

OLHAR SEM VER: ESCOLAS INVISÍVEIS E CURRÍCULOS PRATICADOS

CINELLI, Maria Luiza Sussekind Veríssimo* – UERJ – mlsussekind@uol.com.br

GARCIA, Alexandra – UERJ – alegarcialima@hotmail.com

GT-12: Currículo

Agência Financiadora: CAPES

*O seu corpo é dos errantes
Dos cegos, dos retirantes
É de quem não tem mais nada(...)
Joga pedra na Geni
Ela é feita pra apanhar
Ela é boa de cuspir
Ela dá pra qualquer um
Maldita Geni
(Chico Buarque¹)*

O trabalho é fruto das considerações desenvolvidas em nossos estudos acerca da inadequação do olhar científico cartesiano para perceber as práticas educativas emancipatórias existentes nos cotidianos das escolas, especialmente em seus currículos praticados (OLIVEIRA, 2003), comumente invisibilizadas e silenciadas pelas metodologias e epistemologias envolvidas nas formas de pesquisá-los. O texto apóia-se nas análises de estudos voltados para a contribuição das pesquisas *nosdoscom*² os cotidianos que buscam a desinvisibilização de tais práticas. Divide-se em três partes: uma discussão introdutória onde apresentamos algumas noções que fundamentam a discussão do texto, o desenvolvimento, no qual apresentamos análises de cinco cenários escolares retirados de dissertações sobre as práticas escolares desenvolvidas na UFF, na UERJ, e na UNICAMP. As análises pretendem demonstrar que a observação cotidiana das escolas permite captar saberes, fazeres e poderes incontáveis, ora percebidos ora embaçados nos jogos de poder presentes nos conteúdos, nos currículos, nas práticas pedagógicas, nos campos da didática e da avaliação e nas interações entre os mundos de dentro e de fora da escola. Por fim, a título de encaminhamento para futuras discussões apresentaremos considerações finais apontando para as efetivas contribuições dessas pesquisas na compreensão dos caminhos e produções curriculares, culturais e de sentidos múltiplos que nos permitem considerar a presença e a ampliação de processos emancipatórios no cotidiano das práticas e na tessitura de subjetividades democráticas .

* Pesquisa desenvolvida para as respectivas teses de doutorado das autoras e que contaram/contam com o financiamento da CAPES junto ao Grupo:Redes de Conhecimentos e Práticas emancipatórias no Cotidiano Escolar, coordenado por Inês Barbosa de Oliveira/PROPED-UERJ.

¹ Geni e o Zepelin. 1978.

² A prática de juntar palavras presentes nesse texto é uma marca dos textos pesquisados busca-se produzir sentidos diferentes e maiores daqueles que podem assumir quando apenas ligadas pela conjunção “e”

A luta política emancipatória por outras epistemologias-metodologias nos cenários pesquisados

A cegueira epistemológica discutida nesse trabalho implicaria em obstáculo à necessária desinvisibilização das práticas emancipatórias presentes nos currículos vividos cotidianamente nas práticas escolares. Isto porque entendemos que em nossos modos hegemônicos de ver e conceber a escola, a cultura e o currículo, julgando conhecer/visitar a escola, não percebemos o que ela contém ou oculta. O que pretendemos, portanto, é tornar visível o antes invisibilizado, praticando a sociologia das ausências, a partir do estudo que desenvolvemos acerca dessas pesquisas.

Levando a discussão ao diálogo com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos é possível considerar que esse ciclo leva a diferentes *epistemicídios* (OLIVEIRA, 2006) pela aniquilação da diferença que o processo supõe ao universalizar uma verdade particular, tornando inválidos, ininteligíveis ou irreconhecíveis os discursos e práticas que nele não se enquadram. Para isso, é importante considerar a relação entre conhecimento e subjetividade tal como se desenha com a modernidade e, nesse contexto, lembrar que com os discursos científicos instaura-se o modelo da racionalidade científica como modelo único de racionalidade e que isso se constitui discursivamente.

A pretensa universalidade das práticas, subjetividades e discursos que, especialmente, com a modernidade se institui como “a” forma “natural” e legítima das relações sociais trata a diferença como anormalidade a ser erradicada o que leva à impossibilidade de compreender o processo emancipatório na perspectiva da horizontalização dos diálogos entre as diferentes culturas, saberes e, ainda, singularidades

Assim, com Santos (*apud*: OLIVEIRA, 2006, p. 70) entendemos que essa relação entre conhecimento e subjetividade ocorrida no interior do paradigma moderno faz com que *o conflito epistemológico [desdobre-se] num conflito psicológico entre a subjetividade moderna e a subjetividade pós-moderna* posto que *não há uma única forma de conhecimento válido* e que não reconhecer essa multiplicidade também implica em aniquilar, subalternizar ou marginalizar, negando sua existência e legitimidade, as práticas sociais que à multiplicidade se referem.

O objetivo desse trabalho é portanto, buscar nas pesquisas estudadas sobre a produção sóciohistórica e cotidiana dos currículos essa desinvizibilização que nos permite captar a diversidade epistemológica do mundo, ainda não formulada diante dos modelos que disseminam a cegueira acerca do que contém ou ocultam as práticas dos currículos que nossos olhares evitam.

