

POR QUE TER MICHEL DE CERTEAU COMO REFERÊNCIA?

SILVA, Sandra Kretli da³⁸

RESUMO

Este estudo busca cartografar como professores e alunos criam e inventam o currículo praticado a partir dos usos e consumos dos produtos culturais que circulam nas escolas, tendo Certeau como referência. Utiliza, como campo de produção dos dados, as conversações e a problematização de um *espaçotempo* singularizado e tecido com os fios da experiência individual e coletiva. Aponta que os produtos culturais usados por professores e alunos são constantemente significados e inventados por meio de múltiplas redes de saberes, valores, afetos, afecções e poderes que são tecidas no coletivo escolar.

PALAVRAS-CHAVE

Currículo. Produtos Culturais. Cotidiano Escolar.

INTRODUÇÃO

Não foi à toa que Michel de Certeau encaminhou a Luce Giard a edição de sua obra. Foi ela quem me instigou e me seduziu a conhecer a obra desse autor sempre que o descrevia com paixão, admiração, envolvimento:

Certeau investigou com respeito e uma espantosa delicadeza os caminhos obscuros, não para julgar uns ou outros, nem para apontar o domínio da verdade e do direito legítimo, mas para aprender com o passado como um grupo social supera o eclipse da sua crença e chega a obter benefício das condições impostas para inventar sua própria liberdade, criar para si um espaço de movimentação (GIARD, 1995, p. 7).

Ao completar mais de duas décadas atuando no campo da educação, não me faltaram caminhos obscuros a percorrer, porém sempre encontrava atalhos potentes que me encorajavam a retomar em busca de *pensamentos utópicos* (SANTOS, 2003) para continuar produzindo a escola que sonhei.

Por utopia, entendo a caça de novas possibilidades de lutar por um mundo melhor ao qual a humanidade tem direito. Ainda é Santos (2003), ao citar Fourier, quem nos ensina que os problemas fundamentais estão na raiz de nossas instituições e das nossas práticas sociais e que, ao aprofundarmos e ampliarmos as nossas questões, encontraremos soluções cada vez mais profundas e amplas.

Acredito que se faz necessário dar foco às nossas perguntas e aumentar a visibilidade das múltiplas possibilidades encontradas na produção de uma escola mais significativa para todos, pois, como aponta Santos (2002), o pensamento utópico é produzido com economia de pilares, transformando silêncios, sussurros e ressaltos insignificantes em preciosos sinais de orientações.

O termo possibilidades é aqui utilizado com a conotação dada por Ferraço (2005, p. 17):

[...] potencialidades do imprevisível, do não conhecido e controlado. Nesse sentido, não estamos nos valendo de projeções utópicas idealizadas ou da idéia de futuro como predestinação. As possibilidades aqui defendidas são as do presente, do vivido, não dadas, mas possíveis, nos aproximando da idéia de utopia positiva, de Edgar Morin.

38 Doutoranda em Educação do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPQ: Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos.

Portanto, nessas múltiplas experiências vivenciadas nos cotidianos escolares, diferentes acontecimentos vêm potencializando as nossas práticas para fabricarmos novos sentidos para a escola. Para Deleuze (2003, p. 152), os acontecimentos se efetuam em nós, “[...] nos dá sinal e nos espera”.

Comecei a conhecer os escritos de Certeau ao produzir a minha monografia no Curso de Pós-Graduação. Nessa ocasião, analisei os cartazes produzidos pelos professores e alunos e os “usos” que faziam das imagens e narrativas presentes nesses artefatos.

Logo que cheguei ao mestrado, fui apreciando mais intensamente a obra de Certeau (1994, 1995, 1996). Porém, o que me incita nesse autor é quando sugere que analisemos, além das imagens difundidas pelos artefatos culturais e dos tempos passados diante desses aparatos, o que o consumidor cultural “fabrica” durante essas horas e com essas imagens, pois, para ele, essa “fabricação” é uma produção, uma criação e invenção, já que supõe que os usuários desses artefatos fazem uma “bricolagem” com e na economia cultural dominante, burlando regras, seguindo seus próprios interesses.

