de reunião pedagógica. A cada momento, os usos que são feitos desses espaços se modificam, mesmo nas escolas ou nas aulas em que não é autorizado o riso, o deslocamento das cadeiras e mesas, ou outras proibições.

Najmanovich (2001) nos diz que o *espaçotempo* da aula está marcado por homogeneidade, uniformização, seriação, sistematização em ordens lineares, precisão e exatidão, desde a forma como se arruma o mobiliário até os horários, em tempos

---

<sup>12</sup> Sei que é comum a expressão quadro-negro, mas como não são pintados de preto, mas de verde, resolvi chamá-los de quadro-verde. Outra expressão muito usada é quadro de giz.

marcados de trabalho e descanso para todos, mas é possível observar outras disposições na sala que não as pensadas: corpos voltados para trás à procura de alguém para conversar, cadeiras em círculo, mesas juntas para trabalhos em grupo, mesas e cadeiras afastadas para utilização do meio da sala, jogos de xadrez e cartas em baixo das mesas e em cima, alunos agrupados a sua vontade ou isolados, desenhos nas paredes, mesas, cadeiras, desenhos que se verificam também nas mochilas e cadernos.

Uma aluna minha da faculdade, na disciplina didática, fez um trabalho contendo uma cópia do regulamento de uma das escolas particulares mais conceituadas da cidade do Rio de Janeiro onde há a proibição do uso e do porte de corretor líquido de texto, tratado nessa escola como uma arma. A autora desse trabalho indicou, no entanto que, ainda assim, surgiam, vez ou outra, um desenho no mobiliário escolar feito com os corretores.

Comecei a observar melhor a relação que meus alunos têm com esses desenhos, que apesar de serem feitos em seus cadernos, mochilas e até calças jeans (confesso: excelentes para desenhar com caneta bic), ou seja, visíveis, não são suficientes. Parece-me que há necessidade de apropriação também não só do que é considerado seu, como calças e mochilas, mas também dos espaços já apropriados, como nos diz Certeau (1994:92), pelas *estratégias que são capazes de produzir, mapear e impor* que os alunos não se reconheçam nas cores das tintas que cobrem as paredes, já que não foram escolhidas por eles, nem nas cores e modelos de mesas e cadeiras, quadros e outros elementos que constituem a escola. A tentativa de apropriação, então, acontece nas *táticas que só podem utilizá-los, manipular e alterar* (p.92), quando por exemplo é feito um desenho ou deixado uma mensagem nas paredes, mesas e cadeiras, reveladores de seus desejos e necessidades ou da vontade de deixar visível suas marcas pessoais.

Ainda com Certeau, sabemos que *essas 'maneiras de fazer' constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural* (p.41). Sobre isso, Alves (1998:43) diz:

*(...) contra a produção do espaço próprio, pelos dominantes, que se dá, tentando superar as tradições, afastar as poluições (...) e os detritos, criando um sujeito universal e anônimo, que é a cidade ideal, em conceito (...). Naqueles usos, os habitantes da cidade, no seu cotidiano, para além das marcas deixadas pelos atos fundadores visíveis, dela se apropriam, realizam e estabelecem relações entre as várias partes dela, marcando-a, também, de maneira invisível ou na sua visibilidade, marginal (como as marcas nos muros: de slogans políticos aos atuais grafitos; ou o colorido exótico das casas nos subúrbios).*

Ainda sobre a aula, Najmanovich (2001:112-3) afirma que, ainda hoje, o *esquema básico de ensino para todos os níveis* é, como anteriormente, ‘*cada professorzinho com seu livrinho*’, e a que *os alunos tranqüilamente sentados ficavam atentos à lição*.

Mais que um *esquema básico*, sabemos que esta é a aula ideal para muitos professores, alunos e pais; e sabemos também que o livro didático ainda é a base de aulas, e a imposição do silêncio sob ameaça de alguma punição ainda é realizado, mas acontece, cada vez mais, de conhecermos professores que buscam outras fontes para trabalhar na escola, que trabalham com mais liberdade sem exigência do silêncio total e absoluto e que transformam outros *espaçostempos* da escola em *espaçostempos* de aprendizagem.

O refeitório é outro espaço muito freqüentado na escola. Quando se fala a palavra refeitório, todos aqueles que freqüentaram/freqüentam uma escola imaginam que é o lugar destinado, estruturado, construído e produzido para a alimentação de alunos e funcionários da escola. No Herdy, essa imagem não é diferente. Quando ingressei na escola, o refeitório era ainda do tempo da construção do prédio, de muro baixo e de larga entrada sem portas, com duas longas mesas de cimento paralelas às paredes assim como os bancos que as acompanhavam. Apesar do aspecto frio, era bem agradável sentar por lá para comer, estudar, conversar, porque a luz do dia o iluminava bem, sem uma das paredes e as outras pintadas de branco, além de se poder ver uma parte do pátio externo e todo seu movimento. No verão, o turno da noite se refugiava ali porque, qualquer vento que porventura aparecesse no calor caxiense, passava por lá.

Esse lugar da alimentação era, então, outro espaço de encontros. Ali, em torno de um prato de comida, contava-se casos, estudava-se, namorava-se e, como era espaço de passagem para as duas salas de aula atrás da escola, todos parávamos ali para colocar os assuntos em dia, merendando ou não. Mesmo sem fome, acabávamos, alunos, professores e funcionários, com a sobremesa da merenda na mão, enquanto a conversa fluía - *tática* de alunos e de professores para não irem para a sala de aula, assim que a campanha do sinal de entrada batia. O refeitório era o espaço das conversas, tal qual fazemos em casa, ao nos reunirmos em torno da mesa, quando ninguém vai em busca só da comida, realmente. A merenda, a sobremesa, ou simplesmente sentar-se ao refeitório junto a um grupo é o que se busca, é o agradável. Para um bom “papo”, será preciso se

alimentar, ou será que todos vão ao refeitório em busca das reuniões em torno das mesas, sentar uns perto dos outros, em busca do contato nem sempre permitido em outros *espaçotempos* da escola?

Giard (1996:250) chama a atenção de que *comer serve não só para manter a máquina biológica do nosso corpo, mas também para concretizar um dos modos de relação entre as pessoas e o mundo, desenhando assim uma de suas referências fundamentais no espaço-tempo.*

O cheiro da comida sendo preparada evoca um momento de reconhecimento de algo familiar, que sustenta, nesse espaço, momentos de transformação do refeitório em passagem, reunião, estudo, namoro. Os burburinhos das conversas e das risadas, das discussões e músicas sempre me diziam que o refeitório estava cheio e que provavelmente a turma a qual iria dar aula estava ali e que, portanto, precisava dar uma “passadinha” pelo refeitório só para dizer - *Hei! Vou entrar na sala...* E, lógico, parar um pouquinho, ouvir reclamações e piadas, participar de alguma conversa, talvez comer algo antes de ir para a sala de aula.

E sobre isso, relacionando com a nossa experiência, a idéia trazida por Giard (1996:241), de que a *‘hierarquização alimentar’ corrobora a hierarquia social*, pude compreender melhor um fato curioso que ocorre no refeitório do *Herdy* (e provavelmente em outras escolas): alunos e funcionários comem com prato de alumínio e colher, mas professores e direção podem escolher comer com faca, garfo e prato de vidro; assim como há a caneca de alumínio para alunos e funcionários e o copo de vidro para os professores. Lá na escola, em tom de gozação, eu chamo o conjunto colher, caneca e prato de alumínio de “kit presídio”, implicando que o uso desses utensílios é uma demonstração de falta de confiança naqueles que são obrigados a utilizá-lo, como se estes não pudessem escolher porque não sabem usar.

Muitos alunos e professores concordam com a piada sem se importarem muito, tão acostumados estamos a fazer brincadeiras com as mazelas da nossa vida e as dos outros. Outros professores, além de mim, comem utilizando o “kit”, numa tentativa de romper essa fronteira que separa os “com diploma” e os “sem diploma” nesse mesmo espaço, produzido para alimentação, que também revela uma hierarquia social no momento em que uns são obrigados a comer com utensílios que lembram a infância, ou seja, não seriam maduros o suficiente para fazerem uso de objetos que quebram e perfuram; e outros que podem optar entre esses utensílios que lembram o mundo infantil

e os utensílios que lembram o mundo adulto, supostamente o da responsabilidade, da maturidade, como se já tivessem atingido o grau perfeito de discernimento que a sociedade exige para tais usos. Será que essa fronteira criada na escola aceita, de um modo geral, faz parte do nosso imaginário coletivo de que quanto maior a escolaridade, maior a “permissão” de escolhas? A escola, no espaço do refeitório, legitima hierarquias, e alunos e professores as rompem e corrompem como *praticantes* desse espaço.

No ano de 2002 esse refeitório foi condenado por ser “velho”, “antiquado” e “inadequado”. Era preciso uma “reforma”, uma “modernização”. Apesar de concordar com Giard (1996:198) em que *os habitantes (...) também têm direito à sua estética* (dos espaços), a modernização do refeitório ficou por conta da estética da equipe de direção, que aproveitou as férias para as obras e assim receber alunos e professores no ano letivo seguinte com a reforma concluída.

O ano letivo de 2003 começou com uma nova cozinha e um novo refeitório, com uma parede agora alta no lugar do muro baixo e separado do pátio externo por um portão de ferro pintado de cinza-chumbo dotado de potente tranca com cadeado. Por dentro, as paredes foram azulejadas de branco até o teto, as duas longas mesas de cimento foram substituídas por mesas de ferro pintadas de cinza-chumbo que ficam agora perpendiculares às paredes, como seus bancos de ferro cinza-chumbo e são em dobro da quantidade anterior. Para substituir a brisa e o vento, potentes ventiladores pretos, espalhados pelos quatro cantos desse novo obscuro espaço em que se transformou o refeitório. Sem visão do pátio, essa fica limitada às pessoas e aos azulejos das paredes internas.

Esse novo e escuro refeitório, sem ventilação natural, trancado a maior parte do tempo, “conservado” e reservado para ser o espaço restrito da alimentação, era um convite para o abandono de todos os usos que fazíamos dele. Mas a falta de pessoas para abrir o refeitório sempre que era preciso e a necessidade de mais espaços na escola, faz com que o refeitório se transforme de sala de aula a espaço de festas-surpresa de aniversário de professores, como também nele se manteve os usos anteriores.

Mesmo reformado com o objetivo de controlar melhor entrada e saída de pessoas, bem como os seus usos e também acabar com a passagem para as salas de aula atrás da escola, o refeitório ainda é usado para encontros. Não mais a toda hora, mas sempre que o refeitório está destrancado, acontecem as reuniões, os estudos, os

namoros. Ainda é grande a procura por esse espaço, apesar de tantas limitações criadas recentemente.

Por outro lado, sendo fechado, permitiu o surgimento de uma outra função para esse lugar: espaço alternativo para aulas e provas. Por exemplo, para o trabalho de desenhar mapas, que considero artesanal, dá respostas mais rápidas em relação a conteúdos considerados maçantes, que geralmente são vistos em textos, ou visualizados em mapas já prontos de algum livro. E, se sair do espaço da sala de aula é agradável, transformar o refeitório em sala de aula o é muito mais com suas imensas mesas de ferro, um convite à confecção de mapas em cartolinas. Ele permite, aos alunos e a mim, uma maior liberdade de circulação entre os grupos, de ouvir conversas e de contar histórias durante a realização desses trabalhos.

Na pesquisa baseada na idéia das *práticas* de Certeau, os pesquisadores vão buscar as conversas que acontecem na cozinha durante o tempo em que se prepara a refeição, tempo longo e necessário, durante o qual vão surgir as histórias do dia-a-dia, os casos contados e lembrados, um exercício de memória, tal qual se tece uma colcha de retalhos, pedaço por pedaço, encaixando formas diferentes e combinando cores diversas. Assim acontece com meus alunos do curso noturno que vindo de diversos espaços vão trazendo à tona suas histórias de vida, também diversas, quando se encontram para confeccionar um mapa.