O que percebemos a partir desse estudo é que os estudos *nosdoscom* os cotidianos vêm elaborando um conhecimento específico *nasdascom* as escolas. Elas têm como objetivo e cuidam para que o *olharouvirversentir* crie uma forma inédita de contar/narrar/relatar o que se vive na escola todo dia. Isso se diferencia dos trabalhos de outras áreas que, ao longo dos anos, abordaram a escola e foram a ela com um sentido diferente do *sentimento do mundo* (ALVES, N., 2001) – desenvolvido nesses trabalhos pesquisados que se auto-declaram estudos *nosdoscom* os cotidianos.

Entendemos que as noções de *redes de subjetividades* (SANTOS, 1995) e *redes de conhecimentos* (ALVES, 2001) assim como as de táticas e práticas (CERTEAU, 1994) contribuem para fortalecer a sustentação desses cenários em que as práticas pedagógicas podem tecer subjetividades inconformistas (SANTOS, 1995 e OLIVEIRA, 2007) ou transformadoras. Os cenários montados nas pesquisas *nosdoscom* os cotidianos enxergam nos acontecimentos corriqueiros da vida cotidiana das escolas, que são gerados nas interações face-a-face nas salas de aulas pelos professores e alunos - os homens ordinários, comuns – as possibilidades de acumulação endógena de um saber prático-moral.

Estes *saberesfazeres* emancipatórios são invisíveis à razão científica e estão nos conteúdos formais escolares - e numa relação menos assimétrica entre saberes cotidianos e saber científico -, nas relações pessoais mais democráticas (OLIVEIRA, 2003) e simétricas entre professores e alunos, nas redes que são tecidas nas escolas, sendo revelados e construídos, dialeticamente, nas práticas dos pesquisadores que pedem licença (FERRAÇO, 2003) para ir à sala de aula e ali *versentirouvir* com olhos que fitam e passeiam e com o tato e os ouvidos.

Assim, sobre a postura político-epistemológica-metodológica das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos que buscam captar essa não permanência ou como bem metaforiza Süsskind Veríssimo (2007) em sua tese, quase uma tentativa de *engarrafar*

fumaça, podemos dizer que na busca por esses processos, Larrosa (2004) nos ajuda a pensar que

Não se pode captar a experiência valendo-se de uma lógica da ação, valendo-se de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo como sujeito agente, valendo-se de uma teoria das condições de possibilidades da ação, mas com base numa lógica da paixão (p. 163)

Segundo Ferrazo(2003), a diferença está na atitude diante da escola. Isso nos permite dar consistência a uma epistemologia da escola que narrada nesses estudos *nosdoscom* os cotidianos que se torna possível a partir do momento que vislumbramos, nas redes de sujeitos e conhecimentos, das teses e dissertações investigadas, a existência de algumas características que as distinguiam de outras pesquisas (qualitativas) e lhes peculiarizavam.

Entre os aspectos singulares dessas pesquisas que levam a formulação do quadro teórico epistemológico desse estudo, partilhado com as pesquisas investigadas, podemos apontar as percepções sobre as possibilidades emancipatórias potencializadas na relação *professoresalunos*. O que leva ao reconhecimento de que os instrumentos e conceitos da ciência moderna são duros, inflexíveis, sedentários (LÉVY, P., 1996), segregadores, e por demais universalizantes, generalizantes para dar conta da complexidade (MORIN, E., 1996) e das particularidades das rotas (PAIS, 2003) cotidianas *nasdas* diferentes escolas.

Também, o entendimento dos espaços e lugares do mundo como sendo construções permanentes de saberes pelos praticantes do mundo da vida (HABERMAS, J., 2003). Saberes esses que, muitas vezes, aparecem como relatos de práticas que desobedecem (OLIVEIRA, I., 2001), invertem e subvertem, de modo astucioso, as normas vigentes e libertam (SIMMEL, 1971) os homens ordinários (CERTEAU, 1994) das estratégias de conservação dos poderes capilares (FOUCAULT, M., 1993), estabelecidos mesmo que de modo efêmero e sem confrontação do instituído.

Esses estudos também evidenciam a observação cotidiana de que existe algo mais do que as interações face-a-face e do que as capilaridades do poder (FOUCAULT, M., 1996). O que nos aponta a impossibilidade de capturar o cotidiano sem admitir que para isso não podemos nos limitar ao que já sabemos pois, é preciso criar uma nova forma de olhar/sentir/pensar.

Os aspectos epistemológicos-metodológicos das pesquisas nessa área mostram que um novo olhar vem sendo identificado nas pesquisas *nasdascom* as escolas. Por ser novo, ou bem menos velho que a ciência cartesiana, sua fugacidade e variabilidade surpreendem aos que, como nós, buscamos de algum modo aprisionar-lhe as formas de fazer ao mesmo tempo que revelam a necessidade de desvincular nosso olhar para as escolas, sobretudo para as salas de aula na busca de indivíduos. Pois, exigem que nos voltemos para a caça de pistas (GINZBURG, C., 1989), tramas e alegorias, fios tecidos em redes.