Utilizo o enfoque oferecido por Certeau (1994), que entende por artefatos culturais todos os produtos disponibilizados pelo poder proprietário, constituídos por ideologias ou políticas, variando de produtos tecnológicos a simples materiais ordinários que são usados pelos praticantes em seus cotidianos.

Foi a partir daí que, em vez da suposta passividade dos consumidores, venho buscando a criatividade das pessoas ordinárias, conforme a descreveu Giard (1996, p. 13), ao apresentar a obra de Certeau: “Uma criatividade que se esconde num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma ‘maneira própria’ de caminhar pela floresta dos produtos impostos”.

Propus-me, então, mergulhar nos cotidianos escolares, a fim de investigar os usos e consumos que professores e alunos fazem dos produtos culturais que circulam nas escolas, pois acredito que esses “usos” são as expressões dos currículos praticados nas escolas.

Como nos ensina Gallo (2007, p. 35), mergulhar nos acontecimentos a fim de potencializá-los criativamente é: “[...] agir de forma a alisar os fluxos, usar a sensação de estranheza como motor do pensamento e da criação, inventando coletivamente formas de viver na diferença, sem impor um consenso, um controle regulador”.

Assim, dialogando com professores, alunos e, especialmente, com Michel de Certeau, venho cartografando os múltiplos *espaçotempos* escolares, a fim de conhecer as artes de fazer de seus praticantes. Carvalho (2008) aponta que o “uso” da cartografia no cotidiano escolar contém uma potencialidade que não podemos desprezar.

Para essa autora, a pesquisa cartográfica tem como pressuposto básico uma perspectiva processual, ou seja, “[...] deixar que as circunstâncias determinem a trajetória da pesquisa” (p. 128). No entanto, indica-nos atenção a algumas possíveis problematizações que são comuns aos acompanhamentos dos processos de pesquisa nos/dos/com os cotidianos: a definição do problema (buscar o foco das questões); intervenção do pesquisador de modo participativo e dialógico; processo de produção de dados; autoria socializada e, principalmente, ser vista como uma das possíveis leituras e interpretações da realidade.

Percorrer pistas, indícios, evidências, escutar as indicações dos protagonistas do cotidiano tem sido o nosso principal desafio, pois acredito, como Oliveira e Sgarbi (2008), que esses “conselhos e alertas” nos ajudam a decifrar alguns enigmas dos cotidianos escolares e das práticas pedagógicas, bem como

a visibilizar os acontecimentos vivenciados e tecidos pelos praticantes do cotidiano.

MAS, AFINAL, QUEM FOI MICHEL DE CERTEAU E QUAIS AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA PENSARMOS AS ESCOLAS?

Pensador francês. Nasceu em maio de 1925, em Chambéry, e morreu em Paris com apenas 61 anos de idade, em janeiro de 1986. Formou-se em Filosofia, Letras Clássicas, História e Teologia. Tornou-se padre e permaneceu jesuíta até o final de sua vida. Foi pesquisador da história dos textos místicos da Renascença à Idade Clássica. Demonstrava interesse tanto pela História como pela Antropologia, Linguística e Psicanálise. Foi membro da École Freudienne de Jacques Lacan, desde sua fundação, em 1964, até sua dissolução em 1980. Trabalhou na Universidade de Paris VIII, Vincennes, nos Departamentos de Psicanálise e História, depois na Universidade de Paris VII, Jussieu, nos Departamentos de Antropologia e Ciências das Religiões. Foi ainda professor na Universidade da Califórnia, em San Diego, Estados Unidos. Colaborou com o governo francês em projetos de promoção do uso dos meios de comunicação.

Certeau foi um desses “[...] espíritos anticonformistas e perspicazes, que intriga e desconcerta” conforme descreve, Giard (1994, p. 9). E completa: “[...] ele não pára de se movimentar e nunca se identifica com um lugar determinado”. Talvez seja por isso que procurou, durante os seus estudos, diferentes influências teóricas: Joseph Surin, Hegel, Freud e Lacan, Wittgenstein, Foucault, Merleau-Ponty, Deleuze, Derrida, dentre muitos outros.