Nesses momentos, mais do que prestar atenção no Azerbaijão, mais do que prestar atenção nas cores que o compõem, eles vão trazendo seus retalhos, de cores e formas variadas, compostos de narrativas alegres e tristes, de *táticas* que se entrelaçam e ora se juntam, ora se separam umas das outras. Narrativas que se materializam em seus filhos, muitas vezes presentes em sala, como o filho da Fabiana de dois anos, ou o do Jesiel com onze anos ou a da Maria com dez anos. Relatos que nos trazem, como na sala dos professores, outros espaços, os não-visíveis na escola, mas presentes nos espaços desta.

O espaço do refeitório não mais é o da refeição, somente, mas um outro espaço, não passível de classificação do tipo **é isto**, é apenas o espaço das possibilidades: de sentarem juntos, corpos “colados” uns nos outros para alcançarem os trabalhos em cima da mesa, de sentirem prazer de estar junto seguido do prazer de produzir, do aprendizado do trabalho em grupo, da satisfação de estar na escola podendo circular entre os colegas, e estar perto de seus filhos que, muitas vezes, participam das

atividades com eles, a correr, a brincar, a colorir, a escrever, transformando um espaço da escola cuja função e forma não foram produzidos para isso, mas seus diferentes usos o permitem.

As formas rígidas cinza-chumbo azulejadas de ventos artificiais continuam as mesmas, como objetos do espaço, *fixos* (Santos, 1997:38), que foram reformados e estão lá com o objetivo de estruturar o *lugar* para o momento das refeições, mas as ações no espaço, chamadas de *fluxos* por Santos (1997:38), os movimentos, os usos, as funções se alternam. E mesmo obscuro, esse espaço continua sendo usado de formas variadas.

Funcionários da escola se reúnem para almoçar juntos e partilhar histórias, professores se reúnem em busca de privacidade para conversar em outro espaço que não o da sala destinada aos professores, além de reuniões planejadas ou não que também acontecem nesse espaço. Algumas festas-surpresa que alunos preparam para determinados professores também ocorrem no refeitório. E, numa tentativa de “esconder” a escuridão do refeitório, bolas coloridas de soprar geralmente são colocadas estrategicamente para modificar o sentimento de obscuro para cordial. Quando então a melodia *Parabéns a você* ecoa pelo refeitório, é como mágica, não estamos mais nesse lugar, mas em outro, alegre, agradável, e assim se esquece dos ventos artificiais, dos azulejos brancos, das cores cinza-chumbo de mesas, que estão com belas toalhas, e das cores dos bancos, porque estamos sentados neles, colorindo-os com nossas roupas.

É possível também, na semana de provas, utilizar-se desse espaço. Muitas vezes, quando falta um professor nessa época, junta-se duas turmas no refeitório para que façam a prova. Geralmente a direção mistura turmas de séries diferentes para que a “cola” fique mais fácil de ser apanhada (pressupondo que todo aluno cole), mas é difícil não esboçar ao menos um sorriso ao vislumbrar os alunos no refeitório, sentados nos bancos compridos totalmente imóveis a se dedicar em resolver os exercícios sem ao menos olhar para o lado, mesmo que o colega adjacente seja de outra turma.

A solidariedade expressa nas “colas” no refeitório é uma marca. Compartilhando informações do tipo *essa eu sei, troca por aquela que você sabe*, comunicando dúvidas de como resolver as questões, consultando anotações e utilizando outras *táticas*, os alunos não vêm lógica na proibição da troca coletiva de informações. Além disso, pela disposição dos bancos e mesas é impossível que não haja situação semelhante. Eu me limito a observar. A diretora adjunta, no 3º bimestre de 2003 quase “arrancou os cabelos” porque não conseguiu controlar a situação; chorou e se irritou ao perceber que



foi enganada, sem ao menos um disfarce dos alunos. Como se diz por aí, a ação da cola foi “na cara” mesmo.

Segundo Maturana (2001), a competição não é saudável, pois não é condição biológica do ser humano, é cultural, é a negação do outro. Quando os alunos trocam informações durante as provas, não acredito que estejam infringindo leis ou sendo indisciplinados, mas acredito que buscam o auxílio do outro para a solução de problemas em comum. E não só a resolução das questões, mas alcance de notas que vão permitir passar para outro ano letivo em disciplinas cujos professores atribuem à prova o valor máximo de conhecimento de uma pessoa.

Por tudo isso, para alguns professores, o uso do refeitório como local de provas, precisa ser proibido para o ano seguinte. No entanto, conhecendo a escola, sei que na semana de provas tudo se repetirá, porque sempre falta professor em um dia ou em outro, e será preciso, mais de uma vez, juntar duas turmas.

Deixando o refeitório e continuando nosso passeio, convido os leitores a entrar no auditório, espaço de múltiplos usos: o auditório também é usado para trabalhar com uma ou mais turmas. É amplo, possui várias cadeiras tipo “universitário”<sup>13</sup>, um quadro-verde, uma televisão devidamente trancada por grade e cadeado, em um buraco na parede junto com um vídeo, um pequeno palanque de madeira, cortinas nas janelas, ventiladores de teto e armários de concreto abarrotados de livros que o MEC<sup>14</sup> manda para a escola para serem utilizados de 5ª a 8ª séries. Que usos fazemos do auditório? Na escola ele é geralmente reservado para reuniões, conselhos de classe, aulas e provas quando se juntam turmas, reuniões de pais e apresentação de palestras ou teatro.

Pelo “problema da cola” apresentado no refeitório, o auditório é, ao mesmo tempo, eficiente e ineficiente dependendo do seu uso. Quando professores precisam evitar a “cola” entre os alunos, suas provas se desenvolvem nesse espaço para uma turma de cada vez, permitindo o maior espaçamento entre as cadeiras e o livre circular do professor. Assim esse espaço se torna eficiente diante da *estratégia* do professor. Sem entrar em detalhes quanto às *táticas* utilizadas pelos alunos, cuja glória maior é “colar” justamente quando ocorrem essas provas, o espaço se torna ineficiente aos olhos dos professores quando é preciso juntar duas turmas, mesmo que de séries diferentes. Ao mesmo tempo, aos olhos dos alunos, a eficiência do auditório para provas é

---

<sup>13</sup> Modelo em que a cadeira tem uma pequena mesa já acoplada.

<sup>14</sup> MEC –Ministério de Educação

justamente maior quando estão juntas duas turmas e muitíssimo menor quando está somente uma turma, o que dificulta, pela distância entre as cadeiras, a maior eficiência da troca de informações.

Um mesmo espaço abriga diferentes olhares quanto ao seu modo de uso. Alunos e professores podem estar juntos em um mesmo uso do auditório e exercitando olhares diferentes sobre a questão. Vale a pena trazer Certeau (1998:102) sobre *estratégias e táticas* e como ocorrem, concomitantemente, em um mesmo *espaçotempo*:

*(...) as estratégias são portanto ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular em conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugar e visam dominá-los uns pelos outros. Privilegiam portanto as relações espaciais. (...) As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um 'golpe', aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc.*

#### **2.4- Percursos de espaço 3: a Feira Integrada**

No livro *Pedagogia Profana* em uma nota de fim de capítulo, Larrosa cita Ricoeur que afirma que nossa identidade se faz pelas histórias que contamos sobre nós mesmos e que não importa se as histórias são verdadeiras ou falsas, porque todas *nos provêm de uma identidade*. São histórias que me fazem quem sou, marcas que carregamos sem mesmo senti-las que nos fazem perceber o mundo de uma ou outra forma.

Ao nos aventuramos a realizar pesquisas estamos sempre procurando, relendo ou nos deparando com autores cujos textos nos significam algo ou nos tocam a alma - *A alma inaugura. Ela é potência de primeira linha. É dignidade humana*. (Bachelard, 1988:99) -, ou pelo menos nos lembram alguma história das muitas que temos para contar/recontar/inventar/reinventar. Como nos indica Larrosa (1999:100), *a leitura é um diálogo entre o dito e o não dito do texto, entre o que a palavra entrega e o que retém, mas sendo o não dito o lugar essencial de onde ressoa o sentido*.

Esse diálogo que o leitor realiza com quem escreveu o texto é único porque são únicas as marcas da vida que carregamos, e nem sempre esse diálogo está evidente,

muitas vezes acontece no inconsciente e quando é preciso escrever sobre esse diálogo, *puff!* Ele simplesmente desaparece da memória, ou melhor, se transforma em outra coisa e a linguagem então não dá conta das idas e vindas do que queremos dizer, muito menos do que queremos escrever. Diz Larrosa (1999:25) que

*a linguagem é cultura, convenção, algo muito pouco digno de confiança, algo que se desgasta, que se converte em clichê, algo cuja caducidade e cuja mentira deve-se desmascarar: a linguagem já começou a perder a sua antiga segurança, sua antiga capacidade de dizer e de fazer, de dar sentido.*

Ao dizer “sou professora”, por exemplo, estou apenas escolhendo uma das muitas marcas com as quais convivo e por vezes não enxergo. Ainda assim, não é simples dizer: “sou professora”, a palavra não abrange as múltiplas histórias que posso contar, está contaminada de ruídos. Professora significa muitas coisas para alguém ou quase nada para outros. Nas leituras que fazemos, encontramos palavras e frases que despertam outras palavras, frases, idéias, autores, momentos, enfim, fios enredados e trançados na extensa rede de subjetividades que carregamos e que a todo momento vamos enredando mais fios.

Larrosa (1999:7) propõe um trabalho *no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria* por achar que as *palavras comuns* nos trabalhos desse campo soam vazias e *sem sabor*. A sugestão de um trabalho cuja pretensão não é a objetividade, a universalidade, a sistematicidade ou a verdade, segundo o autor, *nem por isso renunciam a produzir efeitos de sentido* (p.7). Assim são as histórias que contamos e que formam nossa identidade e assim são os diálogos que travamos com textos.

Na área da Educação observamos trabalhos que buscam “falar a mesma língua”, ou seja, uma unidade de discursos. Tal qual uma teia, os trabalhos e pesquisas vindos de diversos pontos e origens diferentes, acabam por convergir num discurso muito parecido. Mas além destes, ressalto trabalhos e pesquisas que procuram dar voz às histórias do cotidiano das práticas de professores, alunos e da comunidade escolar em geral *sem vontade de prescrever formas de atuação, ou iluminar e modificar as práticas* (Larrosa,1999:7), mas que apontam em outra direção na forma de pensar e escrever, uma forma onde o saber é dúvida e não há respostas ou soluções prontas.

Os relatos de experiências que vivo na escola em que trabalho são *percursos de espaços*, espaço sendo ocupado por ações, como *lugar praticado*. (Certeau, 1994) E é

pensando nesses lugares praticados pelos alunos na escola, espaços apropriados por eles, que revelam *pistas, indícios e sinais* (Ginzburg, 1989) importantes para repensar os currículos que praticamos.

Convido o leitor a me acompanhar em um relato dos muitos que tenho para contar. Um evento que ocorreu no Herdy: nos dias 7 e 8 de novembro, 2002 e 6 e 7 de novembro de 2003. Dias de **Feira Integrada** no Herdy. A idéia da Feira é reunir trabalhos de todas as turmas da escola nos/dos três turnos para promover uma circulação de alunos o dia todo e ainda realizar trabalhos que envolvam mais de uma disciplina, uma tentativa transdisciplinar no sentido de que os alunos percebam conteúdos de diversas disciplinas sem a fragmentação conhecida nas aulas e de que os professores atuem em grupos.

Esse trabalho que transporia as disciplinas, no sentido de ir além de, muitas vezes chamado de transdisciplinaridade, envolve pessoas e suas redes: os professores e alunos, que além de uma grande discussão em torno de trabalho em equipe, ainda envolve outro problema: incompatibilidade de horários. Ainda assim, os trabalhos são realizados e muitas vezes dois professores trabalham com o mesmo grupo de alunos ou até mesmo apontam, nos trabalhos, pontos em comum entre as disciplinas. Além disso, procuramos não classificar: este trabalho é de química, aquele é de biologia, etc. Ou seja, “oficialmente”, não é possível realizar uma transdisciplinaridade, mas esta acaba por acontecer em maior ou menor escala, sem envolver todos os professores, mas alguns.