Isto porque, cada aluno traz para a escola uma multiplicidade de conexões e possibilidades e os contatos cotidianos produzem outros e novos *links*, redes que enredam em muitas direções (MANHÃES, L., 1999). Pensar a escola nesses cenários é seguir, perscrutar, fazer hipertextos (LÉVY, P., 1996), seguir as redes e suas tessituras.

Portanto, estamos diante da decisão epistemológica de querer perceber e assumir que as transformações de valores sociais, crenças individuais e atitudes coletivas só ocorrem na vida cotidiana e comum. Ela se configura diante da compreensão de que o espaço social é um produto social e as mudanças que nele ocorrem advêm da vida cotidiana (LEFEBVRE, H., 1991), dita ordinária e não dos fatos extra-ordinários.

Essa decisão faz parte da luta política emancipatória no campo das ciências por outras epistemologias-metodologias que contemplem as descobertas e relatos sobre relações ecológicas³ (SANTOS, 2004) e práticas emancipatórias entre os múltiplos saberes *nasdascom* as escolas que existem e são criadas por homens ordinários e não por heróis extraordinários.

Portanto, implica, também, a admissão da necessidade da declaração de intenções e de historicidade do pesquisador e de suas redes e da inexistência apriorística de campo de pesquisa. Ou seja, não há realidade dada, não são observados, ciclos, leis nem movimentos ou fenômenos perpétuos, imitáveis ou reprodutíveis.

As características elencadas nesse texto e que apresentam-se nessa fundamentação teórica-epistemológica-metodológica não foram encontradas em cada um dos trabalhos lidos, nem se resumem a apenas essas. Mas, foram as que pudemos

³Boaventura defende que a arqueologia das invisibilidades deve “identificar contextos e práticas em que cada saber opera e supera a ignorância” (OLIVEIRA, I.) provocando uma “ecologia de saberes”

organizar como presentes e relevantes para o estudo ao qual nos propusemos. Para isso, foi preciso compreender que em qualquer espaço social as interações cotidianas permitem a construção do que Ginzburg chama de “patrimônio cognoscitivo” (1989. p.151).

Ao analisarmos os diversos patrimônios cognoscitivos engendrados cotidianamente nas escolas, voltamos nossa atenção para as práticas pedagógicas e composições curriculares cujos potenciais de formação de subjetividades democráticas e de tessitura da emancipação social podem ser percebidos em suas presença ou ausência, configurando-se interessantes ao *olharversentir* do pesquisador cotidianista. O estabelecimento de relações/negociações/comunicações democráticas nesses espaços incluídas aqui as salas de aula, multiplica as possibilidades emancipatórias e a partir do desvelar das redes de cada uma sala, escola, grupo ou aluno, engendra novos conhecimentos e permite a uns e outros tecerem *novasoutras* redes. Complementando a percepção da intencionalidade política do uso na noção de tessitura do conhecimento em rede, Manhães (1999. p. 19, 20), em tese defendida, explica que

pensar em rede tem sido uma tática de praticantes (CERTEAU, 1994), uma sabedoria elaborada a partir da vivência e da reflexão sobre os acontecimentos e processos que nos habilita a relacionar as produções sociais e a subjetividade que nelas existe.

Ainda nessa direção, Macedo (2005), em sua dissertação, ajuda-nos a pensar sobre a constituição da sala de aula como um *espaçotempo* privilegiado da pesquisa, pois nela desenvolve-se, cotidianamente

a trama tecida pelos seus sujeitos, os professores e os alunos: o que são e trazem, o que ensinam e aprendem, o que produzem e criam de conhecimentos, imagens, sentidos e significados, o que envolve também outros espaços-tempo e sujeitos, em rede. É uma trama, muitas vezes invisível aos olhos que, se melhor compreendida, captada, com todos os sentidos, em sua complexidade, pode nos aproximar de possibilidades de ampliação do entendimento das realidades concretas das salas de aula e, com isso, conhecer melhor suas vozes e seus silêncios, e os textos e lições que nela estão.(p.8,9)

Contudo, a tarefa de seguir os fios e desvendar os labirintos dos bordados de cada rede não é fácil. Depende de uma nova forma de olhar, de sentir o mundo, de lidar com a *prácticateoriaprática* (ALVES, 2001), com as fontes, com a forma de narrar, com o mundo e o *pensarfazer* pesquisa.

Macedo (2005, p.11.) sugere que para perceber e compreender essas informações foi necessário, em sua pesquisa, procurar *examinar os pormenores mais negligenciáveis*, basear-se em *indícios imperceptíveis* para a maioria (GINZBURG, 1989, p. 144, 145). Nos ajudam a compreender que o que nos parecem *detalhes secundários, particularidades insignificantes* (idem, p. 147) ganharam a máxima importância, pois configuram-se como reveladores da realidade que buscamos conhecer. Partindo de tais pressupostos, apresentaremos os cenários captados em algumas das pesquisas estudadas com a intenção de argumentar que a análise dos mesmos compõe, diante dos estudos que envolvem escolas e currículos, o teatro de ações *nasdas* práticas cotidianas desinvisibilizadas nos currículos praticados.

