

## AS TÁTICAS COTIDIANAS E AS TESSITURAS CURRICULARES DA PROFESSORA D'O PEQUENO NICOLAU: FILMES E QUESTÕES CURRICULARES

Rebeca Silva Brandão **Rosa** – UERJ

### Resumo

Este artigo aborda – através do filme “O pequeno Nicolau” (Laurent Tirard, 2010) – como o cotidiano escolar e o currículo são tecidos através das *redes de conhecimentos e significações* (Alves, 2012) e de modo “caótico” com o embasamento teórico de Orlandi (2011). O filme apresenta a professora de Nicolau, sua relação com os estudantes e os desafios do cotidiano escolar que busca superar. Exibido em cineclubes para professores, estudantes de graduação em Pedagogia e licenciaturas, o filme nos proporcionou “conversas” enriquecedoras, o que vem sendo tido como metodologia nas pesquisas com os cotidianos. As imagens, os sons e as narrativas são compreendidas neste trabalho como “personagens conceituais” (DELEUZE, 1992). As situações em que o trabalho docente é apresentado nos despertaram para as questões curriculares que os praticantes enfrentam no dia-a-dia para defender sua autonomia, o que é problematizado com as ideias de Oliveira (2004, 2011). Ainda que a ficção se passe na França, em 1950, as questões apresentadas se tornaram pertinentes ao contexto educativo brasileiro.

**Palavras-chave:** Currículo; Trabalho Docente; Cinema; Redes de conhecimentos e significações.

## AS TÁTICAS COTIDIANAS E AS TESSITURAS CURRICULARES DA PROFESSORA D'O PEQUENO NICOLAU: FILMES E QUESTÕES CURRICULARES

*O menino ia no mato  
E a onça comeu ele.  
Depois o caminhão passou por dentro do corpo do menino  
E ele foi contar para a mãe.  
A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que  
o caminhão passou por dentro do seu corpo?  
É que o caminhão só passou renteando meu corpo  
E eu desviei depressa.  
Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.  
Eu não preciso de fazer razão.*

*Infantil – Manoel de Barros*

Nas pesquisas *nos/dos/comos* cotidianos trabalhamos com a ideia de que são através das conversas que trocamos *saberes/fazer*<sup>1</sup> entre aqueles que vivenciam os cotidianos escolares e aqueles que fazem pesquisas em educação. “Conversar” ao invés de entrevistar vem sendo, então, o processo metodológico principal de nossas pesquisas. Atualmente atuo num projeto de pesquisa e extensão que tem por finalidade realizar cineclubes para fomentar as conversas que tecemos com variados grupos que se interessam por educação, sendo eles: docentes em processos de formação continuada e discentes de cursos de Pedagogia e outras Licenciaturas.

Esta experiência proporcionou ao grupo envolvido com o projeto a possibilidade de contato acerca da *prática teórica/prática* docente, além de suas questões cotidianas contemporâneas, pois nas sessões de cinema seguidas de conversas, muitas abordagens feitas pelos *docentes discentes*, nas conversas desenvolvidas, desinvisibilizaram as “táticas” (CERTEAU, 1994) que estes mesmos *praticantes pensantes*<sup>2</sup> lançam mão nos cotidianos em defesa da autonomia docente e discente na tessitura de currículos, em tempos de políticas que tendem a homogeneizá-los, através de diversas ações dos governos federal, estadual e municipal, através de avaliações e outros processos.

Assim, nesse artigo, trago parte do *corpus* desta pesquisa, na qual as conversas com discentes de uma disciplina do curso de Pedagogia de uma universidade pública – proporcionaram o desenvolvimento de questões, através da projeção do filme “O pequeno Nicolau”<sup>3</sup> (dirigido por Laurent Tirard, 2010, França)<sup>4</sup>, permitindo o desenvolvimento de conversas em torno dele. Assim, pretendemos nesse artigo, mostrar como as narrativas dos *praticantes pensantes* de cotidianos escolares vêm sendo entendidas nas pesquisas com os cotidianos: como “personagens conceituais”. Diferentemente de “fontes de pesquisas”, como foi pensada inicialmente por Alves (2008), com esta mesma autora (ALVES, 2013) compreendemos, no momento presente, que tanto as narrativas, quanto as imagens e sons são “personagens conceituais”

---

<sup>1</sup> Este modo de escrever estes termos juntos e grafados – tais como os termos *aprenderensinar*, *prática teórica/prática*, *praticantes pensantes*, *espaço tempo*, *prática política*, entre outros – é utilizado em pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos e serve para nos indicar que, embora o modo dicotomizado de criar conhecimentos na sociedade Moderna seja, ainda hoje, hegemônico, tem significado limites ao desenvolvimento de pesquisas nessa corrente de pensamento.

<sup>2</sup> Termo apresentado por Oliveira (2012), indo além da ideia de Certeau que os chama somente ‘praticantes’, mas coerente com o pensamento deste autor que diz que esses criam *conhecimentos significações*, permanentemente, no desenvolvimento de suas ações cotidianas.