Os dois dias destinados à Feira são de confusão “autorizada”. Os alunos da escola, de forma geral, se empenham ao máximo, principalmente na semana que antecede a Feira, para realizar trabalhos, frutos de pesquisa e produção de cenários e/ou objetos, que apresentam aos visitantes, professores e a eles próprios. Também há grande preocupação com o que nós, professores, vamos achar, já que os trabalhos realmente servem como parte da nota para o 4º bimestre.

No ano de 2002, o trabalho da Feira foi avaliado entre 0 e 40, e em 2003, entre 0 e 20 porque alguns professores acharam que 40 era uma nota muito alta para dar “em troca” de “tão pouco trabalho” e também que “os malandros” iam se dar bem porque seus nomes estavam em trabalhos para os quais eles “não trabalharam”. Quando em 2003 os professores resolveram dar até 20 ao invés de 40, o comentário era que então os alunos iriam participar menos que no ano anterior e/ou que iriam fazer trabalhos ruins.

Nada disso se confirmou, mas sim uma preocupação maior nas pesquisas e nas decorações de cada sala.

A proposta da Feira de 2002 foi *O Brasil que queremos construir*, com a participação mais efetiva dos professores que sugeriram e/ou impuseram os mais diferentes temas, como História da moeda no Brasil, Tipo sanguíneo, Ervas, etc. A Feira de 2003 teve o tema *Da razão à fantasia, aprender é o maior barato*, e poucas foram as sugestões e/ou imposições de temas para as turmas pelos professores. Os alunos participaram mais na escolha e sugestão de temas, cujo eixo central era outras formas de aprender que não fossem as aulas. Apesar das dificuldades financeiras e outras, os alunos se empenharam mais este ano que no anterior, procurando corrigir falhas e repetir sucessos.

Segundo Ana, aluna,

*a execução de qualquer trabalho bem elaborado é complicada, pois o colégio não oferece recursos aos alunos como: fontes de pesquisa e apoio financeiro aos projetos especiais.*

*Esse ano (2003) provavelmente o corpo estudantil do Herdy passará pelo mesmo problema do ano passado: divulgação do tema da Feira em cima da hora. É esperar para ver! (depoimento por escrito)*

Realmente vimos mais do que se esperava, contando com os tais 20 pontos como “bônus pequeno” diante de tanta dedicação. Em 2003 os trabalhos variaram entre Alquimia, Pânico no Herdy: As faces da violência, Busca Global, Xadrez, Videokê (Aprender cantando), peça de teatro sobre os anos 60, a onda hippie, os anos 80 e suas modas, enfim, temas que os alunos trouxeram com o intuito de ensinar algo.

Os alunos do grupo que organizou um jogo de detetives cujas pistas eram características de países, ficaram impressionados com o “não-saber” de professores quando jogaram no Busca Global e não reconheciam bandeiras e características de países. Na fala de Amanda, aluna,

*“cara”, os professores chegaram assim, com cara de inteligente, sabe, eram três. Aí erraram feio quase tudo! De repente chegam três garotinhas da 5ª série, 5ª série!, e acertaram tudo!! Aí os professores pediam: - Dá as respostas, dá! E a gente dizia: - Nãããoo! Só no final da Feira!! Queriam “mole”! (depoimento oral)*

Alunos se sentem em “vantagem” ao “trocar de lugar” com os professores quanto a quem tem o saber e quem não tem. Nessa condição, para o professor que errou

algo em um jogo que envolve saberes escolares (no caso, Geografia), o não-saber é tido não como ignorância, mas como dificuldade. Para os alunos que pesquisaram, estudaram, trabalharam para “saber”, é uma vitória sobre os professores que, dessa vez, “não sabem”. Larrosa (1999:168) tem uma fala interessante quanto à postura de professores:

*um estudante sim, pode vestir a capa puída do vagabundo. Mas um professor não pode. Um professor com capa puída pareceria um impostor e não um professor de verdade. Um professor tem que ter uma postura sobre as coisas das quais ele fala, tem de saber manter uma posição.*

Esse jogo de quem sabe e de quem não sabe é invertido quando se inverte o papel de quem seleciona os conteúdos e de quem não participa dessa seleção. Ao ouvir, na sala de professores, os envolvidos na fala de Amanda sobre suas performances de detetive, constatei o divertimento em errar perante os alunos e um certo constrangimento com o fato. Afinal, a *capa puída* é um acessório não muito desejável.

As salas, recheadas de trabalhos, com decorações diferentes, salas de aula que são transformadas em outros espaços que não lembram aulas, ficam cheias de indícios das possibilidades de ser daqueles espaços. Elementos estranhos à escola, de um modo geral, como



Cortinas, tapetes, sofás, cabides de roupas,



bandeiras, cabines,



morcegos, divisões com  
plásticos pretos,

caveiras, velas, lápides,



e outros, presentes nos cotidianos dos alunos, estão por toda a parte.

Outro elemento “estranho” à escola é o vestuário dos alunos que, desobrigados de usar uniformes, se vestem de acordo com o tema do trabalho





ou mesmo usam...



o uniforme da escola!

É interessante perceber que mesmo a não obrigação de usar o uniforme da escola, alunos de todas as idades preferem o uniforme, seja porque é uma marca da qual é difícil de se libertar; seja porque não têm dinheiro para usar uma outra coisa; seja até porque suas roupas “para sair” estão sendo poupadas para outros espaços.

Os alunos se apropriam também dos corredores. Naquelas salas, onde eu sou para encontrar tomadas que funcionem, eles ligam seus rádios sem dificuldade, e ouvem funk, pagode, músicas dos anos 70 e 80, com dança e tudo. Quem passa pela escola pode pensar: que confusão! Confusão apropriada, com gosto, com prazer.

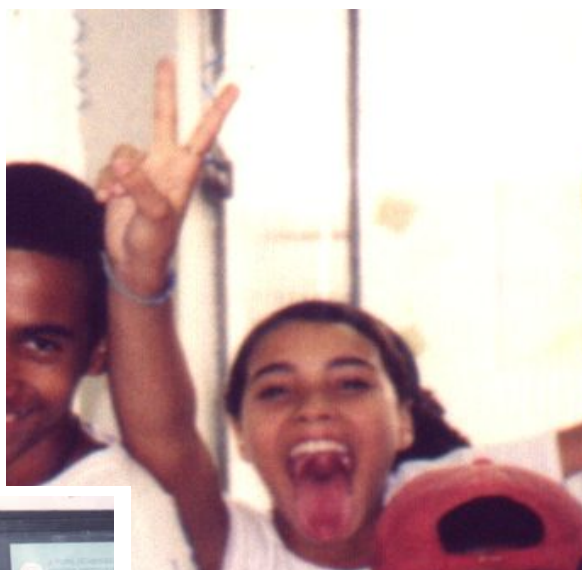
A “sensação” de confusão causada em alguns é resultado do estranhamento de elementos que normalmente não estariam na escola, como alguns que apontei na fala acima, ou o estranhamento da “ausência” de uniformes, horários pré-estabelecidos e controle de entrada no portão. Os alunos então, neste *espaçotempo* da Feira, revelam as apropriações que fazem cotidianamente nos/dos espaços físicos da escola, ocultas em dias de aula que vêm à baila nesse *espaçotempo* autorizado.

O espaço da irreverência,





do riso escancarado,



*(...) há momentos em que uma aula se parece com uma igreja, com um tribunal, com uma celebração patriótica ou com uma missa cultural. E são esses momentos os que mais resistem à prova do riso, porque aí o riso é transgressão, profanação, irreverência, quase blasfêmia.(...) (Larrosa, 1999:172)*



dos bonés consentidos



e da camisa aberta.

Em salas de aula que são muito quentes, mesmo com ventiladores ligados, alunos fecham janelas e cobrem paredes com sacos plásticos pretos de lixo, fazendo corredores que conforme vamos passando, ouvimos as apresentações que cada aluno, se revezando, está ali para apresentar. Há também uma preocupação dos alunos em criar atividades nas quais as pessoas participam das apresentações e do que está exposto.

Será que estão nos mostrando como se sentem mais à vontade para aprender? Serão as aulas *espaçostempos* onde não ocorre uma interação entre professor-aluno-conteúdo-espaço físico? Será que os alunos estão mostrando que a estética da escola não está de acordo com seus desejos e necessidades enquanto pessoas e que poderia estar? Deixemos essas interrogações um pouco e voltemos à Feira.

Vários grupos colocam celofanes coloridos nas luzes. Efeitos bonitos. Do jeito deles de se apropriar dos espaços. Jeito barulhento de se apropriar do espaço. A escola tem suas paredes pintadas de acordo com a decisão da direção e tem suas paredes pichadas de acordo com o gosto dos alunos. Marcos Reigota, em uma fala quando integrante de uma banca de dissertação de mestrado em 2003, aponta que para conservação de um lugar é preciso a apropriação do mesmo, é preciso se sentir proprietário do espaço para conservar aquele espaço. As palavras e desenhos que geralmente encontramos nas escolas, não serão tentativas de apropriação do espaço que lhes pertence, mas ao mesmo tempo não lhes pertence?

Nesses dias de Feira, a escola, pintada e pichada, é dos alunos que, inclusive se preocupam em ocultar as pichações ou em mesmo limpá-las. O espaço da escola dos alunos revela suas cores, seus barulhos, seus jeitos, negociados entre eles, arrumados por eles, apropriados por eles.

Segundo Gustavo, aluno,

*a Feira Integrada faz com que a escola se torne uma grande família. Os alunos trabalham com os professores em busca de um ideal: que os projetos fiquem bons. Os projetos também mostram o que é trabalhar em grupo. Se um projeto vai perfeito, mostra que a equipe foi muito unida. Também faz com que a imaginação fique à flor da pele. A Feira faz com que cada aluno mostre seu potencial. (depoimento por escrito)*

É uma *bela imagem* essa do trabalho de alunos com professores que Gustavo nos traz, a Feira acaba sendo um espaço de integração como sugere seu nome (Feira Integrada). Sobre belas imagens de professores e alunos, trago Larrosa (1999:51)

*essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria.*

Neste espaço da Feira, os dois dias destinados a ela, observa-se os espaços físicos da escola sendo apropriados e assim se tornando “outros espaços” que não salas de aula, auditórios, corredores, quadra de esportes. Surgem hippies, protestos contra violência na escola, jogos de detetive, jogos de estratégia, alquimistas, Jânio Quadros, idéias de outras épocas, mistérios... Larrosa (1999:66) aponta que os espaços quando contemplados demoradamente e despreocupadamente, são *como cenários nos quais pode acontecer qualquer coisa e nos quais a imaginação pode se projetar*. Os espaços físicos do Herdy, em dias de Feira Integrada, são os cenários onde se projetam concretamente a imaginação *à flor da pele*.

Uma outra forma de ver nossas práticas de professores pelas pistas dadas nos espaços apropriados por alunos está em Larrosa (1999:165), onde o autor diz que

*teremos, talvez, que aprender a viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo. Talvez tenhamos que aprender a nos apresentar na sala de aula com uma cara humana, isto é, palpitante e expressiva, que não se endureça na autoridade. Talvez tenhamos que aprender a pronunciar na sala de aula uma palavra humana, isto é, insegura e balbuciante, que não se solidifique na verdade. Talvez tenhamos que redescobrir o segredo de uma relação pedagógica humana, isto é, frágil e atenta, que não passe pela propriedade.*

### 3- Espaços escolares praticados 2: o Ciep Curvelina Dias Curvello

*O espaço é muito mais essência que dimensão,  
muito mais mobilidade que fronteira,  
muito mais volúpia que cenário.*  
Eliane Mourão

Ferraço (2004) apresenta alguns aspectos importantes na

*tentativa de discursar sobre a pesquisa “com” o cotidiano, [como] considerar como sujeitos das pesquisas com o cotidiano todos aqueles que deixam suas marcas nesse cotidiano [e] desencadear, junto a esses sujeitos, processos de intervenção nos “currículos” e na “formação continuada”, a partir das **redes de saberes-fazeres** (Alves), tecidas e partilhadas entre eles.*

Desta forma, para o autor, a formação continuada e os currículos que se praticam nas escolas estão enredados e se determinam mutuamente, sem possibilidade então de

diferenciá-los ou pensá-los de forma isolada *em meio às tessituras e partilhas das redes cotidianas de saberesfazeres*.

