

## SOBRE A POTÊNCIA DAS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

LYRIO, Kellen Antunes  
[kelenantunes@gmail.com](mailto:kelenantunes@gmail.com)  
 Universidade Federal do Espírito Santo

**Resumo:** Este texto compõe parte de minha dissertação de mestrado, que traz como referencial teórico-metodológico as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Na tentativa de mergulhar no cotidiano escolar e entender como professores e alunos lidam com o que chamo de currículo por projetos nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do Município de Vitória foi preciso criar “[...] uma *maneira de caminhar* para me apropriar das *maneiras de fazer* desse cotidiano (CERTEAU, 1994, p. 35), então, ouvir os sujeitos praticantes se fez necessário.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Cotidiano. Escola.

### UM MERGULHO NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA

Estar no cotidiano escolar em tempo integral me permitiu, para além do conhecer o espaço e as pessoas, sentir as dificuldades, as angústias e as alegrias desse cotidiano. Com atenção voltada para as práticas sociais dos homens num espaço que se movimenta e gera outros movimentos e que potencializa os saberes dos sujeitos através de suas *maneiras de fazer* esse cotidiano diferente e belo, o que me interessou foi ouvir o sujeito ordinário, como nos coloca Certeau (1994), cujos saberes são pouco valorizados pela sociedade, mas que está imerso nas práticas do dia-a-dia e nas marcas deixadas por suas invenções/criações.

Trata-se de um **saber não sabido**. Há, nas práticas, um estatuto análogo àquele que se atribui às fábulas ou aos mitos, como os dizeres de conhecimentos que não se conhecem a si mesmos. Tanto num caso como no outro, trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem. Dele dão testemunho sem poderem apropriar-se dele. São afinal os locatários e não os proprietários do seu próprio saber-fazer. A respeito deles não se pergunta se **há** saber (supõe-se que **deva haver**), mas este é **sabido** apenas por outros e não por seus portadores. Tal como o dos poetas ou pintores, o saber-fazer das práticas cotidianas não seria conhecido senão pelo intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo, mas que não o possui tampouco. Portanto, não pertence a ninguém. Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não-praticantes, sem pertencer a nenhum. Trata-se de um saber anônimo e referencial, uma condição de possibilidade das práticas técnicas ou eruditas (CERTEAU, 1994, p. 143).

Dessa forma, escolho Certeau (1994) como autor para me ajudar a entender os movimentos dos sujeitos “fracos”, que, controlados pelo poder dos dominantes, conseguem propor outras lógicas ou criar lógicas próprias para resistirem ao que, muitas vezes, lhes é

imposto. Esses sujeitos, autores na escola, fazedores de sua prática, utilizam táticas, astúcias e artimanhas para sobreviver em um terreno controlado ou organizado para a submissão e a opressão dos fortes sobre os fracos, dos dominados sobre os dominantes, dos ricos sobre os pobres.

Recorro a essas idéias, na tentativa de entender as redes de conhecimentos dos sujeitos nos cotidianos das escolas, isto é, como as professoras e os alunos lidam com o currículo por projetos, como arriscam, inventam e criam formas de lidar com o cotidiano da escola, através do que Certeau (1994) chama de estratégias e táticas.

Na escola, isso fica claro quando investigamos e observamos as relações das professoras com os alunos, da direção da escola com os professores, da secretaria de educação com a escola, e assim por diante. Dos mais fracos para os mais poderosos e vice-versa, vemos cenas de táticas e estratégias. São essas pistas, esses indícios (GINZBURG, 1989) dos saberes e fazeres das professoras e alunos no interior da escola que nos possibilitam compreender os processos pedagógicos cotidianos resultantes das diferentes vidas entrelaçadas na escola.

Posso falar, com propriedade, das experiências do fazer, na escola, e de partilhar com as professoras e alunos, o cotidiano escolar, pois a escola, além de ser meu *espaçotempo* da pesquisa, é também o local em que trabalho. Sofro junto com as professoras, pois conheço os problemas dos alunos, de suas famílias e da comunidade. Além disso, conheço algumas necessidades da escola, porque sou parte dela e nela trabalho há quatro anos. Por ela me apaixonei, passei momentos difíceis e momentos maravilhosos. Também já me emocionei nas comemorações, nas formaturas dos alunos e nas festas de fim de ano.

Nas reuniões ou na sala das professoras, até mesmo nos corredores da escola, na porta da sala de aula, quando converso com as professoras sobre a aprendizagem dos alunos, elas me fazem enxergar coisas que até então não tinha percebido, coisas corriqueiras, que não dei conta de compreender. E aí fui percebendo que não sei tudo, que cada um sabe um pouco e esses saberes me ajudam a tecer conhecimentos, saberes entrelaçados, experiências compartilhadas, o fazer junto, e para isso “é necessário dar um mergulhado com todos os sentidos no que desejamos estudar” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 259).