<sup>3</sup> Título original: “Le Petit Nicolas”.

<sup>4</sup> “O Pequeno Nicolau” que é inspirado numa HQ homônima, criada em 1959, ilustrada por Jean-Jacques Sempé e escrita por René Goscinny.

(DELEUZE; GUATTARI, 1992) uma vez que permanecem conosco muito tempo, nos interrogando e nos auxiliam a desenvolver ideias, pensamentos e teorias.

Este filme nos auxiliou a pensar a *prácticateoria* docente através das aventuras e desafios vivenciados por uma das professoras de Nicolau – menino, personagem central do filme – já a experiência que o cinema proporciona nos aproxima dessas possibilidades interpretativas sobre os processos curriculares. Isso pode se dar através das conversas, nas quais surgem memórias e narrativas dos envolvidos nelas, nos auxiliando a mergulhar nos cotidianos escolares, movimento necessário para que possamos compreender como as políticas educacionais ocupam e estão o chão das escolas e também como seus *praticantespensantes* as pensam, as realizam, as rejeitam, delas se apropriam, as transgridem, as subvertem etc.

As ações desta professora são emblemáticas em tempos de avaliações universais, que ignoram as particularidades e as diferenças dos *praticantespensantes* das escolas, bem como dos processos diferenciados que desenvolvem em currículo.

Para fazer a discussão dessas questões, trago uma personagem de professora para diálogo nesse trabalho priorizando um enfoque especial: a relação que a professora estabelece com as políticas educacionais hegemônicas. Como a professora lida com elas quando as mesmas adentram a sua sala de aula? Que táticas esta professora lança mão para lidar com elas? É certo que uma personagem apenas não representa toda uma categoria de profissionais, mas de certo o cinema é instigante para nos fazer pensar como os *praticantespensantes* tecem cotidianamente *práticaspolíticas* curriculares das mais variadas formas. O filme mostra situações em escola francesa, mas a universalização de políticas e de comportamentos próximos de autoridades educacionais nos permitem algumas aproximações, sem esquecermos as tantas diferenças possíveis no desenvolvimento curricular de um país a outro.

### ***Uma breve imersão no enredo do filme “O pequeno Nicolau”***

A escolha desse filme para ser exibido no cineclube se deu porque mostra um cotidiano escolar vivenciado pelas crianças, de forma divertida, e no qual o cineasta dá destaque aos enquadramentos que privilegiam o campo de visão das crianças sobre as questões curriculares, nos mostrando como elas as vivenciam nos *espaçostempos* escolares: com brincadeiras, brigas, interpretações sobre fatos que aparecem ao seu alcance, conversas etc

Nos processos curriculares vividos na turma de Pedagogia na qual foi desenvolvido o cine-club, previamente discutimos também a existência das múltiplas redes educativas que formamos e nas quais nos formamos, bem como, a partir de leituras como do “Conto de escola”, de Machado de Assis, fomos percebendo, através das conversas, que determinados cotidianos, na literatura, apresentam “personagens-tipo”, ao mesmo tempo em que nos permitem perceber processos curriculares cotidianos do passado, aproximando-os de processos no presente, seja por suas repetições, seja por diferenças existentes.

Essa heterogeneidade ou diversidade existente nos cotidianos – enfatizada pelos “personagens-tipo” – é importante para o pensamento “deleuziano” através do qual podemos pensar os currículos. Com Deleuze podemos dizer que aprender transborda um currículo estruturado, pois para este autor não se aprende fazendo “como” alguém, mas sim “com” alguém. Desta forma, “a diferença é decisiva no aprendizado” e é uma “tese fundamental como crítica a toda e qualquer forma de uniformização dos corpos e das almas”, pois os limites das faculdades estão imersos em fluxos de encontros que levam e transmitem as diferenças. Assim, o aprendizado e o pensar estão imersos em redes caóticas de encontros (ORLANDI, 2011, p.148) que temos considerado como “redes educativas” – múltiplas e diversas – nas pesquisas com os cotidianos.

Mergulhada nas/com as diversidades entre os colegas de Nicolau e seus cotidianos a professora, no transcorrer do filme, nos apresenta o trabalho docente em suas ações curriculares. Essa personagem não tem nome, mas suas ações puderam/precisaram entrar nas conversas que tivemos com os estudantes depois da projeção do filme porque, com ela, partilhamos muitos impasses com que os professores se deparam nas escolas brasileiras.

A narrativa do filme se passa na França, na década de 50, e é desencadeada a partir de uma pergunta da professora de Nicolau para a escrita de uma redação com o seguinte tema “o que você quer fazer quando crescer?”. Nicolau, que é um menino muito criativo e fantasioso, inicia a descrição caricata de seus colegas de classe, personagens que fazem parte de seus cotidianos na escola e sabiam o que fariam quando crescessem: o amigo guloso seria ministro para ser convidado para banquetes fartos; o amigo rico trabalharia com seu pai; o amigo ‘burro’ gostaria de ser campeão em ciclismo; o amigo malvado seria policial como seu pai; e por aí vai. Nicolau, assim como o autor Machado de Assis em “Conto de escola”, cria “personagens-tipo” para narrar sua história.