Trabalhando *com* o espaço escolar e *com* as práticas relacionadas a ele, penso que, para além da formação continuada e dos *currículos praticados* (Oliveira,2003), também os usos que fazemos dos espaços da escola fazem parte dessa rede de *saberesfazeres* do cotidiano da escola. Pensar *com* esses usos pressupõe, a meu ver, mostrar as práticas de espaço e desvendar as relações possíveis que os sujeitos praticantes do cotidiano escolar fazem com esses espaços, lembrando, com Certeau (1994:179-80) que *uso define o fenômeno social pelo qual um sistema de comunicação se manifesta de fato: remete a uma norma e que o uso visa uma “maneira de fazer” como elemento de um código, que se cruzaria com o estilo para formar um estilo de uso, maneira de ser e de fazer*.

Pesquisando *com* o cotidiano dos usos dos espaços escolares no Ciep 262, como nos propõe Ferrazo, me deparei com diversas práticas e formas de dizê-las, mas escolhi quatro *linhas*<sup>15</sup>, das muitas possíveis: o relato do **lugar** onde está o Ciep; algumas reflexões acerca da **arquitetura** do Ciep; algumas idéias acerca dos seus **alunostrabalhadores**; e uma das muitas maneiras de praticar o espaço no 262, a **Oficina de Moda**.

### 3.1- O lugar

Meu primeiro contato com o ciep 262, ou o “Curvelina”, ou o “262”<sup>16</sup>, como é chamado e conhecido, foi com o seu endereço, ainda na Coordenadoria Baixadas Litorâneas I, em Cabo Frio: rua Maria Dias Curvello, s/ n°. bairro: Porto do Carro. Cidade: São Pedro D’Aldeia.

São Pedro, como é comumente chamada, foi fundada em 1617, pela Companhia de Jesus, ao construir a capela de São Pedro. Antes, aparentemente, era habitada por tamoios e goitacás e, também, foi procurada por negros libertos, que se dedicaram à pesca. A vila, criada em 1890, fazia parte do município de Cabo Frio, de onde se

<sup>15</sup> *Linhas* no sentido de Deleuze e Guattari: *Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas.* (1995:17)

<sup>16</sup> *No fundo, os nomes próprios já são “autoridades locais” ou “superstições”. Por isso, costumam ser substituídos por números: não mais Opér mas 073, não mais Calvados, mas 14.* (Certeau, 1994:187)

desmembrou em 1929 se tornando cidade. A atividade econômica atual principal é o turismo.

Estes são alguns aspectos gerais de São Pedro. Caminhando por aí e conversando com as pessoas dos bairros longe da praia e do centro, se encontram outros aspectos da cidade, como os ocorridos no Ciep. O turismo vira, então, uma das possibilidades de renda, como a venda de bijuterias na “feirinha”, a venda de cachorro-quente e bebidas em shows e na praia, a coleta de latinhas de alumínio que depois serão trocadas por cupons do tipo vale-alimento e muitas outras atividades que complementam a renda no verão e nos feriados ou que são, muitas vezes, a única renda da família.

O bairro, Porto do Carro, tem sua peculiaridade já à vista no nome: junção incoerente das palavras porto e carro, este bairro é atravessado por dois municípios (ou atravessa?): São Pedro e Cabo Frio. A explicação deste “fenômeno” é mais difícil que sua vivência, porque oficialmente, é possível que os dois municípios tenham bairros de mesmo nome, mas o sentimento expresso na fala dos moradores é de uma mesma região, cujas referências são explicitadas desta forma: *No Porto do Carro em Cabo Frio ou em São Pedro?* Me parece um *entre* no sentido que Deleuze e Guattari (1995:37) dão à palavra:

*entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio.*

Ou seja, um lugar localizável por mapas e praticado sem problemas pelos moradores. Com o Ciep fixado na “fronteira” dos dois municípios<sup>17</sup>, sua área pertence, oficialmente, a São Pedro, mas recebe influências, alunos, funcionários e professores moradores de Cabo Frio, mas não o direito aos feriados do mesmo e nem às ações do prefeito, como calçamento, iluminação, verbas, ônibus para saídas dos alunos e outras melhorias.

É um local bem típico do “interior” do estado, inclusive, vê-se inúmeros cavalos, que às vezes pastam no pátio da escola, além de casas, sítios, vegetação e um pequeno

---

<sup>17</sup> De frente para o prédio principal do Ciep, a rua à esquerda pertence a Cabo Frio e a rua à direita, a São Pedro.

comércio. A área onde está construído o Ciep é uma bacia, e alunos que conhecem o local antes da construção da escola dizem que ali era uma lagoa. Não acho que ali tenha muito espaço para uma lagoa, mas sendo uma área baixa, próxima do mar (portanto do lençol freático<sup>18</sup>), é bem possível que fosse uma área alagada. Inclusive, quando chove muito, as aulas são suspensas pela impossibilidade de acesso à escola. Pior é quando todos já estão dentro, e a impossibilidade é a saída... coisas do cotidiano que escapam ao nosso controle e planejamento.

Este foi o cenário que vislumbrei ao “encontrar” o Ciep depois de uma longa jornada de ônibus para entregar meus papéis de “matrícula que chega” para preencher a vaga de professor, que era para o turno da noite, com o que tenho a maior “intimidade” e simpatia, turno em que trabalho desde o começo, há onze anos. Quando verifiquei o horário, quase “caí para trás”: as aulas terminam às 23h!!! *Onze horas?*, retrucou a carioca, já pensando em assaltos e outras formas de violência. E ainda: *Tem ônibus a essa hora?*

Os olhares das duas moças que limpavam a sala da secretaria me fizeram ficar sem graça, e perceber, nas falas que se seguiram, que os assaltos são bastante incomuns na região, e apesar de serem raros, os ônibus não costumam ser assaltados. Mas, por via das dúvidas, não uso nada de ouro quando vou trabalhar nem levo muito dinheiro, ou então, não abro o vidro do carro... coisas de carioca, que verifiquei com outras professoras, são comuns a todas nós que viemos morar na Região dos Lagos há pouco tempo. É o encontro de dois *espaçostempos* diferentes: o da cidade grande, muito violenta ultimamente, cujos movimentos são tolhidos, onde os habitantes precisam viver acelerado e assim acelerar a criação de *táticas* de sobrevivência, e o da cidade pequena, que ainda desconhece essa velocidade e acha graça dela, cujas *táticas* são relacionadas a outras formas de sobrevivência que não as encontradas em Duque de Caxias<sup>19</sup> ou no Rio de Janeiro.

Voltando ao terreno do Ciep, é possível vislumbrar uma área bastante ampla, sendo então possível, à época de sua construção, realizar o projeto completo<sup>20</sup>. Assim que entramos na área delimitada do Ciep (depois de sujarmos nossos sapatos na lama) observa-se à direita, a quadra e à esquerda, numa área grande, gramada, um prédio

---

<sup>18</sup> Lençol freático, em outras palavras, é a água subterrânea do solo. Em áreas perto do mar, portanto baixas, encontra-se alagados que nada mais são que o encontro desse lençol com a superfície.

<sup>19</sup> Município onde se localiza o “Herdy”, escola tratada no capítulo anterior.

<sup>20</sup> Existe um projeto compacto para construção em áreas menores, com a quadra em cima do prédio principal, por exemplo.

hexagonal, de dois andares, que abriga uma biblioteca (fechada à noite) no andar de baixo e no de cima, uma “casa”, onde sei que deveria haver alunos residentes, mas a função é de moradia para o vigia da escola.

À frente fica o prédio principal, com um grande pátio no térreo, onde à esquerda está o refeitório, que originalmente seria aberto nas laterais, mas por causa do vento, me disseram, estão fechadas. Assim pode até abrigar outras funções, como formaturas de alunos da própria escola e festas de casamentos e aniversários da população em geral. À direita, neste pátio, fica um departamento médico, sempre fechado, pelo menos à noite.

A rampa de acesso aos 2º e 3º andares do Ciep está gradeada e tem um portão que é fechado após o término das aulas da noite e logo que subimos, antes mesmo de entrar no corredor, nos deparamos com uma “janela”, que corresponde à secretaria da escola. Neste 2º andar estão, além da secretaria, a sala da direção, a sala dos professores, o auditório, salas de aula e banheiros nas duas extremidades do corredor. Quero lembrar, a quem conhece Cieps, ou fazer saber àqueles que não os conhece, que o chão é muito escorregadio, fazendo da rampa um “prato cheio” para tombos. Daí, neste Ciep, a diretora ter mandado fazer uns sulcos no chão das rampas e também a raspagem do mesmo, dando uma certa estabilidade ao caminhar por elas. No 3º andar, mais salas de aula.

Na semana em que, de volta do recesso, recomeçaram as aulas efetivamente, foi a hora de experimentar os horários, a relação entre os professores, a forma como a direção atua, os movimentos dos alunos e também a distribuição dos espaços.

O esquema de horários usado nas escolas é possível pelo uso do relógio. Nos lembra Escolano (1998) que o tempo assim mecanizado permitiu a organização das atividades humanas se naturalizando no cotidiano como uma ordem a ser apreendida e obedecida. O relógio na escola, portanto, é um *símbolo cultural e um mecanismo de controle social da duração* (Escolano, 1998:44), que regula e marca os horários de entrada e saída de todos, os começos e terminos das aulas, os momentos de descanso (que não “existem” no turno noturno) e as horas em que se pode comer (ou seja, também o controle da fome), geralmente através de um “sinal” sonoro.

No 262 não há relógios aparentes ou em cima da “janela” da secretaria (como no Herdy), mas existem relógios dentro da secretaria e nas salas da direção e na de coordenação pedagógica. No noturno o “sinal” é pouco usado e os horários, recriados.

Primeiramente, jamais saímos às 23h, mas sim às 22h20, no máximo! Mas, diferentemente da escola de Duque de Caxias, onde saíamos mais cedo devido à violência, aqui a saída mais cedo se deve aos horários de ônibus e ao cansaço que o cotidiano impõe aos alunos e professores. A entrada, às 18h30 sempre é adiada uns dez minutos por causa do jantar, servido às 18h, e que todos apreciamos muitíssimo. Mas, se não deu para chegar na hora do jantar, sem problemas, é possível comer uns salgadinhos ou biscoitos ou um sanduíche “natural” na barraca da Selma, que se localiza no portão de fora que delimita a entrada na área do Ciep. E, mesmo sem o “recreio”, sempre há umas fugidinhas de alunos e professores das salas para um cafezinho, uma ida ao banheiro ou apenas verificar o movimento em outras salas.

Os horários que marcam a entrada e saída dos professores para as aulas também são modificados (encurtados ou alongados) de acordo com o andamento das discussões com as turmas, com o cansaço de alunos e professores ou com a falta de alguns professores. Ou seja, há muitas situações em que os horários são recriados nas *ocasiões* cotidianas, que para Certeau (1994:162) são arte, criação, são aproveitadas e fornecidas por *circunstâncias exteriores onde um bom golpe de vista consegue reconhecer o conjunto novo e favorável que irão constituir mediante um pormenor a mais*.

Mesmo no espaço apropriado pelo horário determinado pelo relógio, *táticas* surgem nas *ocasiões*, que não se repetem da mesma forma e que não são previsíveis. Ao sair de casa para trabalhar na segunda-feira, por exemplo, meu horário de aulas seria de 18h:30 até as 23h, mas ao chegar na escola é que esse horário pré-estabelecido se concretiza ou é recriado em função de diversos fatos pequenos que constituem o cotidiano.