Josgrilberg (2005) destaca uma das características marcante de Certeau que considero fundamental na atitude de um pesquisador: “[...] disponibilidade para ouvir o

outro, estar aberto à surpresa de uma presença que se manifesta, ainda que escape às articulações possíveis de uma memória adquirida.”. Assim, como escutava a cada um que lhe cruzava o caminho com extrema atenção, sem se importar com a hierarquia que as pessoas ocupavam nos espaços, tinha ainda a necessidade de escrever e tomar nota de tudo que lhe acontecera.

Giard (1994, p. 18), enfatiza a sensibilidade estética de Certeau e sua capacidade de se maravilhar: “Se Michel de Certeau vê por toda parte essas maravilhas, é por que se acha preparado para vê-las”. Esse olhar otimista do pesquisador do cotidiano é essencial em nossas escolas, pois percebemos que os professores e os alunos estão sempre à procura de movimentos que possam trazer mais credibilidade, alegria e reconhecimento às práticas pedagógicas.

Ferraço (2009, p. 2), ao citar Giard, também aponta uma importante atitude de Certeau: “Analisar *ao vivo* os acontecimentos da vida cotidiana procurando não cair na armadilha de propor explicações generalizantes e finais”. O autor, ao citar Giard quando analisa os escritos de Certeau sobre os acontecimentos de Maio de 68 na França, destaca:

Numa série de artigos brilhantes, e ainda atuais, [...] apresentou desse tempo de incerteza uma leitura inteligente e generosa, acolhedora da mudança, livre do medo que paralisava muitos de seus contemporâneos. Procurou não propor soluções, nem apresentar um diagnóstico definitivo que encerrasse o futuro, mas, sobretudo, compreender o que estava acontecendo [...]. Esta ebulição, esta desordem de palavras e barricadas, esta revolta e tantas greves, o que dizem a respeito de uma sociedade, do que ela esconde e espera? Na brecha entre o dizer e o fazer, que ele acredita perceber, Certeau não vê ameaças, mas uma possibilidade de futuro (GIARD apud FERRAÇO, 2009, p. 2).

Ainda é Ferraço (2009) quem nos ensina outra importante contribuição de Certeau aos nossos estudos:

O essencial do trabalho de análise que deveria ser feito deverá inscrever-se na análise

combinatória sutil, de tipos de operações e de registros, que coloca em cena e em ação um **fazer-com**, aqui e agora, que é um ato singular ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares [...]. (GIARD apud FERRAÇO, 2009, p. 5, grifo do autor).

A ideia do “fazer-com” é o que os “cotidianistas³⁹” vêm procurando praticar nas suas pesquisas. Ao serem convidados a entrar nas escolas, eles se dedicam a estudar o cotidiano atravessados às múltiplas redes de afetos, afecções, saberes, poderes, fazeres (CARVALHO, 2009) dos seus praticantes. Nesse sentido, o pesquisador vivenciará os processos curriculares e as práticas pedagógicas produzindo e não coletando dados.

AS MÚLTIPLAS TÁTICAS E ESTRATÉGIAS DOS PRATICANTES DO COTIDIANO...

Os modos de proceder no cotidiano, segundo Certeau (1994), jogam com os mecanismos da disciplina e alteram o seu funcionamento pela utilização de uma multiplicidade de “táticas” e “estratégias” dos consumidores, compondo redes de comportamentos que delinham uma antidisciplina.

“A tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no vôo’ possibilidades de ganho”, afirma Certeau (1994, p. 47). Essas são as maneiras que o homem ordinário encontra para transgredir as regras instituídas. O autor sugere, como necessário, o jogar com os acontecimentos, para transformá-los em ocasiões.

Josgrilberg (2005, p. 23) esclarece, dizendo que “[...] as ‘táticas’ organizam um novo ‘espaço’, o qual é o ‘lugar praticado’; elas implicam em um movimento que foge às operações de poder que tentam controlar

o espaço social [...]”. Para ele, os múltiplos pontos de referências vão interferir em um determinado uso específico, ou seja, diferentes usos criam vários significados, que apontam para a antidisciplina enfatizada por Certeau.