Em seguida, ele continua a descrição caricata de outros personagens, como o de seu pai e de sua mãe. Segundo ele, “sua mãe nasceu para ser mãe”! Ela era maravilhosa e o mimava bastante, o que fazia a vida de Nicolau ser perfeita, como ele a compreendia. Por isso, ele não sabia o que escrever em sua redação sobre “o que fazer quando crescer”, pois ele simplesmente não se preocupava com isso.

Nicolau é filho único e tem um pai que conta vantagens, mas almeja ser promovido. Sua mãe cobra do marido mais atitude perante o patrão, para que ele lhe dê um aumento. Nicolau narra os problemas que os seus amigos da escola vivenciam, mas ele mesmo não os tem, pois acredita que sua infância é plenamente feliz. Até que, Joaquim, um de seus amigos, chega à escola triste, contando que vai ter um irmãozinho. Seus colegas, sempre muito solidários, o apoiam. Dão sugestões do que ele precisa fazer para seu irmão não tomar seu lugar. Joaquim descreve com detalhes como percebeu que sua mãe estava esperando um bebê: o pai que passou a ajudá-la nas tarefas domésticas, a levar as compras para que ela não pegasse peso, a por o lixo para fora sem reclamar, entre outras coisas.

O filme se encaminha repleto de “falsas coincidências”, que conectam todos os trechos da trama. Quando seus pais fazem as mesmas coisas que os pais de seu amigo Joaquim havia descrito (como dividir as tarefas domésticas, por exemplo), Nicolau preocupa-se, pois desconfia que seus pais estejam prestes a lhe dar um irmãozinho, colocando seu mundo plenamente feliz em risco.

Nicolau e seus amigos concebem, então, um plano para manter-se como filho único, mas, simbolicamente, manter sua infância plena. Laurent Tirard, o diretor do filme, destaca a diferenciação entre as percepções do mundo adulto e as do mundo infantil com muita sutileza através das tomadas que configuram o ponto de vista das crianças. Algumas cenas não mostram além da altura do campo de visão das crianças e as colocam em cenas alheias às conversas entre adultos, configurando assim, o ponto de vista e de escuta das crianças.

Outra forma curiosa de enfatizar a distância entre esses mundos é que o filme narra histórias paralelas: a que se passa na casa de Nicolau, a que se passa na sala de aula e a que se passa no pátio da escola, pois mesmo na escola existem distâncias entre o mundo dos adultos e das crianças. Nicolau não compreende, por exemplo, as aflições do seu pai com seu emprego e os esforços de sua mãe para demonstrar ao chefe de seu marido e sua esposa o quão é inteligente e independente, tudo o que uma mulher

moderna francesa precisaria ser para garantir ao marido um excelente jantar com o chefe.

Os trechos que destacam o estranhamento da criança sobre o mundo adulto não cessam de aparecer no filme. Isso aparece, por exemplo, quando a história do “Pequeno Polegar” é contada e se diz que ele é deixado pelos pais na floresta porque não tinham dinheiro para sustentá-lo. Nicolau e seus colegas de turma ficam muito assustados! Mas Agnaldo, o preferido da professora e aquele que demonstrava compreender todos os conteúdos determinados pelo currículo prescrito daquela escola, não teve o mesmo estranhamento, bem como a professora que não percebia as diferentes formas de receptividade que aquele conto teria nas crianças. Assim, quando seus pais o levam para passear na floresta, Nicolau fica com medo de ser abandonado como o pequeno Polegar. Ele, então, se tranca no carro que seus pais têm que empurrar até em casa. Obviamente, os pais de Nicolau jamais poderiam imaginar as conexões que o garoto fizera para justificar seu medo de passear na floresta com eles.

Uma passagem do filme que faz com que seus pais pensassem que Nicolau estava louco é quando ele e seus amigos, ao tentar limpar a casa, a destroem. Outra passagem que mostra como os mundos adulto e infantil são distantes é quando o menino tenta escrever uma carta ao chefe de seu pai agradecendo um presente que recebera. Seu pai dita para que ele escreva, mas ao final percebe que tudo que ele narrou fora rabiscado, pois seu pai mudava de ideia a cada detalhe na carta.

Nicolau também estranhou as relações econômicas cotidianas do mundo adulto, pois quando decide comprar uma flor para sua mãe, ele demonstrou não ter a noção do valor de um buquê de flores, ou ainda quando julga que levar os pais ao cinema seria uma atividade cultural para milionários. Em outros dois momentos, Nicolau e seus amigos, astuciosamente, empreendem negócios “duvidosos” para juntar cerca de quinhentos francos, com a finalidade de pagar um suposto gangster para sumir com o irmãozinho que estaria para nascer.