Cenário 1: *aprenderensinar* em rede

Como antecipamos a partir das considerações de Macedo (op.cit.), sua análise das contribuições de Alves (In Macedo, 2005) indica o seguinte caminho.

A maneira como a escola lida com os conteúdos a serem ensinados torna quase impossível para os alunos e as alunas perceberem a relação entre o conhecimento escolar a vida cotidiana. Os assuntos relativos a cada matéria de ensino não apresentam nenhuma conexão com a realidade que vivenciam diariamente, o que, provavelmente, os leva a imaginarem que a ciência seja algo especial. Produzida a partir da curiosidade e da sabedoria de algumas pessoas também especiais (ALVES, apud Macedo, p. 72)

Por maior que sejam as dificuldades com os conteúdos formais escolares fica o aprendizado de que aquilo é que é conhecimento de verdade como por exemplo:

Antônio Carlos. Ele diz que, na televisão, além das novelas, ele só assiste ao Globo Repórter ou ao Fantástico: “quando passa, assim, coisa do outro mundo, coisa de cientista, aí eu gosto de ver, aí eu aprendo” (ALVES, apud Macedo ,p.66)

Há um reconhecimento culturalmente aprendido de que o saber formal, especialmente aquele que pode ser entendido como parte das ciências clássicas é o que representa “o” conhecimento. Geralmente isso está relacionado à distribuição na grade curricular dos conteúdos escolares como a biologia, a física, a matemática, a geografia, a história. No entanto, Antônio Carlos e Marcelo são representativos da multiplicidade de redes de *aprenderensinar* que nos tecem, e, nesse sentido, também

Marcelo afirma que observa os outros fazerem coisas para aprender a fazer também. Em momento de lazer, como na praia, ele conhece pessoas com quem conversa e troca informações e, assim, “aprende

alguma coisa”. Ele, inclusive, me mostra como, mesmo dentro da escola, podemos aprender coisas “da rua”: ele estava comentando conosco sobre uma “cesta pornô” que seria sorteada na loja onde trabalha e eu comecei a perguntar o que era isso, o que vinha na cesta, etc. Depois de explicar, ele observa: “ ‘Tá vendo? A senhora ‘tá’ aqui dentro do colégio, mas ‘tá’ aprendendo a rua”. Desse modo, fica claro que Marcelo entende que a produção de novos saberes se dá a partir da formação de redes de relações, independente do contexto em que se insiram.” (op. cit ,p.76)

Embora a escola seja um espaço repleto de *unimultiplicidades*⁴ os currículos também podem ser instrumentos ambíguos para potencializar a diversidade ou silenciá-la. A possibilidade de previsibilidade sobre como as práticas se dão nesses currículos não pode ser controlada estando elas relacionadas tanto as redes que se formam no cotidiano das escolas por seus sujeitos como também às redes de subjetividades (Santos, 1995) que configuram o *serfazer* docente, percebê-las contudo é fundamental para dar visibilidade a co-habitação de práticas e sentidos dos currículos propostos e da hegemonia como também dos currículos praticados e da diversidade.

Esses aspectos nos mostram que a percepção de que a distância e a hierarquia entre os saberes ditos populares ou do senso comum e o conhecimento científico são construções garantidoras de poder e geradoras de privilégios e desigualdades extra-cognitivos e, portanto, não parecem contribuir para a emancipação social.

Na escola e nos currículos encontram-se saberes, sentidos e fazeres múltiplos. Nem sempre desinvisibilizá-los implica em mostrar as possibilidades desses *espaçostempos* diante da luta processual da emancipação. Isto porque, como o enamoramento, os cotidianos são uma composição de contentamentos e decepções diante de nossas expectativas sobre/para a escola que nos levam a condená-la e exaltá-la na generalização de seus limites e nas delicadezas e minúcias de suas possibilidades.

A escola, em sua complexidade, assim como a visão que Chico Buarque apresenta acerca do papel social de Geni, mulher que servia a qualquer homem, em qualquer lugar é por isso, também muitas vezes hostilizada. Até que, na música, um Zepelim chega à cidade e o seu Comandante a escolhe como forma de pagamento para

⁴ O termo “unimultiplicidade” foi cunhado por Tom Zé no Primeiro Fórum Social Mundial e aponta para o diferente caminho a ser trilhado como alternativa inteligente ao "pensamento único globalizado" segundo Jane Rodrigues, no GT.br Unimultiplicidade, foi relido por Sússekind Veríssimo (2007) em sua tese com o sentido de problematizar o conceito de indivíduo e de sua incompletude. Segundo ela, o conceito de indivíduo foi nascido por oposição ao coletivo (grupo, comunidade, sociedade), e carrega em si todo o peso da dicotomia cientificista moderna, devendo, portanto, ser revisto.

não destruir tudo. Por Geni aceitar a imposição, deixa de ser "maldita Geni" para ser a "bendita Geni", apenas por alguns instantes...

A escola possível brota no papel de Geni todas as vezes que lemos/escutamos a música. Ao mesmo tempo que é aquela que não serve para nada é, também, a redentora; é o pior e o melhor lugar, passando de um pólo a outro em segundos ou de acordo com a situação...A escola⁵ é tudo isso e não é nada disso. É nela que se acredita, na escola vivida, praticada.