Para exemplificar, recorde-me do dia em que conversei com alguns alunos que usam o espaço que fica embaixo da escada em uma escola em que estamos fazendo a pesquisa⁴⁰ como o lugar dos encontros. Provavelmente, o arquiteto que projetou esse espaço jamais pensaria em todos os “usos” que os alunos estão fazendo dele. Registramos abaixo alguns desses momentos:

POSSO ENTRAR?

“Posso entrar?” -- perguntei ao chegar para conversar com os alunos. Vejo que muitos alunos gostam desse buraco. “O que tem de bom aqui?”. Múltiplas vozes respondem ao mesmo tempo: “É o lugar da solidão [o aluno que disse abaixou a cabeça constrangido], da paixão, dos recadinhos [risos], dos lero-leros, das fofocas, das Anas Carolinas, dos beijos... Não escreve isso não, hein, tia“. É uma verdadeira cama. Tem gente que até dorme”. Nesse momento eram os alunos do Integral que estavam ocupando aquele espaço e daquela maneira. Eles fazem um intervalo das 11h às 12h40min. “Como faz para entrar no Integral?” - perguntei. “Tem que ter vaga” - respondeu Bianca. “Procurar vaga. Para alguns casos a escola indica” - respondeu outro aluno. “O que vocês fazem no Integral?” - perguntei. “Tem Francês e é muito chato”.

40 “O cotidiano escolar como comunidade de afetos/afecções em suas conversações e imagens: cultura, currículo e formação de professores”. Equipe responsável: Prof^a Dr^a Janete Magalhães Carvalho (coordenadora), Dulcimar Pereira (doutoranda), Larissa Rodrigues (mestranda), Sandra Kretli da Silva, (doutoranda), Sandra Machado (mestranda), Tânia Delboni (doutoranda). Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

39 Pesquisadores que trabalham na perspectiva do cotidiano escolar.

“Por quê?” - perguntei. “É chato, aula chata, professora chata...”. Outra menina continuou: “Aqui também é lugar para marcar o nome com corretivo”. Bruno continuou cantando e deitado no seu canto, ouvindo música em um MP3. Perguntei a Ana Carolina se ela gostava da escola. “Mais ou menos” - respondeu. Por quê? “Esta escola é pequena e muito fechada”. Perguntei onde gostaria de estudar. “Onde eu estudava. Lá era maior e melhor”. Bruno defende sua tese: “A escola é boa, sim. Os alunos é quem faz a escola ficar boa. São vocês que estão fazendo a escola ficar assim, vocês vivem reclamando...” [falando para as duas amigas].

Bruno aponta a importância de os praticantes do cotidiano estarem atentos às táticas e artimanhas que estão presentes no cotidiano, pois por meio de suas “táticas” os usuários, organizam um novo espaço, ou seja, um lugar praticado, criando e inventando os *espaços tempos* escolares.

Ana Carolina continua conversando com a amiga: “Pedi para seu pai pagar”. Perguntei: “Pagar o quê?”. Bianca responde: “Passeio doidão”. “Onde?” “No palácio”. “É a exposição de Leonardo da Vinci”. A comunicação é fragmentada, um aluno completa a ideia do outro. Eles respondem com poucas palavras. Bruno parece o mais solto. Começou a falar da exposição. (As meninas deboçam...) “Quem estuda corre atrás, eu vou de novo com a minha tia, para aprender as parada lá.” Voltei à conversa e indaguei por que não gostavam da escola. “Parece um presídio, é escura, fechada”. “E vocês gostariam de estudar onde?” “No JK (Escola Municipal Juscelino Kubitscheck), dizem que lá é cheio de gatinhos. O Mascarenhas (Escola Municipal Mascarenhas de Moraes) também é bom, dá até para tomar um solzinho”. “É mais não foi isso que você falou quando viu o Carreirinha aqui” - disse Bruno para a amiga. “Mas, ele já é da Jeniffer”. Precisaram sair para o almoço. Esse mesmo espaço, em outros momentos, era ocupado pelos meninos menores para jogar bafo, ler revistinhas, bater papos, enfim...