O diretor, com essa obra, nos coloca para pensar os diferentes modos de compreensão de mundo e suas dissonâncias, dando ênfase aos modos de ver e compreender da infância. Com isso, o diretor nos permite desenvolver ideias acerca das redes de *conhecimentossignificações* de Nicolau tecidas em *espaçostempos* distintos: na sala de aula, no pátio da escola e na sua casa, mostrando como esses *espaçostempos*, ainda que distintos, dialogam entre si e ampliam as próprias redes do garoto. A “razão” do mundo adulto que falta a Nicolau configura uma infância que questiona práticas

naturalizadas pelos adultos, as desnaturalizando. Mais do que um filme de gênero “infantil” (como foi distribuído no Brasil), “O pequeno Nicolau” é um filme com crianças, que trata de infância, suas aflições, fabulações e incertezas.

Somente quando Nicolau descobre, enfim, que sua mãe realmente está esperando um bebê, suas expectativas demonstram o quão distante estava de mais outro universo: o feminino. No filme, aparece Marie-Edwiges que é uma menina perspicaz e filha da amiga de sua mãe. Ele a conhece quando vai visitá-las com o intuito de agradar sua mãe. Inicialmente, as brincadeiras de meninas causam certo estranhamento, mas que logo é superado.

O distanciamento entre o universo feminino e masculino naquela sociedade influencia no fato de que Nicolau não saiba conviver com meninas, como quando se vê embaraçado para conversar com Marie-Edwiges, por quem se encanta, no entanto. Outras passagens demonstram esse distanciamento entre as práticas culturais do universo masculino e feminino, como quando sua mãe é chamada por seu pai para opinar na escrita da carta de Nicolau para seu chefe, que responde chegando à sala “não ouço nada quando estou na cozinha”, chamando atenção para o fato de que homens e meninos pouco vivenciam práticas culturais naquele *espaçotempo* “cozinha”. Isto fica explícito também na passagem em que Nicolau e seus amigos tentam limpar a casa para agradar sua mãe.

E quem diria que uma simples pergunta como a da professora de Nicolau, que poderia ser tão objetiva e simplesmente respondida com “bombeiro” ou “médico”, permitisse tantas possibilidades!

### ***Tecendo os currículos na relação entre os docentes e os discentes nos/dos/com os cotidianos escolares***

Nenhum nome é atribuído para alguns personagens do filme, como: os pais de Nicolau, o diretor da escola, o ministro de educação, a professora regente. Essa talvez fosse a intenção de dar maior protagonismo ao núcleo infantil na narrativa. A professora nova, que aparece no primeiro terço do filme, sim tem nome: “Senhora Navaranne”. O inspetor tem um apelido: “Caldo”, criado pelas próprias crianças. O chefe de seu pai, o senhor Moucheboume, também tem o nome enunciado pelos pais de Nicolau. A escolha do diretor sobre isso me instigou a pensar como simbolicamente os personagens “não-nomeados” teciam lógicas não compreendidas pelas crianças.

Nicolau, embora tenha nomeado o chefe de seu pai não consegue escrever uma carta a ele. Caldo, o inspetor, recebera um apelido talvez porque era o mais próximo de um *espaçotempo* apropriado pelas crianças: o pátio da escola. Não pertencente àquele lugar, Caldo não é apresentado com nome próprio, mas sim com o nome criado por aqueles que vivenciam o pátio da escola.

Com a chegada da professora substituta os meninos rapidamente trataram de se inteirar sobre o conteúdo trabalhado naquele momento: os rios da França. É como se o diretor do filme, ao nomear a professora nova, indicasse que ela faz parte da compreensão de mundo dos meninos, já que eles se dedicaram a se aproximar desse universo.

Na conversa sobre este filme com os estudantes do curso de Pedagogia, a discente A, foi impactada com a chegada da nova professora. O que estava em jogo para ela seria a excessiva autoridade com que age, o tempo todo. Essa estudante diz então: “a postura autoritária que a professora nova coloca [me impactou]; ela diz ‘silêncio!’, gritando, naquele método tradicional: ‘abra o livro na página tal’, que não era o que acontecia com a professora anterior”. Sobre isso, o discente B do curso comenta, se opondo ao que foi dito pela colega:

uma coisa que eu gosto daquela época, que é mostrada no filme quando vem a professora substituta, era a autoridade que as professoras exerciam sobre os alunos e isso era respeitado por eles e hoje isso não acontece. Basta ver as notícias policiais de alunos que agredem professores. Essa coisa de que na faculdade a gente pode sair sem dar satisfação ao professor. Eu acho legal quando sair avisar à professora ‘tô precisando ir ao banheiro’. Acho que isso tem que ser preservado [...]. Na faculdade pode tudo e fica aquela bagunça.