O cotidiano nos traz surpresas. A cada dia há uma situação desconhecida e imprevista, que coloca em discussão as verdades absolutas construídas sobre a escola, as professoras e os alunos. “Muito se fala sobre escola, de fora da escola, de longe da escola, muitas vezes a partir de um absoluto desconhecimento em relação ao que acontece dentro da escola a cada dia” (ALVES; GARCIA, 2000, p. 12).

É preciso estar na escola: sentir o cheiro da escola, os movimentos, ouvir as professoras e os alunos, compartilhar de suas angústias e alegrias. Para isso, é preciso ter esse sentimento de mundo de que nos fala Alves e Garcia (2002), “sentir o mundo e não só olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe”. E ainda:

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido (que já sabemos não dar conta do que buscamos), as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano de modo geral, exige que estejamos dispostos/as a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que sejamos capazes de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade, captando sutilezas sonoras, sentindo a variedade de sabores, tocando coisas e pessoas e nos deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que estão em cada ponto de nosso caminho diário e aprendendo a ler o corpo, este desconhecido que tantos sinais incompreensíveis nos dá (ALVES; GARCIA, 2002, p. 261).

As professoras me ajudam a sentir/vivenciar os pormenores e as coisas belas realizadas por seus alunos no dia-a-dia da escola, mesmo não compreendendo e resistindo aos questionamentos que faço com relação à *não-aprendizagem* dos alunos. As professoras me dão pistas e revelam fatos que possibilitam irmos mais fundo nos interesses dos alunos e alunas vindos das classes populares.

Nessa busca de desvelar as diferentes maneiras de como o cotidiano se mostra e vem sendo tecido, encontramos pessoas capazes de nos desafiar, que trazem sempre cenas do cotidiano, conhecimentos produzidos na prática e argumentos tão relevantes sobre os alunos que nos deixam sem chão. Como *professoras-pesquisadoras*, elas nunca estão satisfeitas com a escola e com os alunos, exigem cada vez mais destes e cobram da escola mais compromisso.

São professoras comprometidas com a aprendizagem de seus alunos e não se deixam levar pela política de resistência do modelo hegemônico de pensar e tratar a educação pública. Professoras que se envolvem com os problemas dos alunos, com suas famílias, com a situação do bairro e da escola e tentam buscar soluções para dar mais vida à escola.

A partir dos estudos de alguns autores e dialogando com eles, procurei tecer um trabalho que dê pistas dos *saberes-fazer*s dos sujeitos praticantes. Escolhi caminhos que pudessem me apontar os conhecimentos que estão presentes e emaranhados nos relatos dos atores da escola. A partir de estudos e pesquisas, tentei entender os espaços cotidianos, compreendendo que os conhecimentos aí produzidos resultam das relações compartilhadas.

## PESQUISA NO/DO/COM O COTIDIANO

Para falar desse espaço efêmero que é a escola, escolhi a pesquisa dos/nos/com os cotidianos, pois estou nesse espaço e sou parte dele. Na verdade, posso afirmar que também sou sujeito da pesquisa, por estar na escola, por ser pedagoga da escola, conviver, sentir e viver esse cotidiano como sujeito encarnado, de acordo com Najmanovich (2001). Vejo esse cotidiano, como Certeau (1994): um lugar capaz de nos revelar possibilidades e descobertas do novo, espaço onde as transformações realmente acontecem. Nesse sentido, ao falar da escola também falo de mim. Ao trazer para a discussão os projetos, falo de minhas impressões, crenças e valores com relação à escola, aos sujeitos, ao currículo e a tudo o que pulsa e que move esse lugar complexo (MORIN, 2002), porque tudo é tecido junto.

Quando me debruço na pesquisa, começo a entender como é possível e como está presente para mim a questão dessa complexidade, desse sujeito que tenta desconstruir a ideia de sujeito cartesiano e assumir a ideia de sujeito complexo, discutida por Najmanovich (2001). O que vem a ser esse sujeito complexo?

Esse sujeito complexo vê a si mesmo construir o mundo, se vê unido ao mundo, pertencente a ele e com autonomia relativa, inseparável e ao mesmo tempo distinguível. O sujeito complexo ocupa um lugar paradoxal: é ao mesmo tempo construído e construtor (NAJMANOVICH, 2001, p. 94).

Vivo um momento de encontro e descoberta. Às vezes, tenho a sensação de que preciso desvendar algo, na escola, que está escondido para que minha pesquisa tenha validade, quando, na verdade, a pesquisa é um pouco daquilo que sou como sujeito, como profissional, como mulher e como companheira. A pesquisa não pode ser voltada apenas para a análise dos dados, mas deve se constituir na relação do pesquisador com o tema pesquisado.