Foto 1: Ponto de encontro dos alunos

Voltando a Certeau, a estratégia seria o cálculo das relações de forças que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ambiente. Exemplifica ele dizendo: “A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico” (CERTEAU, 1994, p. 46). As estratégias escondem, sob o cálculo de objetivos, a sua relação com o poder que as sustenta, guardada pela instituição. Seriam ainda os espaços que são controlados por um conjunto de operações fundadas sobre um desejo e um conjunto desnivelado de relações de poder (JOLSGRINBERG, 2005).

Por isso, considero fundamental que as narrativas dos praticantes do cotidiano, bem como suas táticas, artimanhas e todos os movimentos instituintes que revolucionam os *espaços tempos* escolares sejam visibilizados, pois acredito que são esses movimentos podem contribuir com as mudanças nas políticas públicas, na formação de professores, na prática pedagógica, no currículo e na invenção da escola.

Acredito que se faz necessário elaborar “[...] uma política dessas astúcias e criações de consumidores e dar voz ao homem ordinário” (CERTEAU, 1994). Durante o mestrado, e agora no doutorado estou analisando o que fazem os professores e alunos, como fazem, por que e

para que fazem, o que usam, como usam, o que consomem, como consomem, o que fabricam com os usos que fazem dos artefatos culturais que circulam nas escolas, pois essas ações expressam o currículo e o cotidiano escolar.

Assim como Pais (2003, p.173), penso que “[...] de nada valem as receitas pedagógicas se não existem condições para a performatização dos gostos e dos sabores.” Sabemos que os planejamentos prescritos são constantemente ressignificados por meio dos usos dos produtos culturais fazendo fruir a experiência estética e a sensibilidade das professoras, que procuram, pelo diálogo, favorecer o desenvolvimento lógico cognitivo, estético expressivo e ético-moral de seus alunos e alunas.

A cultura não pode ser concebida sem a existência de práticas de significação e de produção de sentidos. O sentido e o significado não são produzidos de forma isolada. Eles se organizam em relações que se apresentam como marcas linguísticas que geram redes de significados. Os produtos culturais recebidos são sempre submetidos a uma nova atividade de significação, sofrendo, assim, um complexo processo de transformação.

Na escola, enquanto os professores estão muito preocupados com o “dever”, olhando os cadernos, fazendo os alunos copiarem o que lhes foi pedido, os alunos estão fabricando outras situações de aprendizagens significativas: lendo curiosidades, contando dinheiro, jogando, conversando sobre situações do cotidiano:

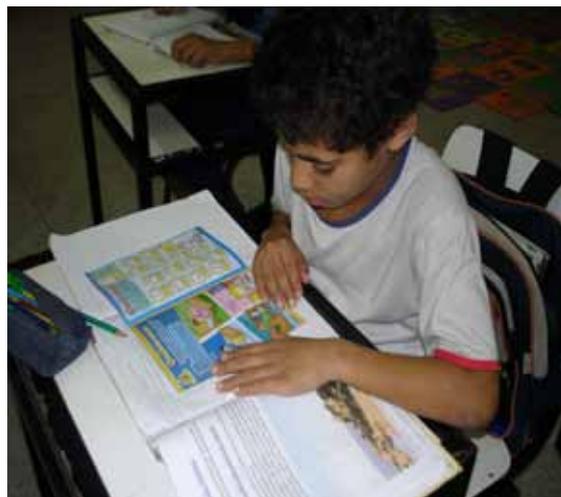


Foto 2: Menino lendo revistas no intervalo da explicação da professora

O mesmo ocorre com os professores no uso da xerox: burlam as regras instituídas quando a sua cota explode, fazem as cópias às escondidas ou usam as cotas de outros professores, para não se restringirem ao “cuspe e giz”, expressão utilizada por eles para as atividades de cópia do quadro.

Segundo Certeau (1994), como assinala, esses modos de proceder de consumidores constituem uma rede de antidisiplina, que incluem os professores no momento em que estão consultando seus cadernos de planejamentos de anos anteriores, ouvindo relatos de atividades feitas pelos colegas, fazendo leituras dos jornais, revistas ou livros. Aí se incluem também as emoções que sentem ao ler um livro, ao ver filmes, novelas, programas de TV, ao ouvirem as informações dos documentários, das manchetes de jornais, das letras de músicas, dos conhecimentos que buscam em livros: estão criando seus itinerários, suas invenções.