Sobre os professores, homens, não é possível dizer muito, porque os homens só cumprimentam com um “boa noite”, com a exceção de Clever, mas as mulheres, sempre mais falantes, aí sim, sei onde moram; descobri duas professoras que vieram do Rio como eu há pouco tempo, e outras coisas mais. Também descobri a alta rotatividade dos professores de geografia. Minha vaga, por exemplo, era de um professor morador do Rio que, além de não ter agüentado ir e vir dois dias na semana para São Pedro e abandonar em maio, também levou todos os diários de classe, o que fez com que Michele, que trabalha na secretaria, fizesse-os novamente.

O episódio do abandono do professor de geografia que substituí, para as Secretarias Estaduais de Administração e de Educação significa somente a saída de uma



matrícula para a chegada de outra. O fato de esse professor morar a duas horas da escola e trabalhar no turno noturno não importa para a Secretaria de Educação, que inclusive afirma ser obrigação do professor trabalhar três dias na escola, e se não fossem as negociações com a direção, as coisas poderiam ser bem piores. As tabelas que freqüentam as mesas das Secretarias e Coordenadorias contendo o nome das escolas e o número da falta de professores por disciplina são muito comuns. Se um professor sai ou chega, simples: apaga-se o número anterior e atualiza-o. Já tive oportunidade de ver essas tabelas serem impressas sempre por conta dos números novos a cada semestre, mês, semana... Porque essa movimentação de abandonos, licenças e mudanças de escola acontecem o ano inteiro.

Desta forma, o sistema político coloca em confronto dois trabalhadores que estão do mesmo lado da moeda, no caso, dois professores, sobrevivendo com os mesmos salários baixos, muitas vezes parcelados, morando longe de seus trabalhos, trabalhando em mais de um lugar e negociando sempre uma falta aqui, um feriado ali para agüentar até o final do ano letivo.

O que significa “trabalhadores” para essa política pública? O que importa são os números; das vagas nas escolas e da quantidade de alunos em idade escolar, das vagas de professores e das matrículas existentes. Questões pessoais dos professores, direção e alunos são muito cotidianas para os números, e não permitiriam completar as tabelas e quadros encontrados nas Coordenadorias e Secretarias.

Que pressões sofrem, também, as pessoas que trabalham nesses locais? O tema é amplo e envolve uma discussão complexa que não caberia aqui. Mas, sem querer dar o assunto por encerrado, trago para reflexão a respeito dessas questões a seguinte citação de Dias (1995:92) sobre a filosofia de Deleuze:

*com efeito, o acontecimento virtual possui a estrutura de um problema a resolver e persistente, nas suas condições problemáticas, fora das soluções sempre locais e sempre dependentes de dados circunstanciais, contingentes. Um problema, como dimensão virtual objectiva da realidade, não existe sem as suas soluções, mas estas variam de caso para caso, a determinação – actualização das condições do problema é sempre um processo criativo, a actualidade é sempre assimétrica da “sua” própria virtualidade.*

Portanto, como também nos apontam Boaventura de Souza Santos e Milton Santos em diversos trabalhos, para um mundo de problemas cada vez mais globais, surgem soluções cada vez mais locais, que *variam de caso para caso*, sem a

possibilidade de análises que generalizem, ou corre-se o risco de trabalharmos apenas com a *visão do alto*, como nos alertou Certeau.

### 3.2- A arquitetura do 262

Os espaços do Ciep definitivamente não podem abrigar uma escola com o sistema de ensino (horários, conteúdos, seriação, etc) que conhecemos. É impossível ouvir e ser ouvido numa escola de meias-paredes! É muito difícil estarmos concentrados em alguma leitura quando outra turma está no corredor, ou quando estamos sendo observados, por cima das paredes, por pessoas nas rampas e nos corredores. É difícil e cansativo. Não que os professores não façam nada por não conseguirem trabalhar, pelo contrário, tudo acontece assim mesmo, os textos, as provas, o pedido para concentração, as aulas e por aí vai, mas que é “matar um leão todos os dias”, criar novas formas de lidar com esses espaços e com os movimentos que esses espaços permitem, lá isso é.

Azevedo (2003:58), ao relatar sua experiência no Ciep Luis Carlos Prestes, na Cidade de Deus, no Rio de Janeiro, disse sobre as meias-paredes

*quem mais sofria eram as professoras. O espaço da sala de aula sempre fora um espaço resguardado, cercado por quatro paredes, a que se tinha acesso pela porta. As únicas formas de contato com o exterior eram as janelas e a(s) porta(s). o que se dizia e fazia ali dentro, ali ficava, a não ser que um ou mais dos participantes o divulgassem. Era um espaço quase tão protegido de intrusos como o da nossa casa. Com as meias-paredes, o que era privativo de um grupo tornava-se público, à revelia de seus componentes. (...) No Ciep, com suas meias-paredes, fechar a porta era um ato de retórica, um mero simbolismo.*

Os professores com quem tenho contato no Ciep 262 e eu, fechamos as portas das salas de aula, mas reconhecemos, é *mero simbolismo*, uma vez que além das vozes e ruídos ocorridos no corredor estarem “dentro” das salas, é muito comum os alunos ficarem de pé nas cadeiras para olhar o corredor e a sala em frente para “bater um papo” com o colega que está em um desses espaços e vice-versa.

As noções *fora* e *dentro* dos espaços, no Ciep, adquirem outros significados. A porta da sala dos professores, por exemplo, eu ainda não vi fechada, porque os alunos mais altos, mesmo com a porta aberta, preferem olhar por cima das meias-paredes para verificar qual professora ou professor está presente e também, para pedir licença para entrar. As salas mais resguardadas e longe dos olhares, são a da direção e a da

secretaria, que além de não serem de meias-paredes, também apresentam suas portas gradeadas, devido à natureza do material em seu interior, como o material de educação física, computador e documentos da escola na primeira e arquivos de alunos e professores além da máquina da xerox, na segunda. Quando há alguém em qualquer uma das duas salas, estas estão sempre com as portas abertas.

Para utilizar (e sobreviver) as salas de meias-paredes, muitas são as *táticas* (mas também os sofrimentos) utilizadas pelos professores, como os trabalhos com os alunos em grupos, o que evita a aula expositiva para a turma inteira e, portanto, falar muito alto; muito comum também é terminar as aulas mais cedo. Para os professores que preferem às vezes dar aulas expositivas, o jeito é negociar, como no caso que presenciei, por duas vezes no mesmo turno, no qual o professor, percebendo que a porta fechada não estava impedindo os ruídos do corredor de entrar, o vi tentando negociar com os “produtores de ruído” na esperança de conseguir algum silêncio no corredor para terminar a aula.

Lidar com as meias-paredes é um exercício constante de criar alternativas por parte do professor e é um alívio quando as turmas ao lado ou em frente vão embora e então é possível algum silêncio necessário à concentração de quem está dando as aulas ou um cochilo de quem as está assistindo.

Outro espaço bastante freqüentado no Ciep diz respeito às rampas, cujos movimentos de “sobe, desce e escorrega” permitem a visão de algumas salas do 2º andar, o que me confere alguns alunos “extras” para as aulas quando estou em um desses espaços, particularmente, a sala da 8ª série. No 2º andar, estão as salas do ensino fundamental, e no 3º andar, as do ensino médio, a sala para aulas de inglês e para as aulas da Oficina de Moda, a mecanografia e outras que ainda não identifiquei para que são usadas e que eu e a professora de história “estamos de olho” para montar a sala para nossas disciplinas.

*A arquitetura é uma forma de escritura no espaço*, afirma Escolano (1998:23), e os Cieps foram criados para se tornarem um marco na história da arquitetura escolar. E o intuito foi alcançado; o Projeto Ciep é conhecido e reconhecido, inclusive no exterior, pela sua arquitetura. Nas palavras do site oficial do Partido Democrático Trabalhista, *O gênio de Oscar Niemeyer cria uma escola ampla, bonita, funcional e 30% mais barata que um prédio escolar convencional*. Não só isso, mas o concreto pré-fabricado permitiu também velocidade na construção. Além disso, permitiu que cada Ciep fosse

montado *como um jogo de armar* que ficava pronto em quatro meses. Ou seja, uma “maravilha” da engenharia que Oscar Niemeyer criou e a dupla Darcy Ribeiro-Leonel Brizola, respectivamente vice-governador e governador, idealizadora do projeto, colocou em prática.



Fonte: [www.pdt.org.br](http://www.pdt.org.br)

O Ciep, portanto, representa um tipo de *escritura no espaço*, segundo depoimento de Niemeyer

*procurei dar às escolas um aspecto capaz de caracterizá-las, destacando-as plasticamente nos conjuntos urbanos da cidade. Isso explica as aberturas arredondadas que coincidem rigorosamente com o sistema de pré-fabricação adotado.* (Niemeyer, [www.pdt.org.br](http://www.pdt.org.br))

No caso do 262, o destaque não se dá nos conjuntos urbanos, mas na paisagem rural onde está localizado, inclusive servindo de ponto de referência para localizar outras construções, papel que era exercido pela igreja católica localizada perto do Ciep antes da sua construção. O 262, com sua arquitetura peculiar e cujo prédio principal pode ser visto a uma grande distância, vem se apropriar do espaço como referencial local.

A esse respeito, Escolano (1998:26) diz que

*a arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.*

Com o Ciep 262 não é diferente. Este espaço escolar é marcado pelos discursos e intenções do arquiteto que o pensou, do governante que o construiu, do educador que o “pedagogizou”. Alguns usos pensados no projeto original do Ciep já se modificaram,

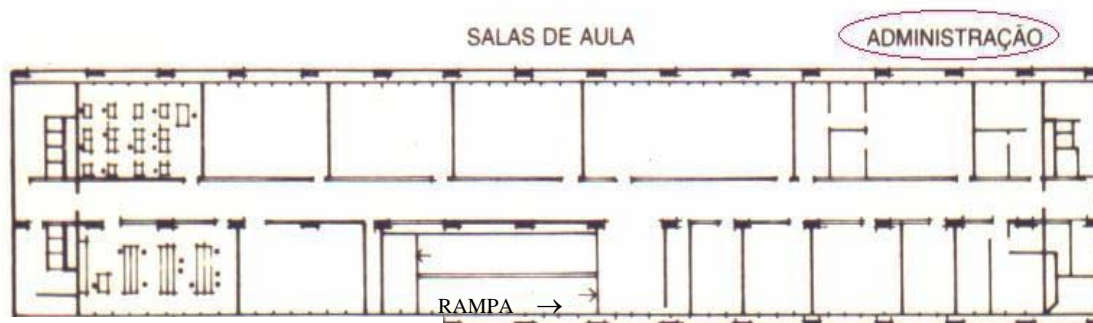
como o turno integral, que funciona das oito horas da manhã às cinco horas da tarde para algumas turmas, como a de 5ª série. Hoje, o 262 abriga, como qualquer outra escola, os três turnos: manhã, tarde, noite; mas outros usos pensados anteriormente por Darcy Ribeiro acabaram por se adequar às necessidades locais, que são os usos dos espaços pela comunidade moradora local, como o futebol dos fins-de-semana na quadra e festas de casamento e também pela comunidade escolar, como as festas de formatura das 8ª séries e 3º ano do ensino médio em dezembro ou o “262 Fashion Model”, desfile organizado para mostrar os resultados da Oficina de Moda.