Assim, me assumo como esse sujeito encarnado, complexo, que é co-artífice do mundo em que vivo, “um mundo que não é mera subjetividade, nem pura objetividade”. Um mundo atravessado por emoções e criatividade, possibilidades (NAJMANOVICH, 2001, p. 95). E a escola, como é esse mundo, também tem suas limitações e atravessamentos.

Nos estudos dos/nos/com os cotidianos, é necessário sentir o mundo, buscar entender as lógicas dos cotidianos e mergulhar neles; ver além daquilo que os outros já viram. Dessa forma, entender os cotidianos só é possível se forem vivenciados, participados, partilhados pelo pesquisador, ou seja, é preciso viver com os cotidianos, conviver com suas experiências, buscar estar atento ao que se passa.

Diante disso, uso Ferraço (2003) para entender um pouco a lógica das pesquisas dos/nos/com os cotidianos.

Assim, em nossos estudos “com” os cotidianos das escolas há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendermos, nesses estudos, explicar os “outros”, no fundo estamos nos explicando. Buscamos nos entender fazendo de conta que estamos entendendo os outros. Mas nós somos também esses outros e outros “outros” (FERRAÇO, 2003, p. 160).

A pesquisa dos/nos/com os cotidianos é sempre uma busca que parte de uma inquietação de quem vive os problemas e os dilemas dos cotidianos das escolas públicas e tenta entender o que acontece nesses cotidianos que traz marcas das histórias de alunos e professoras.

Não estou interessada em pesquisar sobre o cotidiano como se fosse algo controlável e como se objeto e sujeito fossem separados. Para mim, não existe essa separação, porque falo em processos híbridos, nômades, rizomáticos e plurais. Portanto, as pesquisas com os cotidianos expressam o entremeado das relações das redes cotidianas nos diferentes *espaçotempos* vividos pelos sujeitos cotidianos. Acontecem nos processos de tessitura e contaminação dessas redes (FERRAÇO, 2003).

Nos Estudos *com* o cotidiano a complexidade só pode ser apreendida por um processo de dupla captura: a complexidade horizontal da vida social deve ser reconhecida e descrita na contextualização do vivido, que está intimamente implicada na complexidade vertical da vida social e na coexistência de relações sociais datadas em diferentes momentos históricos. Em Lefebvre, no vivido, os diferentes modos de produção de significados e interações e a experiência concreta das contradições são simultâneos e coexistem, o que possibilita a emergência dos momentos de criação que transformam o impossível no possível imediato. Na vida cotidiana o tempo é o tempo do possível, que se manifesta como impossível; é *na* e *pela* prática cotidiana do homem comum que se produzem as condições de (e se efetivam, muitas vezes de modo fragmentado e pontual, mas nem por isso menos importante) transformação do impossível no possível (PÉREZ; AZEVEDO, 2008, p. 39).

Para Alves e Garcia (2002) é necessário ir além do que foi aprendido na modernidade e mergulharmos no que desejamos pesquisar. Diante disso, destacam alguns aspectos das pesquisas dos/nos/com os cotidianos.

O primeiro aspecto refere-se ao modo de ver a realidade, ter um olhar voltado para os detalhes do cotidiano. Alves (2001) chama esse movimento, a partir de Drummond, de “*sentimento de mundo*”. Para tanto, é preciso incorporar o lugar da pesquisa como *espaçotempo* de criação de conhecimento válido e vital para os seres humanos, e isso exige que pesquisador e pesquisadora se ponham a sentir o mundo e não só a olhá-lo do alto ou de longe.

Desta maneira, ao contrário da formação aprendida e desenvolvida em tantas pesquisas do campo educacional que, de maneira muito freqüente, têm assumido uma forma de pensar que vem negando o cotidiano como **espaçotempo** de saber e criação, vamos reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como **espaço-tempo** de grande diversidade e de conhecimentos até então desconhecidos (ALVES; GARCIA, 2002, p. 260).

Nessa pesquisa, assumo esse aspecto, pois procuro falar do cotidiano vivido e dos *saberes-fazer*s dos alunos e alunas que são atores desse cotidiano, de suas criações e invenções que se dão a cada dia na escola e na sala de aula. Tento sentir com eles e elas as emoções: alegria, raiva, tristeza, angústia, sofrimento, paixão, porque partilho com Ferraço (2003) que o cotidiano só é possível de ser entendido se for vivenciado, participado e partilhado com os sujeitos que vivem e fazem esse cotidiano acontecer, viver o cotidiano é conviver com suas experiências.