Uma professora mostrou-me uma pasta que ela organizava com recortes de matérias que tinha lido em jornais e revistas. Recortava as matérias e colava numa folha de papel chamex, fazendo um arquivo organizado por temas. Sempre que alguém lhe conta o que está trabalhando com sua turma, ela tem sugestões de textos, atividades, questionamentos dos seus

alunos para apresentar, propondo, assim, a troca, a parceria, o trabalho cooperativo, solidário e coletivo.

Uma outra professora relata que usa muito jornais ao trabalhar leitura e escrita com os seus alunos. Solicita aos alunos que selecionem artigos que consideram importante para conversas em sala. Os alunos trazem a matéria e um resumo do texto. Logo, trouxe os cadernos dos alunos para apresentar com entusiasmo o seu trabalho. Esse movimento continuou durante a pesquisa, envolvendo também os alunos que sempre queriam me mostrar os cadernos e outras atividades que envolviam os usos de jornais.

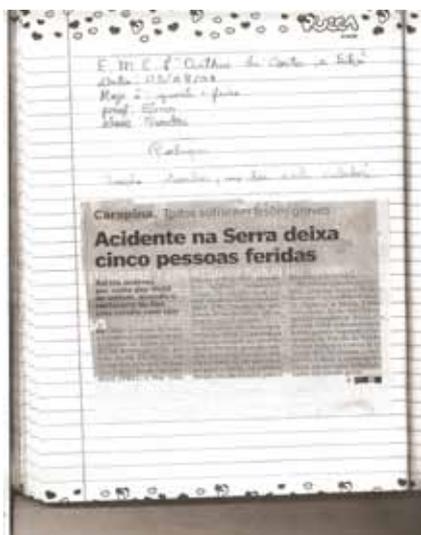


Foto 3: Caderno de alunos

Como Azevedo (2004), acredito que seria ingenuidade pensar que bastam aos professores os seus saberes tecidos na prática. O que não podemos ignorar é que se faz necessário um diálogo permanente e articulado desses saberes com as teorias, com as políticas educacionais, com os artefatos culturais que circulam nas escolas, num processo interminável de hibridização, negociação.

É Certeau (1995, p. 34) quem nos esclarece: “Uma linguagem uma vez falada, implica pontos de referência, fontes, uma história, ou seja, uma articulação de autoridade”. Por autoridade, ele entende tudo o que dá ou

pretende dar autoridade – representações ou pessoas – que se refere, portanto, de uma maneira ou de outra, àquilo que é aceito como crível (acreditável).

Talvez seja pertinente situar aqui o exemplo dado por Certeau para essa questão: em uma escola na França, substituir Racine por Brecht significa modificar a relação do ensino com uma tradição autorizada, aceita entre eles, ligada aos ancestrais e aos valores considerados nobres. É também introduzir uma problemática política contrária ao modelo cultural estabelecido:

É evidente que mudar o conteúdo, sair desse francês congelado nos livros é tocar em um aspecto fundamental da cultura, insinuar um outro comportamento cultural. É aceitar a explosão da língua em sistemas diversificados mais articulados; pensar o francês no plural, introduzir a relação com o outro como condição necessária da aprendizagem e do intercâmbio lingüísticos, substituir a multiplicidade das práticas atuais à preservação de uma origem legislativa na qual as gramáticas exerceriam a magistratura (CERTEAU, 1995, p. 125).

A questão que Certeau (1995) nos propõe refletir é a relação entre conteúdos ensinados na escola e a interação didático-pedagógica estabelecida: a relação didático-pedagógica tem sido produtora de linguagem dialógica ou é o canal pelo qual se aplica um saber estabelecido pelos professores? Tem havido comunicação, tem-se possibilitado a criação da cultura escolar promotora de conhecimentos significativos?

