

## BURLAS E ARTIMANHAS DE PROFESSORES E ALUNOS: TECENDO REDES DE SABERES, VALORES E PENSAMENTOS... O CURRÍCULO PRATICADO NAS ESCOLAS

Sandra **Kretli** – UFES

“Eu jamais penso exatamente o mesmo pela razão de que meus livros são, para mim, experiências. Uma experiência é algo do qual a própria pessoa sai transformada. Se eu devesse escrever um livro para comunicar o que eu já penso, antes de já ter começado a escrever, não teria jamais a coragem de empreendê-lo. (Kohan apud Foucault, 2005, p.13)

Kohan (2005) ao citar Foucault argumenta que a experiência sempre nos transforma e que essa transformação é múltipla: “o que pensamos, a relação que temos com o que pensamos, o que sabemos, a relação que temos com o que sabemos, o que somos, a relação que temos com o que somos.”

As múltiplas experiências tecidas durante o mestrado me levaram a buscar parceria em autores e em diferentes grupos de pesquisa ou de trabalho a fim de investigar possibilidades de renovação e sentidos nos/dos diferentes aspectos e contextos educacionais. Afinal, são essas inúmeras ações e todos os complexos acontecimentos culturais cotidianos que nos constituem.

As experiências foram individuais e também, coletivas, pois conseguimos com a regularidade dos nossos encontros, com os estudos em grupo, com as viagens para apresentações de trabalhos nos congressos, com as trocas de questionamentos e descobertas, fortalecer o nosso grupo de pesquisa. Assim, as discussões coletivas possibilitavam que cada um de nós produzisse “significações partilhadas” (Santos, 2002), favorecendo a compreensão mútua e estabelecendo redes de solidariedade.

Ao concluir a escrita da minha dissertação de mestrado, utilizei uma citação do livro Exercícios de Ser Criança, do autor Manuel Barros, a fim de destacar a importância de valorizarmos as perguntas, a curiosidade, os despropósitos e as possibilidades imprevisíveis do/no cotidiano escolar. Considero fundamental que as narrativas dos

praticantes do cotidiano, bem como suas táticas, burlas, artimanhas e todos os movimentos instituintes que revolucionam os espaços tempos escolares favoreçam as mudanças nas políticas públicas, na formação de professores, na prática pedagógica, no currículo e na invenção da escola.

Acredito que se faz necessário elaborar “uma política das astúcias e criações dos consumidores e dar voz ao “homem ordinário”<sup>1</sup> (Certeau, 1994), pois aprendi como é fundamental analisar o que fazem os professores e alunos, como fazem, porque e para que fazem, o que usam, como usam, o que consomem, como consomem, o que fabricam com os usos que fazem dos artefatos culturais e, que essas ações expressam o currículo e o cotidiano escolar.

Como (PAIS, 2003, p.173) penso que: “[...] de nada valem as receitas pedagógicas se não existem condições para a performatização dos gostos e dos sabores.” Sabemos que os planejamentos prescritos são constantemente ressignificados por meio dos usos dos produtos culturais fazendo fruir a experiência estética e a sensibilidade das professoras, que procuram através do diálogo favorecer o desenvolvimento lógico cognitivo, estético expressivo e ético-moral de seus alunos e alunas. Por isso questiono o que valem as prescrições e normatizações se não houver espaçotempos para professores e alunos dialogarem sobre os “usos” que fazem dos artefatos culturais.

Considero fundamental que as secretarias municipais, bem como as escolas, não se preocupem apenas com quais títulos serão apresentados ou com a quantidade de horas exibidas de filmes ou outras imagens, sobretudo, se faz necessário, como nos ensinou (CERTEAU, 1994) que analisemos, além das imagens difundidas e dos tempos passados diante dos aparelhos e aparatos tecnológicos, o quê o consumidor cultural “fabrica” durante essas horas e com essas imagens. Ele sugere que essa “fabricação” a ser detectada é uma produção, uma poética, palavra que vem do grego poiein, que significa criação e invenção, pois supõe que os usuários desses artefatos fazem uma “bricolagem” com e na economia cultural dominante, burlando regras, seguindo seus próprios interesses.

---

<sup>1</sup> Certeau (1994, p.58) retira o termo “homem ordinário” de Freud, que seria o homem comum que precisa de controle. Trata-se do homem comum, do herói anônimo, dos que fazem do cotidiano um lugar praticado.

Percebo então, que essa empreitada de visibilizar o que fabricam os alunos e professores com os usos que fazem dos produtos culturais iniciada no mestrado será sempre interminável. Sabemos o quanto se faz necessário discutir e divulgar as táticas e artimanhas dos professores porque, através delas podemos anunciar outro fazer pedagógico, diferente daqueles que costumam considerar o professor como técnico desqualificado.