A complexidade da escola e a *unimultiplicidade* de seus praticantes apontam para a teimosia otimista da escola - percebida e evidenciada em estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação - em continuar viva e bonita diante de todos os mal-estares da pós-modernidade (BAUMAN, Z., 1998) e dos olhares investigativos que tratam seus fenômenos como patologias. A escola é panóptica, é emancipação, é fantasia e monstro, é a *beatificada (...) subterrânea, gauche, desterritorializada, infernal* (VICTORIO FILHO, A., 2005, p. 43). À escola creditou-se o poder de “nos salvar (...) nos redimir”.

A ela correm os velhinhos, os detentos, os nobres, os ricos, os pobres, os romeiros e os hereges, são e lazarentos, guerreiros, forasteiros, retirantes e errantes. Era tudo que quisermos *fazer crerver*. Chico Buarque, olhando com olhares transformadores, de sujeito e de objeto (PLASTINO, C., 2004, p. 452), nos ajuda a traduzir essa unimultiplicidade em música.

Cenário 2: currículos emancipatórios e saberes silenciados

Em uma das teses pesquisadas isso é evidenciado na descrição de uma brincadeira clássica nos currículos que se praticam nas salas de aula, o professor, ao perguntar “se alguém sabia que as brincadeiras e cirandas realizadas naquela aula tinham origem no sertão nordestino”, recebo as respostas de que “brincadeiras e cirandas não são criações de *verdade*” e que “as únicas coisas que esta região criou foi favela e desemprego no sudeste.” (CARVALHO, R., 2006, p. 70)

Sendo assim, torna-se difícil identificar, nos cotidianos escolares os fenômenos de aprendizagem formal e genérica descritos em boa parte da literatura tradicional sobre

⁵ Optou-se por utilizar muitas vezes “a escola” no singular por admitir-se a força que este termo tem como noção no campo de estudos *nosdoscom* os cotidianos, embora reconheça que não há uma escola, mas muitas.

a escola que se referem ao *cogito ego sum*. Isto é, o ‘sujeito cartesiano’ não é ‘figura fácil’ de encontrar quando se observa a escola. E é nessa linha que a relação *professoresalunos* pode engendrar saberes transformadores, sobretudo quando suas práticas buscam a reflexividade e estão orientadas à emancipação, não de um sujeito uno, mas (a relação) centrada numa capacidade de interação. Isso só pode ser *observadopercebido* pelo pesquisador que não supõe a existência de uma realidade *a priori*, anterior, dada. Fora da pesquisa nem das práticas do mundo da vida captadas, caçadas, captáveis pela pesquisa *nosdoscom* os cotidianos. Segundo Habermas (apud: BANNELL, R., 2006.) as práticas reflexivas orientadas à emancipação, ao desenvolvimento de uma consciência moral e à formação discursiva de uma vontade política, devem ser fundamentadas em uma identidade pós-convencional. *Habermas insiste que isso não é uma capacidade de um sujeito isolado e monológico, mas uma capacidade que se constrói na interação social mediada pela linguagem em uma comunidade de participantes capazes de falar e agir.*” (op. cit. p. 114)

Nesse sentido também Oliveira (2003) completa a argumentação sobre a importância de questionarmos as convicções e as verdades no privilegiado espaço de emancipação que pode ser a sala de aula.

Os próprios conteúdos do ensino, sempre necessariamente articulados às metodologias, às convicções de ordem relacional entre sujeitos, grupos sociais e saberes, são rediscutidos e reorganizados de modo a questionar as verdades oficiais, científicas e/ou deontológicas. Ou seja, a construção de uma sociedade democrática implica o desenvolvimento de uma ação democrática concreta em todos os espaços de interação social, inclusive na escola. (p 31,32)

Se, a sala de aula será tomada como espaço de multiplicação e geração de saberes e a pedagogia como uma tecnologia de produção cultural (SILVA, T., 1995) seria realmente possível argumentar a existência de uma epistemologia dos estudos *nosdoscom* os cotidianos.

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas falas de aula de uma nação. (MOREIRA, A. F. ; SILVA, T. T, 2001, p. 69)

Cenários 3 e 4: o *Dircelope* e a reinvenção de Shakespeare como práticas emancipatórias

Os contextos descritos na dissertação de Pacheco (2001), por exemplo, nos quais o livro didático deixa de ser um elemento massificador de cultura e a prova passa de exame, instrumento pouco nobre e técnica pouco confiável, a tática de aproximação, emancipação, construção da autonomia e valorização da auto-estima são aqui evocados para pedir a ele ajuda para explicar o que *sãopodemser* práticas pedagógicas emancipatórias.