Os projetos de arquitetura originais já foram modificados, um exemplo disso é o espaço da secretaria. No projeto original, ela ficava no 2º pavimento (ou 3º andar), entrando no corredor à direita, ao final, mas como o 262 faz parte de um grupo de Cieps que abriga o 2º Programa Especial de Educação, construídos com modificações na arquitetura, sua secretaria fica em frente à rampa, no 1º pavimento. Segundo soube, pela direção e pela professora Maria Izabel Rolim, que já foi diretora do Ciep Carlos Drummond de Andrade e que no 2º Programa fez parte da equipe central, alguns diretores de Ciep foram chamados para “palpitar” na nova configuração. Isso me faz lembrar Santos (2001:132) que aponta que *a cidade, pronta a enfrentar seu tempo a partir do seu espaço, cria e recria uma cultura com a cara do seu tempo e do seu espaço e de acordo ou em oposição aos “donos do tempo”, que são também os donos do espaço.*

Com a oportunidade oferecida de se apropriar de idéias que modificassem a arquitetura original, os diretores chamados aproveitaram e sugeriram mudanças relacionadas às necessidades dos *praticantes* desses espaços, colocando em prática, de forma oficial, recriações com a *cara do seu* espaçotempo. Apesar de algumas modificações terem sido aceitas, como a distribuição de função dos espaços, até porque não feriam muito o projeto original, outras foram rejeitadas, como o fim das meias-paredes. Estas ficaram como estão, segundo Niemeyer, porque foram construídas com a finalidade de permitir a melhor circulação do ar.

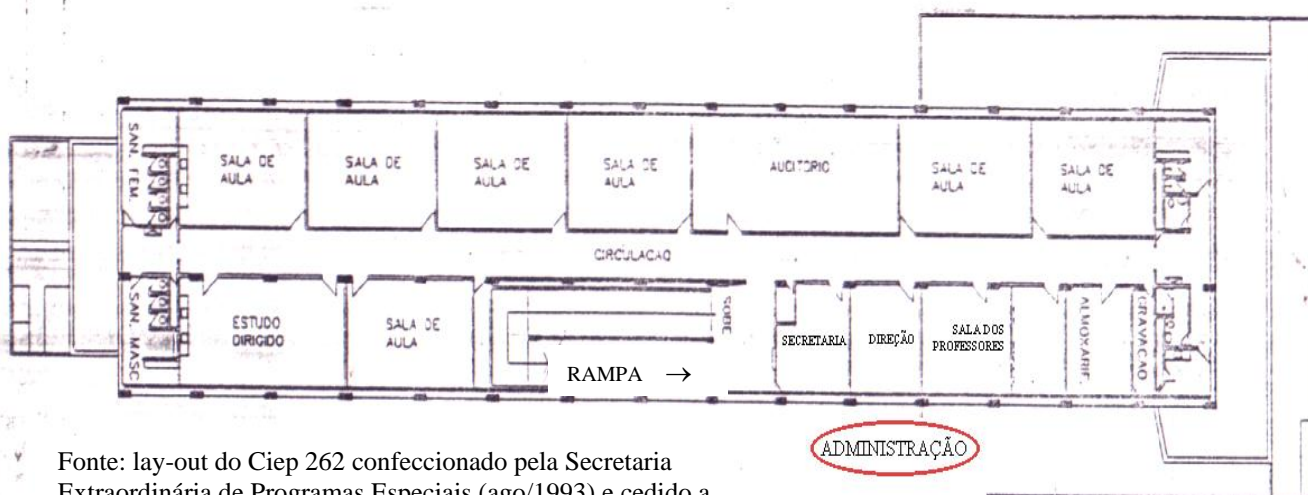
Aliás, no 262, testamos esse esquema toda noite, uma vez que algumas venezianas das janelas estão quebradas e o vento frio está sempre presente nas salas. A “circulação do ar” aliada ao barulho de “fora” da sala, faz com que alunos e professores desejemos nos rebelar contra as meias-paredes.

Para ficar mais “visual” o que disse a respeito dos dois Programas para Ciep, incluí as duas plantas a seguir:



1º PAVIMENTO

Fonte: Ribeiro (1986:106)



Fonte: lay-out do Ciep 262 confeccionado pela Secretaria Extraordinária de Programas Especiais (ago/1993) e cedido a mim pela direção do Ciep.

1º PAVIMENTO

### 3.3- Os alunostrabalhadores

*O professor disserta sobre um ponto difícil do programa.*

*Um aluno dorme, cansado de canseiras desta vida.*

*O professor vai sacudi-lo? Não.*

*O professor baixa a voz, com medo de acordá-lo.*

Carlos Drumond de Andrade

Mas, e os alunos? Com aspirações algumas vezes divergentes outras convergentes com as dos moradores de Caxias, alguns vêem a educação formal como esperança de conseguir um emprego melhor, outros acompanham maridos, esposas,

filhas e filhos, porque afinal, *iriam ficar em casa sem fazer nada mesmo*. Encontrei apenas um aluno que deseja cursar a faculdade de Oceanografia e alguns poucos que desejariam entrar para a faculdade mas não vêm como, tendo que trabalhar fora ou cuidar de casa ou ajudar a família (nem sempre a sua) ou tudo isso junto.

Nas palavras de Carvalho (1984:8):

*o aluno matriculado no período noturno, na sua grande maioria, já está engajado em trabalho assalariado durante o dia, quase sempre em turno de 8h. O estudo à noite parece representar um prolongamento da jornada de trabalho, por mais 4 ou 5 horas, tanto para o aluno, como, muitas vezes, para o professor.*

Com pouco ou nenhum acesso à técnica que, de acordo com Santos (2001:45), *apresenta-se ao homem comum como um mistério e uma banalidade* por ser mais aceita do que compreendida, os *alunostrabalhadores* assalariados (ou não) se aproveitam das chances que o turismo proporciona temporariamente para criar coisas e vender ou oferecer serviços como faxinas e tomar conta de sítios e casas de veraneio, enquanto sonham com o emprego fixo que não pague tão mal, que talvez seja possível com o diploma do ensino médio na mão. Segundo algumas alunas, o comércio de lojas, principalmente as que pagam melhores comissões, exigem o diploma de ensino médio.

Sobre o ensino noturno e a questão da produção, Carvalho (1984:11) diz que

*os alunos saem da escola sem uma qualificação específica, técnica, mas preparados para aprenderem no processo produtivo e para aceitar (no caso dos alunos dos cursos noturnos) uma colocação inferior na hierarquia salarial, pois freqüentando cursos “fracos”, foram alunos “fracos”, terão um salário “fraco”. Mas, ao mesmo tempo, acreditam que, se continuarem estudando, poderão alcançar um futuro melhor.*

Esse malabarismo de sobrevida é expresso em Santos (2001:146)

*na divisão do trabalho por baixo, o que se produz é uma solidariedade criada de dentro e dependente de vetores horizontais cimentados no território e na cultura locais. Aqui são as relações de proximidade que avultam, este é o domínio da flexibilidade tropical com a adaptabilidade extrema dos atores, uma adaptabilidade endógena. A cada movimento novo, há um novo reequilíbrio em favor da sociedade local e regulado por ela.*

Nossos *alunostrabalhadores* moradores de São Pedro e/ou Cabo Frio vivem *ao sabor das ondas*, se adaptando a cada novo verão às necessidades empregatícias e desejos de moda, de novidade vindos com os veranistas. Um aluno meu me dizia outro

dia que no verão passado ele vendeu muito açaí na praia, mas ele acha que esse verão, de 2005, o *quente* vai ser a salada de frutas...

Apesar das amostras pessimistas por parte de alguns estudos sobre o ensino noturno, pelo menos os que tenho acesso, nem todas as escolas e os *praticantes* desses espaços sucumbem a tais “previsões”, como nos mostra o cotidiano dessas escolas. “Previsão” por “previsão”, podemos trabalhar com a idéia encorajadora de Santos (2001:14), que estava convencido

*de que a mudança histórica em perspectiva provirá de um movimento de baixo para cima, tendo como atores principais os países subdesenvolvidos e não os países ricos; os deserdados e os pobres e não os opulentos e outras classes obesas; o indivíduo liberado partícipe das novas massas e não o homem acorrentado; o pensamento livre e não o discurso único.*

Além disso, Oliveira (2003:105), discutindo sobre a possibilidade de se avaliar o que a autora chama de *currículos praticados* considerando-os como processos complexos, diz que

*nos nossos cotidianos, criamos misturas de cores as mais diversas, de acordo com as possibilidades que cada situação nos oferece. Além disso, há misturas de saberes trazidos por alunos e professores com aqueles formalmente definidos como “conteúdo curricular”, modificando uns e outros e criando, portanto, novos saberes, com novas tonalidades.*

Novos saberes e novas formas de lidar com o mundo são visíveis no Ciep 262 nas histórias que nossos *alunostrabalhadores* nos contam. Por exemplo, no noturno do 262, a maioria com mais idade é de mulheres, que deixaram em casa maridos que desistiram de estudar, *não têm paciência* ou *estão muito cansados quando chegam do trabalho*. Confessou-me outro dia uma aluna que seu marido, em relação à sua volta à escola, disse que *burro velho é que anda para trás!*, ao que ela respondeu: *mas eu sou um burro velho que anda para frente!* Uma de suas filhas, também minha aluna, a incentiva bastante, e quando uma sai mais cedo, espera a outra, e assim a cumplicidade vai ficando mais apertada e o marido (agora ex), provavelmente mais aborrecido.

A movimentação nos corredores e salas do prédio principal do Ciep é intensa, mesmo durante o horário das aulas, mas não posso esquecer de relatar um pouco como isso se dá no pátio, na quadra (externa) e no refeitório, áreas cujos movimentos são um pouco diferentes dos relatados anteriormente. O refeitório a noite, por exemplo, só fica



aberto no horário do jantar, que ocorre em torno das 18h às 19h. Como fica fechado depois desse horário, a circulação nesse espaço fica limitada ao jantar antes das aulas.

A circulação de alunos pelo pátio, ou seja, as rodas de conversa, as leituras solitárias, o futebol de bola improvisada, acontecem durante todo o tempo das aulas, mas em menor grau após a entrada, mesmo porque, não é muito fácil suportar o vento frio que circula na área do Ciep em particular.

Na quadra percebo alguns movimentos: alunos em aula de educação física, portanto com a presença da professora; e, quando a quadra está acesa, alunos que não estão em aula de educação física (portanto, “matando” uma aula ou saíram mais cedo) que, juntamente a outros não-alunos, jogam futebol e crianças do entorno do Ciep que brincam na quadra e andam de bicicleta. Inclusive, por ocasião dos Jogos Intercolegiais do Ciep 262 (ocorrido em novembro deste ano), presenciei algumas negociações da professora de educação física do noturno com os *praticantes* desse espaço em relação a restrições do uso da quadra na semana do evento.

### **3.4- Os espaços praticados: A Oficina de Moda**

O ato de caminhar é descrito por Certeau (1994:177) como tendo uma tríplice função; *apropriação* do sistema topográfico pelo pedestre; *realização* espacial do lugar e implicaria *relações* entre posições diferenciadas.

Se entendermos o ato de caminhar também como o de praticar o espaço escolar, temos que os professores, sujeitos praticantes desse espaço, se *apropriam* do mesmo através dos *currículos praticados*; e que, através desses, *realizam* os espaços da escola com diferentes usos dos pensados originalmente; se envolvendo, conseqüentemente, em *relações* de negociação com os diferentes sujeitos da comunidade escolar (direção, professores, alunos e responsáveis) e lidando com diversas formas de estar no mundo que esses sujeitos carregam em suas redes de subjetividades que os constituem como sujeitos.

Neste sentido, vale a reflexão de Ferraço (2004)

*nas redes de relações e ações vividas nos cotidianos das escolas, raras as ocasiões em que são tomadas atitudes que podem ser explicadas de forma pontual, isolada dessas redes. Os sujeitos dos cotidianos das escolas nos têm ensinado que, nas redes cotidianas, o eu só se produz, só se constitui, nas relações com o outro.*

*As redes cotidianas estão encharcadas de ajudas e pactos. Estão atravessadas por diversos processos instituintes. Então, é nesses processos coletivos que devemos prestar atenção no sentido de participar, ajudar e intervir. É nas práticas instituintes realizadas pelos seus coletivos que as escolas revelam suas energias e utopias políticas.*

Mesmo trabalhando com as disciplinas oficiais do currículo, os professores do 262, de forma geral, transformam esse currículo, criam, selecionam e misturam conteúdos oficiais e outros saberes, praticando outro currículo, cujas *possibilidades e interditos* foram determinados por eles e não, somente, pela *ordem construída*, ou seja, pelos programas oficiais que determinam os conteúdos a serem ensinados.