Sentir o mundo é trabalhar as astúcias, entender as maneiras como são usadas, ouvir o outro no que o outro diz; ver e compreender o modo de fazer, usar e viver do outro. Sentir o mundo é olhar além do que se vê e do que aprendemos a trabalhar. Sentir o mundo é combater valores e preconceitos (ALVES; GARCIA, 2002).

O segundo movimento diz respeito a compreender as teorias, os conceitos, os modelos, as categorias criadas e desenvolvidas pela ciência moderna como limites ao que precisa ser tecido.

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes ou pipocam como rizomas os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, rompendo as fronteiras e transversalizando as teorias que no momento se mostram mais pertinentes, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas sobretudo como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não havia sido atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano. Isso exige um processo de negação das próprias teorias e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final, quando outra verdade as/os substituir. Ou seja, essas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem possivelmente negadas, se não por nós, por outros ou outras que depois de nós virão, para nosso desespero, com a bagagem sobre teorias e as práticas de pesquisa que fomos/forem pela vida acumulado (ALVES; GARCIA, 2002, p. 265).

Assim, precisamos “*virar de ponta a cabeça*” para compreendermos as teorias como limites ou meras hipóteses que podem ser negadas, e criar uma nova organização do pensamento e novos processos a partir daquelas lógicas até então vistas como inferiores ou pouco lógicas (ALVES; GARCIA, 2002).

Precisamos ser capazes de nos revoltarmos com o que está pronto e acabado, para organizarmos os argumentos de apoio à vida cotidiana e perceber os acontecimentos

múltiplos do cotidiano em que vivemos. Teremos também que enfrentar a questão da possibilidade de iniciar um trabalho dos/nos/com os cotidianos, para pensar aí como seus sujeitos tecem conhecimentos, sem as categorias, os conceitos, as noções e as ideias prévias, aos quais fomos acostumados na academia (ALVES; GARCIA, 2002).

O terceiro aspecto ou movimento está ligado à formação do pensamento dominante, que exige ver para crer, o que levou à dificuldade de aceitar os múltiplos sentidos, os múltiplos caminhos, os múltiplos aspectos, as múltiplas regras, as múltiplas fontes que nos mostram o cotidiano (ALVES; GARCIA, 2002).

Assim, ao assumirmos a pesquisa com o cotidiano, precisamos buscar, em múltiplas fontes, pistas das tessituras dos saberes, fazeres e poderes. Dessa forma, “*beber em todas as fontes*” é essencial quando pretendemos realizar esse tipo de pesquisa. Para quem vai fazer uma pesquisa nos/dos/com os cotidianos, é preciso arriscar caminhos, seguir atalhos e, com os alunos e alunas, professores e professoras, entender os fazeres e saberes desses sujeitos.

Isso implica ampliar a complexidade para além do que pode ser grupado e contado. O que vai nos interessar é aquilo que é contado pela memória (pela voz que enuncia), o que é documentado e guardado (cadernos, provas, exercícios, registros, relatórios, documentos da escola) ou, tantas vezes, jogado fora, porque não é considerado importante; a fotografia que emociona quando olhada e faz lembrar cenas que já se passaram (ALVES; GARCIA, 2002).

O quarto movimento, “*narrar a vida e literaturizar a ciência*”, coloca a possibilidade de reaproximação entre ciência e arte. E com essa reaproximação, procuramos outras imagens que expressem as múltiplas linguagens do cotidiano: sons, cheiros, sabores. Outras maneiras de conceber a realidade que não a escrita, maneiras que possam romper com,

[...] a linearidade de exposição, mas que teça uma rede de múltiplos e diferentes fios; aquela que pergunte mais, que dê respostas; aquela que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala*” (ALVES; GARCIA, 2002, p. 273).

Difícil conceber outra escritura, pois nos últimos três séculos, aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. Certeau (1994), então, sugere um discurso em histórias, uma narrativização das práticas, usando as conversas, as histórias contadas pelos sujeitos ordinários (ALVES; GARCIA, 2002).

Alves e Garcia (2002, p. 275) nos dão pistas sobre o uso de narrativas.

É preciso, pois, que incorporemos a idéia que ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio de nosso modo próprio de contar. Exercemos, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do aprenderensinar. Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato de pertinência do que é científico. É possível? Bem, se outros e outras fizeram antes de nós e continuam fazendo, por que não?

Quinto Movimento significa uma inquietação da autora (Alves, 2001) em relação aos acontecimentos do cotidiano, partindo dos atos dos seus praticantes. Tais acontecimentos estão diretamente ligados ao modo de ver, sentir e, principalmente, mergulhar na realidade, buscando referências de sons, sentindo a variedade de gostos, tocando coisas e pessoas, cheirando os cheiros desse cotidiano (ALVES, 2001).