Ao assumir o dircelope⁶ como estratégia de trabalho, abandonei técnicas e procedimentos mitificados pela pedagogia tradicional e creio tornei possível, no espaçotempo da sala de aula, brincar com o conhecimento produzido, trocando experiências, desenvolvendo a reflexão, contribuindo para a auto-organização com liberdade e autonomia, estimulando o sentido da estética, produzindo atividades originais, materiais alternativos, re-invenção de jogos e exercícios, esses últimos batizados pelos alunos do CPII de exerjogos. (p. 61)

Segundo o autor, com essas táticas (CERTEAU, M., 1994) inverte-se o modelo tradicional da prova que passa a ser um instrumento onde é assimilada a noção de conhecimento em rede, e assume forma democrática emancipatória.

Ele continua

Esse processo de elaboração da Prova Você Decide identifica-se com a noção da produção do conhecimento em rede, tão próprio da criação do conhecimento nos/dos/com os /sobre o cotidiano, pois os alunos, ao entrarem em qualquer ponto presente no Banco de Dados/rede, tomam os dados que consideram relevantes e significativos, estabelecendo relações entre eles e seus conhecimentos explícitos e tácitos e, dessa forma, vão tecendo seus próprios conhecimentos. Num processo contínuo, retornam ao Banco de Dados, num movimento de idas e vindas, tantas vezes quantas forem necessárias até concluírem a prova. (idem, p. 124)

A sala de aula é um espaço onde sempre existe um jogo de poder, pensamos, mas, na presença do pesquisador e depois no relato das práticas não é mais possível pensar o que havia antes dele, pois a ocasião, a realidade, só existe na pesquisa. Não há realidade fora ou além daquilo que as pessoas entendem como sendo o real.

⁶ Envelope onde ficavam guardados trabalhos e provas de história que substituíam o livro didático.

Bom, isso é interessante, pois se pensamos a formação de subjetividades transformadoras a partir de práticas pedagógicas democráticas concluiremos que elas (as práticas) podem ser forjadas nas escolas, não necessariamente por meio dos conteúdos intrinsecamente vinculados e coerentes às práticas despendidas em sua *produçãocriaçãotransmissão*. Pelo contrário, a *produçãocriaçãotransmissão* de conhecimentos não está vinculada à divisão ‘tradicional’ entre conteúdos e atitudes que pauta, de certo modo, o espaço escolar. As práticas pedagógicas são táticas que unem e multiplicam e não distinguem um do outro.

Em outra dissertação, apresenta-se a situação de uma avaliação feita por um aluno Wallace a respeito de uma experiência pedagógica inovadora, conduzida pelo Professor (e pesquisador da própria prática) Veríssimo, aparece citada abaixo com toda a força metafórica a respeito da relação entre novos saberes emancipatórios e os novos olhares/sentires/fazeres sobre o mundo, sobre as coisas e sobre as pessoas.

alguém da platéia perguntou aos alunos se, após o êxito daquele trabalho, eles passaram a ver a escola com outros olhos, ao que o aluno Wallace respondeu: “Não. A escola é que passou a nos ver com outros olhos. Viu que somos capazes”. (VERÍSSIMO, A., 2004, p.22)

O importante em se olhar e descrever uma prática como essa é trocar com os outros professores e leitores para que eles também se vejam como possíveis realizadores de práticas como essas, cujos resultados podem ser identificados como sendo de alta contribuição para engendrar subjetividades transformadoras e democráticas. Nessas ocasiões, os conhecimentos são recriados e desinvisibilizados mostrando outros jogos de poder e de verdade são testados cotidianamente reinventando as táticas de sobrevivência de saberes não hegemônicos.

No caso da escola, admitir as possibilidades de perecibilidade dos conhecimentos provoca relações menos assimétricas entre os conhecimentos e entre professores e alunos. Os contextos descritos nas dissertações de Pacheco (2001) e Veríssimo (2004), exemplificam situações de construção da autonomia e valorização da auto-estima dos alunos e são aqui evocados para explicar o que *sãopodemser* práticas pedagógicas emancipatórias.

Cenário 5: o currículo do corpo

As marcas do currículo também podem ser notadas por outros mecanismos que visam à conformação dos corpos e mentes ao modelo instituído e zelado no contexto da escola. Antecedendo a ação do movimento sobre o meio físico, no espaço, o movimento ocorre internamente nos sujeitos, para, assim explorarmos o meio físico posteriormente. As relações harmônicas que a função postural possibilita na criança deixam marcas que podem ser positivas ou problemáticas. No espaço da sala de aula a permanência do sentar é constante. Isso leva a um descontrole postural, a perturbações na ordem, tais como sair do lugar, levantar, pedir para beber água, cutucar o colega e mudar de fisionomia bruscamente quando faz alguma atividade. O corpo interno se modifica, ou adota a posição mais adequada ao equilíbrio com o meio.

Galvão, apud Vieira (2000) afirma:

É gradual o processo pelo qual os atos motores se ajustam ao espaço e às situações exteriores.” (Galvão, 1995, p. 4) Por isso, se o tônus for problemático desde a relação mãe-filho, criança-escola, a possibilidade de a pessoa construir o seu próprio espaço fica reduzida e problemática, à medida que essa pessoa limita seu campo de movimentação. E, reduzindo suas experiências posturais, ela começa a construir um espaço deformado, cúmplice do seu desenvolvimento motor. Basta lembrar, como ilustração, o fenômeno da circulação nos recreios das escolas: barulho, tensão e alguns acidentes. E mesmo o interior da sala de aula: mobiliário que atrapalha, criança que tem que permanecer sentada, etc. (p. 50)

Em Oliveira, ampliamos estas percepções para todo um conjunto de constrangimentos sobre os jovens e adultos em sala de aula. Do currículo ao mobiliário, passando pela linguagem do professor e pelas técnicas didáticas disponíveis. No caso de alunos portadores de necessidades especiais, (MÜLLER e GLAT, 1999) a conquista do corpo e de suas exigências fisiológicas “normais” e “anormais” passa a ser um desafio quase foucaultiano.