Desse modo, na conversa que fazíamos, o tema criou uma polêmica entre os participantes. A discente C continuou essa conversa afirmando:

eu acho que é uma visão muito estática a daquela professora autoritária; (ela acha que) simplesmente por ser autoritária, (vai) resolver todos os problemas, como se o ideal de uma escola fosse ter uma professora assim [...]. Não quer dizer que quando você tem um professor com esse tipo de autoritarismo [...] a turma necessariamente responde com bom desempenho ou sucesso. Por outro lado, aquele professor que dialoga, que é mais aberto não necessariamente vai lidar somente com o fracasso porque ‘em tese’ ele não teria autoridade. [...] Eu acho que as coisas aparecem muito mais hoje em dia do que antigamente. Mas aluno que respondia aos professores sempre teve. [...] Eu acho que nem os castigos resolviam o problema. Existem outros filmes, como um em que se passa numa escola católica em que você não tinha noção dos castigos que as meninas sofriam e isso não resolvia o problema da “rebeldia”! E resolver o problema nesse contexto nem sei se isso seria bom, porque ser rebelde nesse contexto é que seria legal!

Longe de decretar aqui minha opinião e buscar subsídio para justificá-la, dediquei-me com esta conversa a pensar meus próprios parâmetros/apropriações sobre o que chamamos de “autoridade”, especialmente “autoridade de professores” e que tem a ver, nos depoimentos trazidos ao texto, com seus modos de atuar nos currículos. A meu ver, a professora regente da turma de Nicolau tinha tanta autoridade quanto a substituta. Afinal, quando as ordens eram dadas por ambas as professoras, a turma respondia, desta ou daquela forma. Mas fiquei imaginando se a professora substituta permanecesse por mais tempo na turma, como seria a resposta das crianças às suas demandas. O que a discente C fala sobre a sua impressão a respeito da mudança da professora me remeteu à minha própria vivência em sala de aula como docente e disse naquele dia, em nossa conversa:

Eu gosto muito da parte do filme quando chega a professora nova porque há diversos tipos: o fracassado e o oposto, o “sabe tudo”, o “faz tudo pra professora”, que é o Agnaldo. E quando chega a outra professora subverte totalmente a situação porque esses tipos são criados na relação.

Desse modo, os diferentes modos de perceber as formas de agir curricular das professoras presentes no filme, permitem-nos articular, nas conversas, possibilidades diversas para os currículos escolares, nos quais as ‘marcagens’ de outros *espaçostempos* escolares – aqueles que participavam das conversas desenvolvidas após o filme visto – trazem à discussão posições diferentes sobre currículos, ações docentes e discentes, conteúdos curriculares etc.

### ***As táticas de discentesdocentes e os currículos praticados em tempos de globalização***

Esse filme se tornou muito valioso – pelo menos para o grupo de pesquisa que participo – porque evidencia as táticas dos pequenos estudantes nos *espaçostempos* escolares, mas ele não se restringe a elas. Esse lugar, que supostamente é dominado pelo outro – que não o estudante – é, se não completamente, quase todo apropriado por eles! Essa é uma ideia cara às pesquisas com os cotidianos: nas redes educativas que formam e nas quais são formados, os *praticantespensantes* das mesmas, em seus cotidianos, criam permanentemente *conhecimentossignificações* sobre si, sobre os outros, sobre as relações sociais, sobre os contextos em que estão inseridos etc

Em conversa com o grupo de estudantes do curso de Pedagogia, tecemos ideias acerca do sentimento de insegurança e de poucas expectativas sobre o comportamento

ou resposta dos estudantes às propostas feitas a eles por nós que somos professores. Como, por exemplo, no filme, a professora de Nicolau, que demonstra insegurança sobre a proposta de uma encenação de teatro, sobre um desfile ou um coral realizado pelos estudantes da turma com que trabalha.

Assim, essas idéias podem nos levar a entender que aquilo que nós, professores, compreendemos como “bagunça”, significa para os estudantes o modo como eles se apropriam *espaçotempos dentrofora* das escolas, usando-os de modos diversos do que tínhamos imaginado e transformando-os em *espaçotempos de aprenderensinar*. Por isso, professores, supervisores, inspetores, diretores, etc. somente supõem que organizam, controlam aqueles *espaçotempos*, ou ainda que os estudantes os usam de modo “errado”. Essas táticas que se concretizam nos cotidianos – escolares ou não – dialogam com a ideia de que nunca haverá um “currículo oficial em redes”, porque “as redes de *conhecimentossignificações* [têm] estado caótico” (ALVES, 2012, p. 4).

Buscando compreender esses processos, embora em posição divergente da que trouxemos acima, Andrade (2011) aborda como nos *espaçotempos* escolares os *praticantespensantes* vão lidando com as estratégias que dominam os lugares, lembrando Lefebvre (1991) e escrevendo:

o lugar do cotidiano em Lefebvre, portanto, é aquele do conflito, mas também aquele que é controlado, dotado de determinismos econômicos, geográficos entre outros. É o lugar onde as práticas de apropriação (do próprio *espaçotempo* e de tantos outros elementos sociais) diminuem de acordo com a quantidade de pressão exercida sobre as pessoas. O autor explicou: *pode-se dizer, a grosso modo, que, quanto mais pressões há (e pressões organizadas, codificadas), menos apropriação. Não é uma relação de inversão lógica, mas de conflito dialético. A apropriação capta as pressões, altera-as, transformando-as em obras.* (LEFEBVRE, 1991, p. 97).