É com Certeau (1994:178) que penso que *o caminhante transforma em outra coisa cada significante espacial. E se, de um lado, ele torna efetivas algumas somente das possibilidades fixadas pela ordem construída, do outro aumenta o número dos possíveis e dos interditos.*

É desta forma que surgem, no Ciep 262, as chamadas “salas especiais”, destinadas a determinados elementos curriculares que começam a ser criadas. Depois da distribuição das séries nos pavimentos e nas salas de aula, sobram algumas salas, que a direção disponibiliza para Projetos, temporários ou não. Assim, além das salas de aula e vídeo, foi criada a **Sala de Meio Ambiente**, onde geralmente são expostos trabalhos dos alunos, dos três turnos e do integral, relacionados à Saúde e ao Ambiente em que vivemos; a **Sala de Inglês**, utilizada para aulas de inglês, enfeitada com cartazes, produzidos ou não por alunos, por uma maquete, feita numa estante de prateleiras, que revela o interior de uma casa com os nomes correspondentes em inglês, além de material como dicionários, livros etc; para o ano que vem, a **Sala Espaço-tempo**, proposta por mim e pela professora de história também com o objetivo de trabalhar geografia e história com os alunos nessa sala, e a **Oficina de Modas**, que é uma sala bem pequena, onde é guardado o material comprado e/ou doado.

A sala **Espaço-tempo** foi pensada numa tentativa de “reparar” as discontinuidades criadas pela disciplinarização e a conseqüente separação entre história e geografia enquanto disciplinas escolares. Essa separação, no meu entender e da professora de história, atrapalha o entendimento dos conteúdos comuns às duas. Desta forma, eu e a professora Danielle resolvemos pedir uma sala para aulas que, mesmo separadas pelo horário, terão em comum o trabalho de conteúdos pensados em conjunto

e com uso do mesmo material (revistas, mapas, livros) com a finalidade de desfazer a dicotomia espaço-tempo, tão acentuada na e pela escola de diferentes formas.

Deleuze (apud Dias, 1995:28) diz em uma entrevista que

*o encontro de duas disciplinas não se faz quando uma se põe a refletir sobre a outra, mas quando uma se apercebe de que deve resolver pelo seu lado e com os seus meios próprios um problema semelhante àquele que se põe também na outra. Pode-se conceber que problemas semelhantes, em momentos diferentes, em ocasiões e condições diferentes, sacodem diversas ciências, e a pintura, e a música e a filosofia, e a literatura, e o cinema. (...) Não há obra que não tenha a sua continuação ou o seu início noutras artes. Pude escrever sobre o cinema, não por direito de reflexão, mas quando problemas de filosofia me levaram a procurar respostas no cinema, mesmo se estas relançaram outros problemas. Todo o trabalho se insere num sistema de relançamentos.*

Pode-se dizer o mesmo sobre a história e a geografia, que não podem ser separadas por deterem a exclusividade de reflexão sobre o tempo e o espaço, respectivamente, mas podem *resolver pelo seu lado e com os seus meios próprios um problema semelhante àquele que se põe também na outra.*

O nome, *Espaçotempo*, sugerido para a sala, foi inspirado na forma de grafia que o grupo de pesquisa do qual faço parte faz por sugestão de Nilda Alves que utiliza alguns termos juntos com a intenção de indicar os limites das dicotomias criadas pela ciência moderna.

No dizer de Lopes (1999:181)

*se no processo de didatização conferimos novas formas aos conhecimentos científicos e/ou eruditos, organizando-os em disciplinas nem sempre correspondentes aos saberes de referência, igualmente produzimos novos conteúdos. O que não significa que estamos produzindo ciência: o conhecimento escolar compõe uma instância própria de conhecimento.*

Da mesma forma que o conhecimento escolar é um conhecimento próprio e não meramente uma reprodução da produção acadêmica, os *praticantes* do espaço escolar jogam com as organizações curriculares oficiais, modificam seus usos e as alteram, se valendo das *ocasiões*, criam uma *retórica* de uso dos espaços através dos currículos que praticam, resultado do jogo realizado com peças oficiais alteradas ou não e peças não-oficiais criadas. *O espaço assim tratado e alterado pelas práticas se transforma em singularidades aumentadas e em ilhotas separadas.* (Certeau,1994:181)

É ainda Certeau (1994:183) quem nos diz que *caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio.* Trazendo a metáfora

do *caminhar* para a escola e a prática de seus espaços, será que a ação dos professores, ao criar/modificar/tecer currículos próprios, significa uma “falta” de um currículo que esteja mais conforme as necessidades reais dos alunos/alunas e das escolas?

Não estaremos nós, sujeitos dos espaços escolares, em um *processo indefinido*, através dos usos que fazemos dos espaços e dos currículos que praticamos cotidianamente e que modificamos a cada ano letivo à procura de um *próprio*? E se “nunca” chegamos a um resultado que agrade, é sinal de que nossas práticas estão sempre sendo modificadas/revistas/criadas em função de um movimento contínuo mas não-linear que não está alheio às diferenças e às desigualdades apresentadas na escola pela comunidade escolar?

Não necessariamente é preciso responder à essas questões para lidar com elas, mas ao serem pensadas e expostas, têm a intenção de me ajudar (e quem sabe a outros) a realizar o movimento permanente e não-linear de criar/recriar minha prática como professora.

Esse pouco tempo em que estou trabalhando no 262 me revelou algumas *táticas* de professores no sentido de tornar o trabalho um “fardo” menos pesado e de oferecer opções diferentes aos alunos e à comunidade escolar como um todo, além das prescritas no currículo oficial, que estariam distantes dos reais desejos da comunidade escolar como um todo.

Este movimento partiu do início de diversos projetos, e o que escolhi para refletir neste trabalho é o idealizado pela professora Palmira, de educação física, que desde abril/2004, vem trabalhando a **Oficina de Modas** no 262 que culminou em um desfile, organizado por ela, em setembro. Perguntei à Palmira a respeito do que ela pensou ao criar este projeto, como funciona etc. Segundo ela,

*o projeto surgiu da necessidade que a gente tinha de ocupar os alunos de uma comunidade que não tem acesso a cursos, qualquer tipo que tenha algum custo, eles não têm como pagar porque é uma comunidade muito carente. Então a idéia era ocupá-los com cursos e direcionar para um ramo de trabalho, no caso, a moda.*

Ao criar, para o currículo da escola, a Oficina de Modas, é criado também um outro objetivo que não é só ministrar o conhecimento científico. Preocupados com o futuro de seus alunos, independente da idade deles, professores como Palmira e todos os

que apóiam este e outros projetos, procuram dar valor às necessidades reais da comunidade escolar.

Fazem, assim, surgir os *currículos praticados* (Oliveira, 2003) ou *currículos realizados* (Ferraço, 2004), ou seja, aquilo que os alunos aprendem, para além dos planejamentos curriculares, na escola. Em relação a isso, Ferraço (2004) diz que

*não se reduz à declaração de áreas, conteúdos e metodologias mas, como diz Sacristán<sup>21</sup>, pressupõe a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados. Pensar o currículo de uma escola implica, então, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas.*

O que chamo de necessidades reais da comunidade escolar são, portanto, aquelas que realmente existem na escola em seu cotidiano, relacionadas tanto aos currículos oficiais e sua prática quanto a outros saberes e outras práticas.

Sobre essa questão, Lopes (1999:195) nos indica que:

*se concebemos o conhecimento como plural, se entendemos que toda ciência é um saber, mas nem todo saber é científico, a especialidade não existe apenas para os saberes oficiais, construídos nas academias e centros de pesquisa, mas também nos saberes populares, nas ações políticas organizadas e nos embates diários contra os poderes constituídos.*

O uso dos espaços do Ciep 262 revela *currículos praticados* que têm como característica tanto elementos já consolidados dos programas oficiais, como as disciplinas comuns a todas as escolas (matemática, física, geografia, português, química etc), quanto a elementos novos, como corte e costura, trabalhos manuais com jornal, e outros, trazidos por professores, alunos e pela comunidade. Além de espaços próprios (salas especiais) para determinados elementos do currículo oficial.

A Oficina de Modas é composta por diversas oficinas. Na fala de Palmira, *a gente trabalhou com diversas oficinas que tivessem a ver com a moda, a gente começou com oficina de corte e costura, com oficina de transformação de roupa, aplique, bordado, tricô, crochê, oficina de modelo (...) e cabeleireiro.* É por isto que Lopes (1999:96) nos diz que *existem diferentes formas de conhecer, capazes de constituir*

---

<sup>21</sup> Sacristán, G. *Currículo e diversidade cultural*. IN: Silva, T. T. e Moreira, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.86

*diferentes instâncias de saber, frutos de diferentes práticas, que podem ou não adquirir um estatuto científico.*

Sem o conhecimento das discussões a respeito de currículo, os sujeitos praticantes do espaço escolar do Ciep 262, ao apoiar esse tipo de projeto, enfraquecem a idéia muito difundida de que na escola só haveria espaço para o conhecimento “científico” e o diálogo com os saberes populares ficaria de fora. *A escola reproduz, mas também resiste*, afirma Lopes (1999:23). Os responsáveis pelos alunos doam tempo e material para as oficinas, além de incentivá-los para as práticas que aí se dão; professores e equipe de direção não ficam de fora e também ministram aulas de crochê ou bordado e também doam roupas e tintas, como o vestido da festa do aniversário de 15 anos da filha da diretora que foi transformado em vestido de noite pela equipe que trabalhou nas oficinas.

As oficinas foram realizadas por *professores da escola e pessoas da comunidade que são profissionais da área que se dispuseram a estar no Ciep*, me diz Palmira, e os produtos dessas oficinas foram então apresentados em um grande evento, realizado em setembro deste ano, que foi chamado de “262 Fashion Model”.

Apesar das oficinas ligadas à confecção e transformação de roupas terem acontecido com a 5ª série, a oficina de modelo foi aberta para todos, reunindo assim, alunos e alunas dos três turnos. No evento do desfile foi possível ver alunos e alunas de idades variadas e que não são consideradas “dentro dos padrões de beleza” da sociedade, desfilando e exibindo as roupas, felizes por estarem ali, sendo aplaudidas por professores, pessoas da comunidade do entorno do Ciep, equipe de direção, funcionários, pessoas da Coordenadoria, outros alunos e alguns de seus familiares.

A respeito das fotos que tirei durante o evento, os negativos foram perdidos. Assim, fazendo parte do cotidiano da pesquisa com o cotidiano, um evento aparentemente insignificante muda os rumos do relato, uma vez que não posso mostrar o que falo, apenas deixar que os leitores exerçam sua imaginação.

Práticas como a Oficina de Modas que nós, professores da escola pública, principalmente, propomos na tentativa de oferecer outras opções e/ou valorizar outros saberes aos nossos alunos oriundos de classes populares, me remete ao que disse Azevedo (2003:72)

*na vida, em suas lutas diárias, as crianças e os jovens têm que ser duros, aprender a jogar conforme as regras do jogo. Quando aceitam o convite da*

*escola para um outro tipo de convivência, mais amistosa, como voltam para seu ambiente? Como ficam?*

A autora se referia aos moradores da Cidade de Deus que eram alunos/alunas do Ciep Luis Carlos Prestes que, oriundos de classes populares, acabam por estar envolvidos em uma estrutura da qual não têm controle ou visão. No dizer de Santos (2001:59)

*ser pobre não é apenas ganhar menos do que uma soma arbitrariamente fixada; ser pobre é participar de uma situação estrutural, com uma posição relativa inferior dentro da sociedade como um todo. E essa condição se amplia para um número cada vez maior de pessoas. O fato, porém, é que a pobreza quanto o desemprego agora são considerados como algo “natural”, inerente a seu próprio processo. Junto ao desemprego e à pobreza absoluta, registre-se o empobrecimento relativo de camadas cada vez maiores graças à deterioração do valor do trabalho.*

*Misturando as cores*, como nos diz Oliveira (2003), ou seja, enredando saberes e práticas de alunos, professores e comunidade, alguns professores do Ciep 262 vão recriando suas práticas e se apropriando dos espaços da escola para realizá-las, trazendo outros *espaçostempos* e enredando tudo isso à rede de *saberesfazeres* que constitui o cotidiano escolar.