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

Para isso, se faz necessário percorrer as múltiplas e complexas redes de valores, crenças, saberes, fazeres, interesses, curiosidades, acontecimentos que se entrecruzam nos cotidianos escolares, resultado das ações de seus praticantes, pois como nos aponta Canclini (2007), para a nossa sociedade rejuvenescer-se é fundamental escutar aqueles que podem reconstruí-la diferente.

A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso inserido no cotidiano escolar, por entendermos, conforme Alves e Oliveira (2002) e Ferraço (2001), que essa é a abordagem metodológica mais adequada para este tipo de investigação, porque possibilita a apreensão de fragmentos reais da escola e não de como se pensa que ela seja.

Para isso, percorri complexos caminhos, plurais, imprevisíveis, multidimensionais, caóticos, de ordem e desordem, a fim de entender, sentir e analisar as astúcias e artimanhas de professores e alunos na criação das múltiplas situações de aprendizagens prazerosas e significativas e na produção incessante e incansável da escola.

Trabalhos teóricos elaborados por Certeau (1994, 1996), Boaventura (2002), Alves (2002), Bhabha (1998) serviram de referência para minha análise. O conceito de “fabricação” elaborado por Certeau (1994) teve fundamental importância no meu

trabalho, pois se refere a uma maneira de consumir os produtos impostos de forma que os usuários reinventem, recriem e retrabalhem tudo aquilo que recebem.

Assim, o “consumo” dos professores e alunos dos produtos culturais disponíveis nas escolas nunca é reduzido à reprodução, pois ele é sempre permeado de mediações, negações, negociações de sentidos.

Comecei também, a conhecer autores que fazem usos das imagens nas pesquisas Barthes (1984), Monteiro (2001), Manguel (2001), dentre outros. Esses autores ensinam que as imagens nos oferecem amplitude e maior visibilidade às nossas histórias.

Considero que através desta pesquisa comecei a ter um novo olhar sobre a educação. Como afirma Alves (2001, p.17): “É preciso não só olharmos, mas também sentirmos o mundo [...] reconhecendo que todos os dias produzimos conhecimentos”. Porém, esses conhecimentos muitas vezes, não têm sido reconhecidos, nem proclamados em pesquisas e ou documentos oficiais. De que forma poderemos fazer com que os conhecimentos criados/produzidos por alunos/as, professores/as a partir dos usos e consumos dos produtos culturais que circulam nas escolas sejam reconhecidos e valorizados?

Ouçó queixas de alunos, professores, especialistas, insatisfeitos com o que lhes é imposto, o que está instituído, em contraposição a seus desejos de fazerem diferente, indicando com isso uma dificuldade imensa para romper com a racionalidade técnica do processo tradicionalmente “mecânico” de ensino. Por isso, eu pergunto: De que forma podemos abrir espaços para que ocorram processos de criação de conhecimentos no âmbito escolar? É possível criarmos esses espaços dentro do modelo de escola que ainda temos? Sabemos, ainda, que professores e alunos burlam as regras instituídas e criam espaços não autorizados para se fazerem autores e atores de sua escola, do seu currículo e da sua história. Por esse enfoque, iniciei minha pesquisa pela observação desses espaços e tempos praticados por professores e alunos.

Acredito que o aprender e o ensinar precisam efetivar-se com muito prazer, emoção, envolvimento, interação, “dialogicidade” Santos (2003) e “heterodialogicidade” Bhabha

(1998). Para isso, se faz necessário apostar nos novos conhecimentos que, na atualidade, a cada instante, estão sendo criados por alunos e professores.

Concordando também com Linhares (2005) penso que as escolas atualmente precisam de organizações vivas, compartilhadas, dinâmicas, e interativas. A autora afirma que os “movimentos instituintes” precisam ser mais reconhecidos do que as pressões políticas, econômicas, sociais, que desqualificam, engessam e prescrevem as ações dos professores e alunos, eximindo-os de sua vitalidade, de sua participação, da coletividade.

Por isso, considerei fundamental analisar o “uso” Certeau (1994) que professores e alunos fazem dos produtos culturais dentro e fora da escola, para que possam ser reconhecidos novos processos culturais engendrados/ produzidos no cotidiano escolar.

Santos (2003) contribui com o debate ao afirmar que os processos culturais produzem identidades culturais que não são rígidas, nem imutáveis, mas processos de identificação em curso. Penso, portanto, que as identidades estão, constantemente, sujeitas a processos de mudanças e transformações, já que são múltiplas, plurais e instáveis.