A afirmação de Lefebvre me faz pensar em tantos professores como eu. Vivemos cotidianamente diversas pressões de todos os cantos e segundos em nossos *espaçotempos*. (p. 29)

A professora de Nicolau, sabendo-se sob pressões, como nos indica Andrade acima, as vai transgredindo, em seus cotidianos, através de suas táticas, criando currículos próprios, por exemplo, quando convence o diretor de que não daria para ensaiar uma peça de teatro, inventada em função da “curiosa” presença do representante da política educacional “legítima”, o Ministro da Educação, na sua escola, em especial, na sua sala de aula, intervindo na sua tessitura curricular com os estudantes da turma com que trabalha. Justificando sua negativa, no filme, a professora demonstra tecer suas táticas alegando que estas atividades atrapalhariam o andamento da turma, num

balbuciar/falar/silenciar que tende a dar a sensação de sufocamento da personagem ao espectador do filme, nessa sequência do filme.

A professora d'O pequeno Nicolau – mesmo sem atitudes de extravasamento – revela que as táticas de professores e professoras são invisibilizadas muitas vezes, nas escolas. O filme permite perceber – e conversar sobre, o que é importante na pesquisa desenvolvida – como as ações de professores são engendradas quase que sorrateiramente e que, mesmo assim, dialogam, contrapõem e/ou transgridem as políticas públicas e avaliações educacionais que adentram às escolas sem pedir-lhes licença. Ela é, sem dúvida, uma figura que sente as pressões dessas intervenções, mas que, como muitos docentes em nossas escolas reais, as subvertem sem dar/produzir “notícias” dos processos curriculares que desenvolvem.

Outro exemplo de como a professora não cessa de lançar mão de suas táticas, contando com sua astúcia e improviso, a partir da memória imensurável e singular que tece nos cotidianos escolares vividos, é quando ela promete a Agnaldo (que se apavora com a presença da equipe médica na escola) que faria perguntas de Aritmética para que ele aceitasse ser examinado. Entender que esse tipo de proposta convenceria Agnaldo a permitir ser examinado pelos médicos requer conhecimento requintado sobre os *espaçostempos* nos quais atua e de seus *praticantepensantes*. Esses conhecimentos e as significações deles somente são possíveis desenvolver nas relações cotidianas curriculares que mantém com os estudantes da turma. Isto indica também que “táticas” e “estratégias” (CERTEAU, 1994) estão todo o tempo em relação umas com as outras, na medida em que um *praticantepensante* é estimulado a traçar táticas em *espaçostempos* organizados pelas estratégias. É nessas relações, portanto, que vão agindo, com repertório próprio – diferentes uns dos outros – apostando nas astúcias e imprevisibilidade próprias dos *praticantepensantes*, tal como aprendemos com Certeau (1994) e como confirmamos nas pesquisas com os cotidianos.

A personagem da professora me instigou a retomar aquilo que Oliveira (2011) escreveu acerca das tessituras curriculares em tempos de globalização e como as investigações *nos/dos/com* os cotidianos as compreendem. Essa autora avalia que os currículos em tempo de globalização tendem a homogeneizar conteúdos tanto quanto valores e culturas, impondo fortemente, as hegemônicas outras. Assim, a autora explica que:

sem atacar a ideia da universalização da educação escolar, penso ser de fundamental relevância que se questione a imposição cultural que subjaz à difusão dessa ideia e desse valor sem que se considerem os problemas que traz.

[...] Importante registrar que o combate à hegemonização do mundo pelos processos contemporâneos de globalização requer compreender de modo mais aprofundado o debate em torno da questão da igualdade e da diferença.

A igualdade de direitos à vida digna, aos padrões mínimos de consumo que permitam uma vida plena não pode ser condicionada à adesão ao modelo social dominante ou aos valores e hábitos culturais previstos pela economia capitalista com seu individualismo e competitividade (OLIVEIRA, 2011, p. 17).

Se, com Castells, identificamos que as redes – de todos os tipos: políticas, midiáticas, científicas, etc. – tendem a desejar “controlar a capacidade de definir as regras e normas da sociedade mediante um sistema político que responde basicamente a seus interesses e valores” (CASTELLS, 2013, p. 13), penso – com muitos – que as políticas educacionais em níveis nacional e internacional não são neutras nesse sentido. Ao contrário: como Oliveira explicou acima, existe uma lógica dominante influenciada principalmente pelo mercado, pelo capital que adentra as escolas:

Michel Apple (*op. cit.*, 1995) aponta o controle sobre o fazer docente como um dos objetivos centrais das propostas de estabelecimento de um currículo nacional nos Estados Unidos da América. Miguel Arroyo (*apud* Oliveira, 2000) afirma, complementarmente, que ao definir o que entra nos currículos, que conhecimentos são considerados necessários aos alunos, o sistema define, simultaneamente, o que deve ficar de fora, tornando evidente a arbitrariedade dos processos de escolha e uma dimensão mais explicitamente política das escolhas curriculares: entram na escola os saberes das camadas dominantes (OLIVEIRA, 2011, p. 21).