Domesticando os espaçotempos e sendo domesticados por eles alunos e professores seguem diante das negociações possíveis, ainda que nem sempre intencionais, também dos movimentos físicos e das possibilidades e contingências dos corpos e mentes diante dos padrões informados pelo currículo e a cultura escolar.

Os estudos sobre essa questão nos mostram que a riqueza da cotidianidade e, vinculadamente, a importância em reconhecer a existência de um conhecimento escolar como sendo um “patrimônio cognoscitivo” (Ginzburg) particular

está no fato de, por um lado, o cotidiano *na/da* escola poder ser descrito pelos jovens de classes operárias de Londres como sendo uma ‘merda’ quatro horas por dia e observar-se ali a construção de pelos alunos uma *ground culture* absolutamente original que desqualifica a escola que os exclui. Também alunos das professoras pesquisadas por Becker (1986) nos permitem pensá-lo como um espaço de questionamento sobre as possibilidades de se aprender algo nela: *The school it's a lousy place to learn anything in⁷*”

Por outro lado, é fundamental entendermos, sobretudo, que o cotidiano é o campo privilegiado da reflexividade transformadora na modernidade (Pais, 2003). No currículo do corpo as práticas emancipatórias aparecem em *lances* que mostram usos distintos da regulação sobre os mesmo conforme é evidenciado por Garcia (2003) ao trazer imagens da aula de reflexologia na qual os corpos e sorrisos esparramam-se sobre o território curricular e cultural no chão da escola pesquisada.

Como percebemos nos argumentos de Arroyo (apud: Varani, 2005 e Garcia op. cit.) mencionados anteriormente. A escola aparece nos estudos *nosdoscom* os cotidianos, em geral, e nos textos citados para além da idéia muito difundida de mera reprodutora do aparelho ideológico do estado e das injustiças sociais. Ela não se resume a um aparato disciplinar estático. Os professores não são, sempre, os ‘exterminadores do futuro’, mas, pelo contrário, são eles que sabem, fazem e relatam.

Considerações Finais

A maior parte das teses e dissertações estudadas reforçam a idéia de que para o entendimento da complexidade do mundo é preciso saber que também temos que crer para ver. Daí ser preciso ouvir, olhar com olhos diferentes, sentir, cheirar, e apurar todos os sentimentos do mundo para ir além das nossas cegueiras, dos nossos limites.

Daí, o entendimento compartilhado pelos ‘cotidianistas’ sobre o fato de que cada escola e cada sala de aula é única num dado *espaçotempo*, na mesma medida que os saberes, valores, e atitudes que ali se constroem, reconstroem e ressignificam serem também inéditos.

E ao mesmo tempo, vou reconhecendo histórias de professoras por este país afora, levando de lugar para lugar as histórias que me

⁷ “A escola é um lugar desprezível/entediante para se aprender alguma coisa”. Minha tradução.

contam. Essas histórias narradas pelas professoras vão constituindo uma memória coletiva que, espero, possa contribuir para recuperar um autoconceito positivo e um sentimento de potência criadora, que um dia as professoras tiveram, já que hoje se assiste a uma ação orquestrada de desmoralização a partir da falsa idéia de que a escola risonha e franca morreu e que agora é preciso eficiência que acompanhe a lógica do mercado. (GARCIA, R., 2001. p. 45)

Acima, Garcia, na mesma direção, recupera um sentido positivo que é passível de existência na busca de uma pesquisa que não oculte a escola que existe diante de uma visão metateórica ou patológica, nem crie cegueiras sobre ela. A presença do pesquisador na escola, na sala, testemunha e influencia a produção desses saberes e desta forma os ineditiza, cria os relatos das práticas.

Sem assumir um caráter de exemplaridade, amostra ou ilustração, os relatos das práticas geram novos saberes nos quais os leitores (professoras e alunos e outros) se reconhecem, ressignificam e dão sentido às suas próprias experiências e valorizam – acho que isso é o mais importante – a existência, o surgimento e a desinvisibilização de outras/novas táticas em outros/novos espaçostempos de outras/novas escolas.

O olhar hegemônico da ciência moderna tentou, ou ainda tenta, nos fazer ver de maneira única os saberes e alternativas existentes no cotidiano tecendo nossa própria cegueira na forma de ensinar.” (MONTEIRO, S., 2001, p. 27)

Por isso, a configuração de um campo específico dos estudos *nosdoscom* os cotidianos em educação se beneficia das discussões sobre a crise paradigmática ocupando diferentemente três espaços. Situa-se tanto dentro da crise - engrossando as vozes de crítica e contestação dos modelos e premissas da ciência moderna - quanto fora dela - constituindo parte de um campo de debates sobre a transição paradigmática em curso e as possibilidades de emergência de um novo paradigma. E, ainda, alguns estudos assumem uma impossibilidade de sustentação paradigmática diante do contexto da produção de conhecimento na contemporaneidade.