Nessa busca, foi possível falar de um movimento que traz as marcas de autores como Nietzsche e Foucault que, em homenagem a estes, traz o nome de *Ecce homo* ou talvez *Ecce femina* para romper com a ideia masculina de nossa sociedade e deixar marcas do feminino, da mulher.

Afirma que, nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, o interesse está nas pessoas, os praticantes e, nesse sentido, fala de acontecimento, em Foucault (1999), para entender como o virtual pode se atualizar em um movimento que fala da criação coletiva, no qual criação não pode ser entendida como subjetividade criadora da autora, mas como um múltiplo, no sentido de que o sujeito criador é sempre coletivo.

Nenhuma teoria é tão complexa ou completa a ponto de dar conta do que acontece na sala de aula, por isso não dá conta de responder aos impasses diários e cotidianos. Dessa forma, entendo que para falar da escola é preciso viver esse cotidiano; precisamos fazer parte dele para entendermos o que se passa em seu interior. Seria impossível, nos diria Certeau (1994, p. 135), “fazer uma reflexão teórica se estivermos distante de seu lugar, de maneira que tenha de sair para analisá-las”. Ou seja, a reflexão teórica não pode estar longe da prática, da vivência e da convivência diária com as pessoas que fazem esse cotidiano existir.

Ainda em Certeau (1994), será de grande valia a discussão acerca das táticas e das estratégias. Nesse sentido, Certeau (1994, p. 99) diferencia esses dois conceitos:

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como **algo próprio** e seu a base de onde se podem gerir as relações com **uma exterioridade** de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.).

Estratégicas, portanto, são as ações e concepções próprias de um poder instituído, na gestão de suas relações com o seu “outro”, os sujeitos reais, a princípio, submetidos a esse poder, mas potencialmente ameaçadores em suas ações instituintes. As estratégias são atitudes de poder referentes a quem detém certo poder sobre o outro; essas atitudes são pensadas, programadas, com a intenção de reafirmar o poder dos fortes sobre os fracos.

Com relação às táticas, Certeau (1994, p. 100-101) explica que são as ações improvisadas pelo sujeito pela ausência de um poder.

A tática é movimento dentro do campo de ação do inimigo, como dizia von Bullow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Criar ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.

As táticas são, portanto, procedimentos que valem pela pertinência, pela insistência; são circunstâncias que se dão num instante preciso e transformam em situação favorável aquilo que parecia desfavorável. As táticas acontecem na rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço (CERTEAU, 1994).

Na perspectiva de Certeau (1994), a visão e confiança no outro é sempre otimista, como nos revela as palavras de Giard apud Certeau (1994, p. 18-20),

Em Michel de Certeau são sempre perceptíveis um elã otimista, uma generosidade da inteligência e uma confiança depositada no outro, de sorte que nenhuma situação lhe parece a priori fixa ou desesperadora. Dir-se-ia que, sob a realidade maciça dos poderes e das instituições e sem alimentar ilusões quanto a seu funcionamento, Certeau sempre discerne um movimento [...] de micro-resistências, as quais fundam por sua vez microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos, e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima. Certeau fala muitas vezes desta inversão e subversão pelos mais fracos. [Essa postura] se deve a uma convicção ética e política, alimenta-se de uma sensibilidade estética que se exprime em Certeau através da constante capacidade de se maravilhar. [...] Se Certeau vê por toda a parte essas maravilhas, é porque se acha preparado para vê-las. [...] Certeau resume sua posição em uma tirada que se deve levar sério.

A visão otimista da escola, entendendo-a como lugar de invenção, permite voltar nossa atenção para as maneiras de fazer cotidianas e as práticas dos sujeitos, atores desse cotidiano, e cito Certeau (1994, p. 41) para confirmar essa análise:

Essas maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural. (...) Muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar as refeições etc.) são do tipo táticas. E também, de modo mais geral, uma grande parte das maneiras de fazer: vitórias do fraco sobre o mais forte (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem etc.), pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de caçadores, mobilidades da mão-de-obra, simulações polimorfas, achados que provocam euforia, tanto poéticos quanto bélicos.

Entretanto, como nos adverte Certeau (1994), sempre enfrentamos limitações e dificuldades nas análises da cultura ordinária dos sujeitos praticantes do cotidiano. Para o autor (1994, p. 341-342),

Conhecemos mal os tipos de operações em jogo nas práticas ordinárias, seus registros e suas combinações porque nossos instrumentos de análise, de modelização e de formalização foram constituídos para outros objetos e com outros objetivos. 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 [...]. Nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas. É lastimável constatá-lo: quanto nos falta ainda compreender dos inúmeros artifícios dos “obscuros heróis” do efêmero, andarilhos da cidade, moradores dos bairros, leitores e sonhadores, pessoas obscuras das cozinhas. Como tudo isso é admirável.