No entanto, a autora frisa que tais políticas não são, necessariamente, apropriadas pelos usuários como são impostas. Pelo contrário: existem muitos embates, não somente em outras redes, mas, principalmente e onde mais interessa às pesquisas com os cotidianos, nos cotidianos escolares e através de seus *praticantespensantes*.

Por isso, tal como Laurent Tirard em “O pequeno Nicolau”, nós buscamos enfatizar, com as pesquisas com os cotidianos, as *prácticateorias* de *praticantespensantes* dos contextos educativos que são invisibilizadas pelo modo hegemônico de se produzir ciência, especialmente em educação. Assim, identifico-me com o modo como Oliveira aborda e apropria em suas investigações o que Boaventura de Souza Santos chama de “Sociologia das Ausências” e “Sociologia das emergências”, abordagens que se complementam (OLIVEIRA, 2011), pois identificam tanto o modo hegemônico de visibilizar os processos que lhes interessam em detrimento de outros, como a possibilidade de indicar saídas para as imposições que faz. A proposta de Boaventura, a qual Oliveira vem dando corpo na experiência brasileira, é, assim, reconhecer outras formas de produção de *conhecimentossignificações*, que permitam

comunicar processos invisibilizados, como essas táticas que a professora de Nicolau vivencia.

Desse modo, aparecem os “currículos praticados” (OLIVEIRA, 2004) – que, no presente, essa autora chama de *pensadospraticados* (2012) – que vêm sendo desenvolvidos nas escolas. Assim, no texto mais antigo, ela escreve que, para ela, os currículos não podem ser entendidos

apenas como uma lista de conteúdos a serem ministrados a determinado grupo de sujeitos, mas como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizados por alunos e professores (OLIVEIRA, 2004, p. 9).

Assim, os “currículos *pensadospraticados*” são aqueles tecidos com a contribuição de cada *praticantepensante* (com seus saberes e culturas) nos cotidianos escolares criando currículos e não se limitando, assim, apenas a ‘cumprir’ o que determinam aqueles divulgados pelas autoridades educacionais oficiais, produzidos, por contrato, por técnicos ou acadêmicos. Com isso, nas pesquisas com os cotidianos, torna-se impossível não lembrar como são tecidos os currículos de todas as salas de aula que recebem as avaliações externas.

Nessas pesquisas – e aquela em que trabalhamos no presente, ‘usando’ (CERTEAU, 1994) filmes que são projetados e sobre os quais conversamos em cineclubes – vamos percebendo que essas avaliações tendem a uniformizar os currículos o que leva, inevitavelmente, a restringir as possibilidades de existências humanas e criação, nelas, de *conhecimentossignificações*. O modo caótico como os currículos se desenvolvem, nos cotidianos, e os modos de compreender os currículos nas pesquisas com os cotidianos permitem não depende da existência de avaliações padronizadas externas, ou ainda de uma base comum nacional curricular que se queira criar, neste ou naquele momento político. Pelo contrário: o modo caótico com que se tecem as redes de *conhecimentossignificações* resistem e vão além dessas determinações, com base em memórias de currículos outros – vividos em tempos anteriores, sonhados, imaginados – vividos e pensados/sonhados pelos *praticantespensantes* das escolas e pela ação de múltiplas redes educativas (ALVES, 2012) que ‘complicam’ a ‘aplicação’ de qualquer política oficial. Assim, e em acordo com Oliveira, é preciso reiterar que a tentativa de uniformização dos currículos tende a “agredir” os povos e culturas dos *praticantespensantes* que vivenciam, *praticandopensando*, as escolas.

No desenvolvimento da pesquisa, é possível perceber as relações – não necessariamente concordantes, mas sempre interrogantes – dos

*conhecimentossignificações* produzidos com processos curriculares por aqueles que vivenciaram os cineclubes conosco com as ações curriculares da professora de Nicolau. Pois, como ela, partilhamos as políticas e as táticas que tecemos cotidianamente, no embate com as políticas oficiais presentes nas escolas, também envolvidas em seus cotidianos, nos quais processos de as impor existem. Mas, como aprendemos com Certeau e Giard, vamos percebendo nesta e eu outras pesquisas que

a prática cotidiana restaura com paciência e tenacidade um jogo, um intervalo de liberdade, uma resistência à imposição (de um modelo, de um sistema ou de uma ordem): poder fazer é tomar a própria distância, defender a autonomia de algo próprio (CERTEAU, GIARD, 2009, p. 340).

Assim, *praticantespensantes* que somos, agimos nos cotidianos em defesa de autonomia. Em defesa de currículos tecidos mais solidariamente - mais participativos e colaborativos - e, portanto, menos arbitrário. Isso não se passa sempre, nem em todos os *espaçostempos*, mas se passa e é o que interrogamos ao conversarmos sobre os filmes, nos cineclubes desenvolvidos.