Sabemos que, cada vez mais, a cultura está nas mãos do poder. Entretanto, aprendemos, com esse mesmo autor, que a cultura no singular é mortífera e ameaça a criação e a invenção. Sendo assim, defendo que seja desvelada toda a riqueza da pluralidade das culturas presentes nos currículos praticados por professores e alunos no/do cotidiano escolar, ou seja, que se deixem emergir os diversos sistemas de referências e significados que estão sendo silenciados e mortificados na escola.

Acrescenta ele, ainda, que quanto mais a economia se unifica, mais a cultura deve diversificar-se, pois ela é uma prática significativa, que não consiste em receber pronto, mas em fabricar tudo o que nos é oferecido para viver, pensar e sonhar. Toda cultura requer, portanto, uma ação, um modo de apropriação, uma transformação pessoal.

Para Certeau (1995, p. 10), mais do que um conjunto de valores que devem ser preservados na sociedade, a cultura tem hoje a conotação de “[...] um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social”. Por isso, faz-se necessário trabalhar visando a determinar, no fluxo fecundo da cultura, um funcionamento social, uma topografia de questões, um campo de possibilidades estratégicas/táticas e de implicações políticas.

A cultura no plural, sugerida por Certeau, é o campo de luta entre o rígido e o flexível, é aquela que se contrapõe à cultura no singular (a que impõe sempre a lei de um poder), pois acredita que, para haver cultura, é preciso que as práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza.

NOS MEANDROS DE UM LABIRINTO SEM CENTRO E SEM PERIFERIA, SEM MARCAS. INFINITAMENTE ABERTO...

Somos diariamente interpelados pelas narrativas da mídia, dos jornais, do cinema e demais produtos culturais que produzem múltiplos significados nas complexas redes de subjetividades dos praticantes dos cotidianos escolares. As fronteiras curriculares já foram rompidas e os inúmeros conhecimentos científicos, culturais, valores, linguagens, afetos e afecções presentes nos artefatos culturais que circulam nas escolas estão embaralhados nessas redes de subjetividades.

Assim, ao me envolver nos múltiplos

acontecimentos cotidianos de uma escola de ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Vitória, a fim de visibilizar a fabricação de conhecimentos, linguagens, afetos, afecções e do trabalho coletivo, ou seja, dos processos curriculares, percebo que os praticantes do cotidiano necessitam de mais *espaçotempo* para dialogarem, apresentarei, a seguir, alguns acontecimentos que foram vividos em nossas redes de possibilidades.

SOBRE AS ENTRADAS E SAÍDAS DE PROFESSORES E ALUNOS NAS ESCOLAS

Os professores, ao serem questionados sobre o que gostariam de buscar soluções para o cotidiano da escola apontam: “Como podemos acabar com o disse me disse, as fofocas, o clima pesado, essa sensação de que estamos sendo controlados? Tudo isso nos incomoda muito” - relatam algumas professoras. Logo na primeira reunião coletiva, um dos assuntos em pauta foi à instalação do ponto digital. A diretora comenta que o diálogo com a Secretaria Municipal de Educação (SEME) “É muito difícil”. E começa a apresentar o que havia recebido como orientações sobre a carga horária dos professores. “Temos que cumprir o horário que assinamos no contrato, nem mais nem menos. Temos um problema: As Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFS) soltam os alunos 11h30min. E os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) soltam às 12h. Então as professoras dos CMEIs acham injusto a diferença de horário, e já tem CMEIs soltando pelo menos duas vezes na semana alunos mais cedo. Foi, então, sugerido ponto digital para controlar os atrasos” - ressalta a diretora. “Mas, quando irá começar a descontar os atrasos?” - pergunta uma professora. “Nós seremos avisadas?” - indaga outra professora. “Diálogo é fundamental” - falou a diretora. “Uma mão lava a outra, exceção existe”. “Quando vão começar a fazer a folha de registro de atrasos?”