Para lidarmos com os dados que sinalizam a interpretação e compreensão da realidade da escola, dos alunos e professoras, o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) se mostra o mais adequado, pois ele nos dá pistas, nos mostra sintomas e nos remete a indícios quase imperceptíveis aos nossos olhos. Olhos dominantes, repressores, capitalistas, indiferentes; olhos que julgam o tempo todo, que só enxergam o fracasso, os erros e a repetição.

Esse paradigma indiciário do qual falamos é defendido por Ginzburg (1989) e contribui de maneira efetiva na pesquisa que tem como foco principal a análise do cotidiano, pois ele nos dá pistas, talvez infindáveis, que permitem buscar entender uma realidade profunda e inatingível a olhos nus (GINZBURG, 1989). De acordo com Ginzburg (1989, p. 152),

O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente. [...] Por outro lado, se abandona o âmbito dos mitos e hipóteses pelo da história documentada, fica-se impressionado com as inegáveis analogias entre o paradigma venatório que delineamos e o paradigma implícito nos textos divinatórios mesopotâmicos [...]. Ambos pressupõem o minucioso reconhecimento de uma realidade talvez ínfima, para descobrir pistas de eventos não diretamente experimentáveis pelo observador.

Em minha pesquisa, esse paradigma foi de grande valia, pois tive como objetivo investigar os saberes cotidianos dos sujeitos, o que pensam, o que vivem com relação ao que chamo de currículo por projetos, as hipóteses que levantam sobre o mundo e o conhecimento tecido em sala de aula; e foi preciso observar suas produções na escola e suas vivências fora dela para encontrar pistas, indícios que apontassem seu sucesso. Minha intenção foi estudar os sujeitos e os usos que fazem dos projetos, com “uma atitude orientada para a análise de casos individuais, reconstruíveis somente através de pistas, sintomas, indícios” (GINZBURG, 1989, p. 154).

### CURRÍCULO COMO REDE DE SABERES, FAZERES E PODERES

Esse olhar investigativo no cotidiano escolar foi necessário para compreender como se articula o currículo em rede no interior da escola. Juntamente com Lopes e Macedo (2002), fiz uma retrospectiva que apontou como as discussões do conhecimento em rede ganharam destaque.

No Rio de Janeiro, a partir da metade da década de 90, coordenados por Nilda Alves e Regina Leite Garcia, cresceram os estudos com base na abordagem do cotidiano e os estudos sobre currículo em rede, que dialogam com autores como Certeau, Lefebvre, Morin, Guattari e Deleuze e, nos últimos anos, com o autor português Boaventura de Sousa Santos (LOPES; MACEDO, 2002).

Essa abordagem vem com a ideia de superação do enfoque disciplinar no espaço escolar e trata os eixos curriculares como espaços coletivos de discussão e ação que atravessariam cada disciplina do currículo, viabilizando propostas coletivas.

Tais eixos eram vistos como criadores de campos de ação que permitiriam recuperar o conhecimento em sua totalidade. A análise dos eixos propostos para a formação de professores relação escola-sociedade, a construção do conhecimento, a escola pública, o cotidiano da escola e da sala de aula e o discurso das culturas vividas – traz novamente à baila a centralidade da prática social e a existência de vários espaços de formação articulados (LOPES; MACEDO, 2002, p. 33).

Alves e Garcia apresentam na reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) de 1992, um projeto de reformulação do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF), em que o conhecimento pudesse ser entendido como prático, social e histórico, negando a ordenação, a linearidade e a hierarquização do conhecimento, defendendo a ideia de redes referenciadas na prática social.

Ao desenvolver teoricamente as bases do curso de formação de professores de Angra dos Reis, as autoras constroem a argumentação central, que passam a defender, de que os conhecimentos são tecidos em redes que correspondem a contextos cotidianos variados (LOPES; MACEDO, 2002, p. 35).

Deleuze e Guattari (1972) e Lefebvre (1983) questionam a disciplinarização do conhecimento, expressa na metáfora da árvore de saberes, e que passa a ser substituída pelo entendimento de que o conhecimento é tecido rizomaticamente (LOPES; MACEDO, 2002).

O conhecimento, na grafia da árvore, pressupõe um caminho obrigatório, único, linear e hierarquizado, e é esse o modelo de construção do conhecimento que se pode pensar no campo do currículo. “A frondosa árvore que representa os saberes apresenta-os de forma disciplinar: fragmentados (os galhos) e hierarquizados (os galhos ramificam-se e não se comunicam entre si, a não ser que passe pelo tronco)” (GALLO, 2002, p. 30).