### **À guisa de conclusão**

Essas idéias podem ser percebidas nas pesquisas com os cotidianos, quando as conversas desenvolvidas com os tantos *praticantespensantes* levam ao aparecimento de memórias de processos curriculares diferenciados. Nesses *espaçostempos*, estamos todos pensando esses processos, não necessariamente buscando concordâncias mas em processos de negociação em torno de *conhecimentossignificações* de tudo o que foi *praticadopensado* antes, estimulado pelo que foi visto em filmes, como no caso da pesquisa que desenvolvemos.

Por que esses processos de pesquisa são possíveis de acontecerem? Para começar porque entendemos que

não existe, nas pesquisas com os cotidianos, [...] a compreensão de que existam “práticas e políticas”, [...], uma vez que entendemos que as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como “políticas” somente as ações dos grupos hegemônicos na sociedade, embora estes produzam ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis aos que analisam “as políticas” porque estes foram formados para enxergar, exclusivamente, o que é hegemônico com o que aprenderam com o modo de pensar hegemônico (ALVES, 2010).

Em segundo lugar, porque Certeau (1994), falando sobre o modo de analisar a sociedade de Foucault, explicita que este autor nos permite compreender que o modo hegemônico de pensar e organizar a sociedade perde sua condição de ver e compreender – e mesmo imaginar – outros modos de pensar e organizar que se movimentam nos mesmos *espaçostempos*, com múltiplas táticas. Isso faz do modo hegemônico, cego, portanto, aos tantos movimentos que se organizam e desenvolvem nas tantas redes educativas cotidianas.

Do mesmo modo, nossas conversas nas pesquisas vão permitindo perceber que o que os *praticantespensantes* dos cotidianos escolares já fazem (e precisam fazer) é criar *espaçostempos* vazios onde criam/inventam táticas e *conhecimentossignificações* que se apresentam como vitais ao viver cotidiano, nas condições adversas, na maior parte dos *espaçostempos* nos quais atuam.

Foi desse modo que vimos atuar a professora no/do Pequeno Nicolau ao contribuir para a resposta do estudante que nada sabia quando este precisa responder à pergunta – primária para qualquer francês – feita pelo Ministro da Educação ao visitar a sala de aula: “que rio atravessa Paris?”. Pudemos conversar, por exemplo, sobre como esta pergunta desconhece tudo aquilo que se *aprendeensina* nas escolas, dos *conhecimentossignificações* em currículo importantes criados nesses cotidianos. Naturalmente, que essas ideias estão aí porque o diretor e o roteirista do filme assim as quiseram expressar. Sabemos que não são e não mostram ou representam uma realidade. No entanto, permitem/permitiram boas conversas com os cotidianos curriculares nas aproximações permitidas pelas memórias dos *participantespensantes* do cineclube.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Possibilidades de 'uso' de fotografias nas pesquisas de 'espaçostempos' de escolas. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. Campinas/SP: Unicamp, v. 3, 2013, (6): 158-176.

\_\_\_\_\_. Currículos em 'espaçostempos' não escolares - isso existe? - redes educativas como o outro em currículo -. In: X Colóquio sobre questões curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo: desafios contemporâneos no campo do currículo, Belo Horizonte/ MG: UFMG, 2012.

\_\_\_\_\_. Decifrando o Pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas - sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ANDRADE, Nívea Maria da Silva. *Práticas escolares como táticas criadoras: os praticantes nas tessituras de currículos*. 2011. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

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

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. Morar,cozinhar– 9ª ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.*

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. I. São Paulo: Ed. 34, 1995.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. S. Paulo: Ática, 1991.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. As Artes do Currículo. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.) *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensados/praticados’ pelos ‘praticantes/pensantes’ dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferrazo e Janete Magalhães Carvalho (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. 1. ed. Petrópolis: DP et Alli, 2012, p. 47-70.

\_\_\_\_\_. Currículos praticados em tempos de globalização: o cotidiano escolar e seus condicionantes na criação de alternativas emancipatórias. In: Inês Barbosa de Oliveira. (Org.). *Práticas cotidianas e emancipação social: do invisível ao possível*. Petrópolis-RJ: DP et Alii, 2010.

\_\_\_\_\_. Currículos praticados entre a invisibilidade e a legitimação: um percurso nos/dos/com os cotidianos. In: Carlos Eduardo Ferrazo. (Org.). *Currículo e Educação Básica: por entre redes de conhecimentos,imagens, narrativas, experiências e devires*. Rio de Janeiro: Rovelle, 2011, p. 85-102.

O PEQUENO NICOLAU. Direção: Laurent Tirard. França, Bélgica: Imovision, 2010. DVD, 90 min., Comédia, Família, colorido, legendado.

ORLANDI, Luiz B. L. Deleuze – entre caos e o pensamento. In: AMORIM, Antonio Carlos; GALLO, Silvo; OLIVEIRA JR, Wanceslao Machado de (orgs.). *Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento...*Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq, 2011.