- pergunta o pedagogo. “Já estamos fazendo, disse a diretora e estas negociações existem. Nós temos uma tolerância de dez minutos de atraso, só que a tolerância está virando a regra. Alguns funcionários fazem da tolerância o horário de chegada. Todos começam a chegar 10min. Depois, como se este fosse o horário”. “E se eu chego mais cedo, posso sair mais cedo?” - questiona uma professora. “Não, a orientação é entrar e sair no horário. E os atrasos serão descontados no pagamento. Quando vocês tiverem problema, vamos negociar. Já teve casos que nós orientamos a professora a buscar atestado.” “Vai ter transparência nesse processo?” - perguntou uma professora? “Como o aparelho de ponto digital irá fazer tudo isso é que é estranho” - retrucou uma professora. “Nós estamos aqui para resolver problemas” - disse a diretora. A professora respondeu: “Oba!! Tô precisando de dinheiro!!”.

Sabemos que o movimento deste estudo é, como nos ensinou Larrosa (2003, p. 31), um labirinto: “[...] aberto ao infinito. Às vezes multívoco, prolífico e indefinido. Um espaço de pluralização, uma máquina de desestabilização e dispersão”. Mas, é nos meandros deste labirinto sem centro e sem periferia, sem marcas e infinitamente aberto como nos propõe o autor, que nos propomos a penetrar.

POR UMA REDE DOS POSSÍVEIS...

Percebo, então, que essa minha aposta de que, ao visibilizarmos o que fabricam os alunos e professores com os usos que fazem dos produtos culturais, estaremos potencializando as forças que ficam entre esses movimentos de criação e invenção da escola. Sabemos o quanto se faz necessário discutir e divulgar as táticas e artimanhas dos professores e alunos porque, por meio delas, podemos anunciar outro fazer pedagógico, diferente daqueles que costumam considerar o professor e alunos como (in)capazes, (im)potentes.

Na contracorrente da posição hegemônica, entendo que os professores e alunos precisam ser reconhecidos como sujeitos criativos, autores de saberes e fazeres contrários à repetição e à reprodução de uma ordem social injusta, de uma proposta curricular preestabelecida e descontextualizada da realidade sociocultural dos alunos: uma proposta curricular que tem demonstrado ser abstrata e sem sentido.

Assim, faz-se necessário continuar percorrendo as múltiplas e complexas redes de saberes, fazeres, poderes, afetos e acontecimentos que se entrecruzam nos cotidianos escolares, resultado das ações de seus praticantes, pois, como nos aponta Certeau (1994, p. 110) “[...] cada estudo particular é um espelho de cem faces (neste espaço os outros estão sempre aparecendo), mas um espelho partido e anamórfico (os outros aí se fragmentam e se alteram)”. As redes de possibilidades se formam, portanto, nos intercâmbios, nas múltiplas leituras, nos confrontos, nos movimentos constantes de táticas e estratégias.

Por isso, ter Certeau como referência abre o campo de possibilidades para os estudos com o cotidiano, que buscam visibilizar as artes de fazer e pensar dos professores e alunos, atores principais na criação e invenção das nossas escolas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. G. de. De “abobrinhas” e “troca de figurinhas” In: AZEVEDO, J. G. de; ALVES, N. G. (Org.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP& A, 2004.

CARVALHO, J. M. Cartografia e cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**.

Petrópolis, RJ: DP&A, 2008.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidades de afetos**. Petrópolis, RJ: DP&A; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**, Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994.

_____. **A invenção do cotidiano 2: morar e cozinhar**, Petrópolis, R.J.: Vozes, 1996.

_____. **A cultura no plural**, Campinas; Papirus, 1995.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**, 4.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Fragmentos da história de vida e das idéias de Certeau para a problematização da presençaausência do Outro nas narrativas de professores e professoras. In: Seminário Internacional ss Redes de Conhecimento e as tecnologias: os outros como legítimo outro, 5., 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2009.

GALLO, S. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (Org.) **Cotidiano escolar: emergência e invenção**, Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

GIARD, L. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. C. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Momentos e lugares. In: CERTEAU, M. C. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis, 1996.

_____. A invenção do possível. In: CERTEAU,

M. C. **A cultura no plural**. Campinas, S.P.: Papirus, 1995.

JOLSGRILBERG, F. B. **Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau**. São Paulo: Escrituras, 2005.

LARROSA, J. **Estudar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, I.B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIS, M. J. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2003.