Contudo, é importante destacar o entendimento de que essas mudanças são miúdas (FERRAÇO, C., 2003), constantes, rotineiras e tecidas nas negociações cotidianas geradores de valores e saberes que são práticoesteóricos e sua acumulação é emancipatória (OLIVEIRA, I., 2003). Diante dos aspectos que pudemos perceber junto às pesquisas *nosdoscom* os cotidianos acerca dos currículos praticados e do espaçotempo da escola. SANTOS (apud Oliveira, 2006, p. 69/70) nos ajuda a considerar, por fim, que

A emancipação não é mais que um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político da processualidade das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social.

Referências:

- ALVES, N. *Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas*. In: OLIVEIRA, I. B. e -_____, Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes, RJ, DP & A, 2001.
- BANNELL, R. I. *Habermas & a Educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.
- BAUMAN, Z. *O Mal-estar da Pós-Modernidade*, RJ, Zahar, 1998.
- BECKER, H. S. *A School is a Lousy Place to Learn Anything In IN: Doing Things Together: selected papers*, Illinois, Northwestern University Press, 1986.
- CARVALHO, R. M. de *A Corporeidade e Cotidianidade: interfaces na formação de professores*, 191f. Tese, UERJ, RJ, 2006.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. RJ: Vozes, 1994.
- FERRAÇO, C. E. *Eu, caçador de mim*. In: GARCIA, R. L (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. RJ: DP&A, 2003.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*, São Paulo, Loyola. 1996.
- GARCIA, A. *Escolas e culturas: As possibilidades emancipatórias dos/nos currículos praticados*, Dissertação, UERJ, RJ, 2003.
- GARCIA, R. L. *Do baú da memória: histórias de professora*. In: ALVES, N.; e _____. org. O sentido da escola. RJ: DP&A, 2001.
- GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas e Sinais*, São Paulo, Cia Letras, 1989.
- HABERMAS, J. *Agir comunicativo e razão destrancendentalizada*, Ed. Tempo Brasileiro, 2003.
- LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LEFEBVRE, H. *A Vida Cotidiana no Mundo Moderno*, Ed. Ática, São Paulo, 1991.
- LÉVY, P. *O que é virtual?* São Paulo, Ed 34, 1996.
- MACEDO, R. C. M de. *Caminhando por entre práticas escolares cotidianas: currículo e emancipação nas salas de aula*. 2005. 186f. Dissertação, UERJ, RJ, 2005.
- MANHÃES, L. C. S. *Angra das Redes: Formação de Educadores e Educadoras no Sul Fluminense*. Tese, UFF, 1999.
- MONTEIRO, S. C. F. *Aprendendo a ver: as escolas da/na escola*. In: ALVES, N.; SGARBI, P. org. Espaços e imagens na Escola. RJ: DP&A, 2001.
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. org. *Currículo, cultura e sociedade*. 5 ed. São Paulo : Cortez, 2001.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. RJ: Bertrand Brasil, 1996.

- MÜLLER, T. e GLAT, R. *Uma professora muito especial*, RJ, Sette Letras, 1999.
- OLIVEIRA, I. B. de. *O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação*. In: SCHWARTZ, C. M. et al org. *Desafios da Educação Básica : A Pesquisa em Educação*. Vitória : EDUFES, 2007.
- OLIVEIRA, I. B. *Boaventura e a Educação*, Belo Horizonte, Ed Autêntica, 2006.
- OLIVEIRA, I. B. de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. RJ: DP&A, 2003.
- OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N., *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*, RJ, DP & A, 2001.
- PACHECO, D. C. *AVALIAÇÃO TROPICAL: Prova que gosto tens?* , Dissertação, UERJ, RJ, 2001.
- PAIS, J. M. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, T.T. e MOREIRA, A. F. org *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*, Petrópolis, Vozes, 1995.
- SIMMEL, G. *On individuality and social forms*. London: The University of Chicago Press, 1971.
- SÜSSEKIND VERÍSSIMO, M. L. *Teatro de Ações: arqueologia dos estudos nos/da cotidianos – relatos de práticas pedagógicas emancipatórias*, 235f. Tese, UERJ, RJ, 2007.
- VARANI, A. *Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais*, Tese, UNICAMP, Campinas, 2005.
- VERÍSSIMO, A., *Shakespeare e a reinvenção da Escola ou a Escola e a reinvenção de Shakespeare*, Dissertação, UFF, Niterói, 2004.
- VICTORIO FILHO, A.. *A ARTE NA/DA EDUCAÇÃO: A INVENÇÃO COTIDIANA DA ESCOLA*, Tese, UERJ, 2005.
- VIEIRA, A. L. M. *Produções de Espaço - Tempo no Cotidiano Escolar Um estudo das marcas e territórios na Educação Infantil* Dissertação, UNICAMP, Campinas, 2000.