A metáfora do rizoma foi usada porque explica as redes de conhecimentos e como elas são tecidas no cotidiano. As redes são como rizomas: rompem com a hierarquia estanque porque possuem linhas de fuga e, portanto, múltiplas possibilidades de conexão, aproximação, cortes e percepção.

A incorporação das idéias de redes de conhecimento e de tessitura de conhecimentos em rede torna-se fundamental em face da multiplicidade e da complexidade de relações nas quais estamos permanentemente envolvidos e nas quais criamos conhecimentos e os tecendo com os conhecimentos de outros seres humanos. Nesse sentido, a tessitura de uma compreensão teórica do currículo envolve considerar os espaços cotidianos em que esses currículos acontecem, valorizando o fazer curricular como uma produção e sentido (LOPES; MACEDO, 2002, p. 36 - 37).

Os estudos do cotidiano escolar muito contribuíram para o campo do currículo e “para a ampliação do nosso entendimento a respeito de alguns processos sociais que foram negligenciados pelo fazer científico na modernidade” (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 84). A partir dos estudos do cotidiano, começa-se a entender que o pensamento dominante da modernidade precisa ser discutido e desconstruído.

Privilegiar elementos controláveis e quantificáveis da realidade, gerenciar e universalizar ideias reduz a escola, as professoras e os alunos e coloca tudo no mesmo bolo, numa balança na qual tudo pode ser medido e controlado. Assim, os estudos do cotidiano vão buscar recuperar a importância para redefinir o próprio cotidiano (ALVES; OLIVEIRA, 2002).

Para tanto, é necessário entender o cotidiano para além da repetição, da norma, da obviedade, como se pensou na modernidade, e ver nele a imprevisibilidade, a complexidade (MORIN, 1996) e a diferenciação (SANTOS, 2002). Dar um mergulho no cotidiano escolar “[...] aceitando a impossibilidade de obtermos ‘dados relevantes gerais’ em meio à realidade

caótica e à necessidade de considerar a relevância de todos os seus elementos constitutivos, em suas infinitas relações e conseqüências” (ALVES e OLIVEIRA, 2002, p. 89).

Mergulhar no cotidiano escolar para entender as práticas curriculares só é possível se compreendermos

[...] como os professores e professoras agem cotidianamente na busca de levar os seus alunos à aprendizagem, que elementos criam a partir de suas redes de saberes, de práticas e de subjetividades, como criam os seus fazeres e desenvolvem suas práticas em função do que são. Essa é, talvez, a questão central hoje dos estudos curriculares voltados para o cotidiano (ALVES; OLIVEIRA, 2002, p. 94).

Isso implica que as práticas cotidianas são tecidas pelas professoras a partir de suas convicções e crenças, possibilidades e limites, regulação e emancipação. A partir do que sabem e do que acreditam, definem a dinâmica da turma, os saberes dos alunos e o dia-a-dia de trabalho. Junto com Alves e Oliveira (2002, p. 97) entendo “[...] as práticas curriculares como multicoloridas, pois suas tonalidades vão depender sempre das possibilidades daqueles que as fazem e das circunstâncias nas quais estão envolvidos”.

O currículo escolar está para além dos conteúdos, que, muitas vezes, vêm do órgão central para a escola ou são definidos no início do ano pela escola. O currículo escolar inclui práticas emancipatórias considerando a complexidade do que é vivido na escola, das redes de *saberesfazeres* que estão situadas fora dos muros escolares e que se fazem presentes nos cotidianos escolares (ALVES; OLIVEIRA, 2002).

Portanto, pensar em um currículo como redes de saberes, fazeres e poderes cotidianos é romper com as distinções feitas entre currículo vivido ou praticado e currículo prescrito. Trago a idéia de pensar em currículos a partir das redes de saberes, fazeres e poderes cotidianos em que o currículo é tudo aquilo que vivemos nas escolas, é o que pulsa, o que nos toca e nos faz sentir as dores e prazeres de ser e estar na escola todos os dias.

Entendo, a partir de Oliveira (2005), Ferraço (2005) e Alves (2002), que o currículo se constitui além dos documentos da escola, dos projetos, dos planos, do livro didático. Currículo, então, passa a ser tudo o que se passa no chão das escolas. Quando me refiro a tudo, venho discutir aquilo que é vivido e sentido pelas professoras e alunos e que, de certa forma está colocado, seja em forma de documentos escritos, ou em falas, ou em ações concretas, ou até em sentimentos explícitos pelos atores do cotidiano.