#### **4- Para mudar a vida: o adeus necessário**

*Estudar o cotidiano, a partir da categoria ‘cotidianidade’, buscando a sua superação, para ‘mudar a vida’, significa assumir, também, que a modernidade, para além do limite dado pela sua face racionalidade, exigiu admitir o espaço crescente de sua outra face, a ‘subjetividade’.*

Nilda Alves

Como militante política desde a 5ª série do primeiro grau, participei de inúmeras manifestações de enfrentamento às autoridades: diretor de escola, ministro da educação, presidente da república. Não poderia ser diferente como professora, quando uso as questões relacionadas à geografia política, como possibilidade de trabalhar com os alunos como *mudar a vida* através do estudo dos espaços, tanto os mundiais quanto os locais (espaços de morar, viver, estudar, amar) no sentido de tornar a vida mais digna, menos sofrida e com mais possibilidades de negociação.

Tudo o que trabalho na escola, ou seja, cada conteúdo, leitura, produção de texto, de imagens, confecção de mapas, vejo como uma esperança de alcançar objetivos, com resultados nem sempre visíveis. Sobre as lições, diz Larrosa (1999:142) que

*o objetivo da lição não é nos deixar terminados pela assimilação do dito, nem nos deixar determinados pela aprendizagem dogmática do que deve ser dito, mas in-de-terminar aquilo que dá o que dizer, aquilo que fica por dizer. In-de-terminar é não terminar e não de-terminar. Por isso, ler é recolher-se na indeterminação do dizer:nem se determine.*

Talvez esta citação reflita um pouco do meu sentimento ao terminar de escrever (não de refletir sobre) esse trabalho. Como apaixonada pela profissão (sem acreditar que seja “dom divino”, mas sim, uma escolha), por tudo o que ela representa hoje no Brasil, fazer essa pesquisa me trouxe mais prazer do que escrever sobre ela, como também aconteceu ao cursar a faculdade de Geografia, cujos relatórios foram muito menos prazerosos do que os trabalhos de campo. Apesar desse espaço de escritura não ser suficiente para tudo o que foi encontrado, sentido, falado, lembrado, me conforto ao ler em Larrosa (1999:145) que

*a liberdade que a lição dá é a liberdade de tomar a palavra. Por isso, a ação do texto é o texto por vir: a palavra do por-vir. (...) Porque a palavra que se toma não se toma porque se sabe, mas porque se quer, porque se deseja, porque se ama. Ao tomar a palavra, não se sabe o que se quer dizer. Mas se sabe o que se quer: dizer.*

E, quem me conhece, sabe: tomar a palavra é um imenso prazer. Tomo a palavra não porque *posso*, mas porque assim há sempre a possibilidade da *abertura para o novo e para o desconhecido*. (Larrosa,1999:146)

Considerando que a dissertação tem como exigência um prazo pré-determinado, mesmo estando “dita” em algumas páginas, é preciso afirmar que somente palavras e poucas imagens não são suficientes para dar conta de um tema tão complexo e ainda



que *os enfoques que pretendem dar lugar à complexidade* devem aceitar *a incompletude como uma característica de sistema*. (Najmanovich, 2001:115)

Trabalhar pensando os *espaçostempos* da escola significou também reconhecer marcas e ir além, reconhecendo também as *táticas* através das pistas que os usos desses *espaçostempos* foram revelando.

Escolano (1998) nos alerta para o uso do edifício-escola a serviço de ideais políticos, religiosos e sociomoraes, um dos muitos usos que o poder hegemônico faz da escola, desde sempre. Mas esses usos já foram, como disse o poeta, “cantados em verso e prosa” por diversos autores. Ao escolher trabalhar com o cotidiano escolar, encontro tanto esses usos como outros, relatados neste mesmo trabalho em outros *espaços*.

Esse autor informa, ainda, que a escola é um *produto de cada tempo* e que reflete, por isso mesmo, *os valores dominantes nas diferentes épocas* (p.47) nas diferentes sociedades, e que

*não é em vão que nossa escola, a escola atual, apresente sem dúvida características “domésticas”, clichês panópticos, padrões higienistas, signos românticos e elementos tecnológicos, expressivos cada um das influências culturais que o programa arquitetônico foi incorporando em sua evolução secular. (p.47)*

Embora o autor se refira à escola espanhola de um modo geral, é possível encontrar, em nossas escolas, vestígios dessas influências culturais européias. Além disso, há a *ordenação do espaço* escolar, como apontam Escolano e Frago (1998), ou seja, a distribuição e qualificação de funções e usos de alguns espaços, como apontei no “Herdy” e no Ciep 262. O que não tem controle, como também já foi “visto”, são os usos reais desses espaços, mesmo com todas as determinações possíveis e oficializadas em documentos e/ou em regras impostas.

Esses autores embora não trabalhando com essas outras possibilidades de usos pelos praticantes das escolas, apontam a força que a necessidade real exerce nos usos que são feitos dos espaços escolares:

*mas a realidade havia se encarregado de pôr as coisas em seus lugares. Ali onde se construíam edifícios de acordo com tal programa, se continuou fazendo um usos tradicional dos espaços construídos ou, decorrente das repetidas queixas sobre a não-funcionalidade do desenho, fecharam-se os espaços de comunicação ou abertura. (Frago, 1998, p.118)*

Diz, ainda, Frago (1998:62): *a escola pois, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado.* Sabemos que as escolas são apropriadas e ocupadas por imposições hegemônicas, revelados por diversos autores e sentidos por nós, *praticantes* desses espaços como alunas/alunos, mães/pais, professoras/professores. Mas também vimos, nos *espaços* anteriores (os capítulos), neste trabalho, como as escolas estão ocupadas e apropriadas também por outras formas não-hegemônicas, as *táticas*, como as chama Certeau (1994) e *transgressoras*, como as chama Pais (2003).

A escola é, no Brasil, a meu ver, um espaço de lutas, nem sempre de negociações, entre professoras/es, alunas/os, equipe de direção e também governos, secretarias, coordenadorias. Se as escolas funcionam, se aulas acontecem, se alunas/os aprendem, se erros são cometidos, mas também acertos, é devido a ações cotidianas dos praticantes do espaço escolar e não pelos planejamentos políticos.

Sobre a pesquisa sobre educação no Brasil, Linhares e Garcia, apud Ferraço (2004) nos dizem que

*entendemos que uma das razões que vêm obstruindo o desenvolvimento da reflexão educativa no Brasil é, justamente, o temor de estremececer um mundo rígido de certezas. Estas certezas vêm se alojando nos trabalhos de pesquisa educacional, como um tipo de a priori percorrendo, subterraneamente, todas as etapas de seu desenvolvimento. Cada vez que caímos nestas armadilhas, a pesquisa confirma o já sabido e perdem-se, coletivamente, oportunidades para revelar e afirmar a complexidade do campo educacional.*

Por isso mesmo, como defende Ferraço (2003, 2004), *em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”, tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos.* Na busca de mim mesma, enquanto realizo a pesquisa, acabo repensando minha prática, me formando professora todos os dias, em todas as minhas aulas e nas aulas dos outros professores, nas apropriações que faço dos espaços da escola e nas apropriações que outros fazem, nas histórias de vida de meus alunos e de outros professores, numa mistura do que considero interessante, bom, agradável, positivo, e também, insignificante, ruim, desagradável e negativo, mas sobretudo, aumentando o respeito que tenho por essas ações, ao melhor compreendê-las.

Por tudo isso, este último texto, que é apenas um adeus provisório e necessário, um aviso de que a discussão está longe de terminar, mas as páginas deste trabalho não, aponto aqui uma questão que precisa estar mais presente e melhor esclarecida em futuros trabalhos e que é a preocupação atual de muitos autores, que é pensar o currículo como *espaçotempo* cultural, realização de sujeitos culturais, cujas redes contêm “fios” tanto de perspectivas hegemônicas quanto de *táticas*.

## 5- Referências bibliográficas

ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas* IN OLIVEIRA, Inês B. de e ALVES, Nilda (orgs.) **Pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A. 2001 (p.13-38)

\_\_\_\_\_. **A aula: redes de práticas**. Tese apresentada como requisito para professor titular da Faculdade de educação, UERJ. 2000

\_\_\_\_\_. **O espaço escolar e suas marcas**. Rio de Janeiro: DP&A. 1998

AZEVEDO, Joanir Gomes de. **Fazer com paixão sem perder a razão**. Rio de Janeiro: DP&A. 2003

\_\_\_\_\_. *A tessitura do conhecimento em redes* IN OLIVEIRA, Inês B. de e ALVES, Nilda (orgs.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A. 2001 (p.55-68)

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço* IN **Os Pensadores - Bachelard**. São Paulo: Nova cultural. 1988

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1990

CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Ensino noturno: realidade e ilusão* IN **Coleção Polêmicas do Nosso Tempo**. Nº 12. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1984

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**. Petrópolis: Vozes. 1994. 7ª ed.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Coleção Trans. São Paulo: ed 34. 1995. Vol 1.

DIAS, Souza. **Lógica do acontecimento: Deleuze e a filosofia**. Porto: Edições Afrontamento. 1995

ESCOLANO, Agustín. *Arquitetura como programa. Espaço-escola como currículo* In FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A. 1998. p.19-57

FERRAÇO, Carlos E. *Pesquisa com o cotidiano* IN **27ª Reunião anual da Anped – Caxambu**. 2004. Trabalho encomendado.

\_\_\_\_\_. *Cotidiano escolar e currículos reais: sobre a complexidade das redes de saberes produzidas e articuladas nas salas de aula* IN **II Seminário Internacional As Redes de Conhecimentos e a Tecnologia: Imagem e Cidadania – UERJ**. 2003

\_\_\_\_\_. *Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar* IN OLIVEIRA, Inês B. de e ALVES, Nilda (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A. 2001 (p.91-107)

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1989. 3ª ed.

FLUSSER, Vilém. **Ensaio sobre a fotografia – para uma filosofia da técnica**. São Paulo: Hucitec. 1998

FRAGO, Antonio Viñao. *Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões* In FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A. 1998. p. 59-139

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal. 2003. 18ª ed.

GIARD, Luce. *O prato do dia* IN CERTEAU, Michel de. Et al. 1996. **A invenção do cotidiano 2**. 3ªed.Petrópolis: Vozes. 1996

GINZBURG, Carlo. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário* IN **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras. 1989 (p143-179)

Guia sócio-econômico dos municípios do Estado do Rio de Janeiro. Coordenação geral, Iara Sydenstricker. Rio de Janeiro: Graf. JB, 1993. Vol. 1.

GURAN, Milton. *Fotografar para descobrir, fotografar para contar* IN **Cadernos de Antropologia e Imagem**. Rio de Janeiro: UERJ. 2000 Vol. 10. p.155-165

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999

LOPES, Alice R. C.. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: edUERJ. 1999

MACHADO, Arlindo. **O quarto iconoclasmo e outros ensaios hereges**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos. 2001

MACHADO, José Pedro. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Lisboa: Livros Horizonte. 1990. 6ª ed.

MAIA, Eduardo José Pereira. *A geografia e o conceito de espaço: uma reflexão* IN **Revista Fluminense de Geografia**. Rio de Janeiro: Agb. 2003. n.2. p. 31-45

MANGUEL, Alberto. *O espectador comum: a imagem como narrativa* IN MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**. São Paulo: Companhia das Letras. 2001 (p.19-33)

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG. 2001

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A. 2001

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

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez. 2003

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. São Paulo: Edunisc. 1999 (p.67-91)

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs/Darcy Ribeiro**. Rio de Janeiro: Bloch. 1986

SANTOS, Douglas. **A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria**. São Paulo: UNESP. 2002

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp. 2002

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record. 2001

\_\_\_\_\_. **Técnica, espaço, tempo**. São Paulo: Hucitec. 1997

**www.pdt.org.br**