Sabemos que em nossas escolas temos relações de poder definidas e ora somos sujeitos que burlamos as regras instituídas, ora somos sujeitos que impomos essas regras e ora somos seguidores dessas regras. Nessas relações de poder, estão colocadas negociações, desejos, criações e invenções dos sujeitos cotidianos que atravessam a escola e nos fazem refletir

sobre quem organiza a escola, quem decide pela escola, o que pensam sobre a escola, que impressões têm sobre a escola, o conhecimento, a vida, o ser criança, a infância e outras.

Alves e Garcia (2002) colocam essas ideias como processos dominantes que permitem organizar a escola e o currículo. Citam quatro processos: a pedagogização do conhecimento, a grupalização, a hierarquização e a centralização. Esses processos nos dão pistas para falarmos do currículo na escola.

A *pedagogização* do conhecimento está ligada aos conteúdos pedagógicos que a escola entende como importantes para a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos são selecionados e escolhidos a partir de critérios que definem o que é mais conveniente ou não para ser ensinado. Além da seleção, existe a fragmentação dos saberes em disciplinas e a normalização de sequências do que se deve aprender primeiro e o que se deve aprender depois. Dessa forma, a escola acaba por matar a curiosidade dos alunos ao tentar controlar os corpos e a mente, acontecendo, assim, o que Foucault chama de exercício de poder e controle (ALVES; GARCIA, 2002).

A *grupalização* da sociedade traz a ideia da sociedade dividida em grupos. Com o objetivo de ordená-la, cria grupos genéricos sempre ditos no singular: o operário, o professor, o aluno, para dar a ideia geral de somas e divisões que permitem chegar a médias. Assim, é preciso desligar cada indivíduo dos seus múltiplos contextos cotidianos reais e diversos e criar outro *espaçotempo* abstrato. O espaço escolar foi assim pensado, surgiram as turmas, as séries, os pelotões, as avaliações.

Outro processo recorrente é a *hierarquização*, que seleciona os conteúdos conforme sua importância, ou seja, os que precisam ser aprendidos e aqueles que não são tão importantes assim, e não precisam ser aprendidos.

A *centralização* está ligada ao que as forças dominantes capitalistas proclamam: a diminuição do tamanho do Estado, apresentado no projeto liberal como única alternativa. Com esse discurso, a importância dada à escola está ligada aos currículos nacionais com diversos nomes e, aqui, cito os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que devem nortear todo trabalho pedagógico.

O currículo pensado assim, não dá conta de entender o cotidiano escolar; o que se passa na relação professor, aluno e conhecimento. É preciso assumir um currículo para além do instituído; um currículo que se dá nas práticas vividas e compartilhadas pelos sujeitos.

Ferraço (2005, p. 31) nos mostra algumas pistas de como pensarmos em um currículo que parta do vivido. Ele nos fala que assumir o currículo realizado implica em considerar as marcas dos sujeitos praticantes “Queiramos ou não, as redes cotidianas estão atravessadas

por diferentes contextos de vida e valores, o que, a nosso ver, proporciona a dimensão de complexidade para a educação que defendemos, ou seja, complexo por ser tecido junto no cotidiano”.

O currículo, dessa forma, não pode negar a alteridade do outro (CARVALHO, 2005). Assim, é preciso considerar a diversidade de possibilidades, potencialidades que se colocam no cotidiano da escola para o conhecimento e para o currículo. A diversidade de possibilidades indica que é preciso tirar o foco dos indivíduos isolados e pensar nas redes tecidas coletivamente (FERRAÇO, 2005).

Assumir o currículo realizado implica em considerar os conhecimentos dos alunos, sua história de vida, pois a escola, como organização complexa, heterogênea, multidimensional, apresenta um universo rico em criatividade, novidades, improvisação. Na escola, os conhecimentos se processam nas/através/com redes e por tantas outras das quais esses sujeitos possam participar (FERRAÇO, 2005).

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). Et al. **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In. OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

\_\_\_\_\_; GARCIA, Regina Leite. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In. BIANCHETTI, Lucídio;

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In.: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano** – artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar**, formação de professores (as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. O cruzamento das sombras vivido ou a busca pela estabilidade no caos. In: SILVA, Alacir, de Araújo; BARROS, Elizabeth Barros de. **Psicopedagogia alguns hibridismos possíveis**. Vitória: Saberes Instituto de Ensino, 2000.

\_\_\_\_\_. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAULT, Michael. **Nietzsche**, a genealogia e a história. In. FOUCAULT, Michael. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 14ª ed., 1999.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In.: ALVES, Nilda (Org.) **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In.: GARCIA, Regina Leite (Org.). Et al. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal**, Lógica dialética. Rio de Janeiro: civilizações brasileira, 1983.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **O pensamento curricular no Brasil**. In.: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; AZEVEDO, Joanir Gomes. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.