Complementarmente, Santos e Nunes (2003b) sugerem formas de reconstrução de um novo vocabulário, além de instrumentos emancipatórios, para a invenção de novas formas de cidadania baseadas nos recursos de uma sociologia das ausências, das emergências e de uma teoria da tradução. Como descrevem esses autores, a sociologia das ausências é capaz de identificar os silêncios que definem o caráter de incompletude das culturas, das experiências e dos saberes, objetivando transformar objetos impossíveis em objetos possíveis e, com base neles, transformar as ausências e/ou silenciamentos sentidos nas práticas discursivas em presenças, revelando a diversidade e a multiplicidade das práticas sociais, dando credibilidade a esse conjunto, por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas.

A sociologia das emergências consiste em trocar o vazio do futuro por um futuro de possibilidades plurais e concretas, concomitantemente utópicas e realistas, que se constroem no presente. Constitui a investigação das alternativas que cabem no horizonte das múltiplas possibilidades concretas.

Por outro lado, a teoria da tradução permite criar inteligibilidades mútuas e articular diferenças e equivalências entre experiências, culturas, formas de opressão e de resistências, possibilitando aos atores coletivos dialogarem sobre as pressões a que resistem e sobre as aspirações que os animam. Fazendo um paralelo com as situações escolares pesquisadas, seriam todas as criações e invenções que professores e alunos produzissem a partir dos múltiplos artefatos culturais que usam no contexto da sua realidade sociocultural.

Para Santos (2003), todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios de vínculo hierárquico: o da igualdade e o da diferença. O autor ressalta que a luta pelos direitos humanos é uma prática que se baseia no inconformismo e na exigência de ação, sendo necessário o diálogo intercultural e a hermenêutica diatópica.

Para o autor, a hermenêutica diatópica tem como objetivo ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua, por intermédio de um diálogo intercultural. Portanto, ela exige uma produção de conhecimento coletiva, participativa, baseada em trocas cognitivas e afetivas, ou seja, privilegia o conhecimento-emancipação em detrimento do conhecimento-regulação.

O autor esclarece, ainda, que o conhecimento-regulação permite o conhecer, transformando o caos em ordem, e o conhecimento-emancipação transforma o colonialismo em solidariedade, ou seja, em suas palavras, é “[...] um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 1987, p. 60).

A falta de espaços e tempos para os professores dialogarem sobre o cotidiano escolar tem impedido que se efetive uma coletividade nas escolas. Com isso, os professores permanecem sozinhos, isolados, sem espaços nem motivações para discutir com seus pares. Enfraquecidos e amortecidos, costumam “aceitar” a reprodução e a repetição de qualquer pacote de instrução metodológica que lhes for repassado, ao invés de apostar e acreditar nos movimentos que possam ser reinventados a cada dia por eles.

Durante a pesquisa observei professores e alunos comentando, no cotidiano escolar, suas opiniões sobre assuntos que viram, ouviram ou vivenciaram através da TV, internet, revistas, jornais, cinemas, nos cursos de formação continuada, nos encontros com os colegas.

Alguns de seus planos de ensino já incluem essas temáticas. Outros professores, no entanto, ainda se encontram “presos” ao que prescreve a grade curricular, seguindo à risca os manuais didáticos e programas. Alunos também parecem ter incorporado essas concepções. Alguns verbalizam que, na hora da aula, “... o professor tem mesmo é que dar o dever”, que a função do professor é apenas a de ser “tarefeiro”, ou seja, passar tarefas. Outros até arriscam propor debates sobre assuntos que possibilitem o envolvimento de todos.

Entretanto, notei que, em rodas de conversa, vários assuntos são discutidos dissimuladamente. Ao analisar fatos desse tipo, verifiquei que o que é discutido nos bastidores é, algumas vezes, tão ou mais importante do que muitos dos temas previstos ou planejados.

Tomando por base uma epistemologia crítica e pós-crítica que questiona a neutralidade e as conseqüências da ciência, Carvalho apresenta como pressupostos do ato de conhecer, na concepção pós-moderna de ciência, ou paradigma emergente:

[...] enfocar o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção, percebendo-o como provisório e relativo; estimular a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e idéias; valorizar a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza. [...] perceber o conhecimento de forma interdisciplinar/transdisciplinar, estabelecendo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos; entender a pesquisa como um instrumento de ensino; opor-se à linearidade, à hierarquia, à fragmentação; conceber o conhecimento em rede (CARVALHO, 2005 c, p. 45).

Portanto, faz-se cada vez mais necessário que as escolas estabeleçam uma interface entre conhecimento e percepção política da sociedade, rompendo com a linearidade, a hierarquização e a fragmentação do ensino, propondo saberes “híbridos” (BHABHA, 1998), produzidos e fabricados a partir de problematizações, de diálogos e de utilização produtiva de artefatos culturais.

O currículo tem que ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz): nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (SILVA, 1999, p. 194). O currículo nos constrói como sujeitos e constrói também, de alguma forma, as nossas identidades. As narrativas existentes no currículo é que indicam o que se deve ensinar, a melhor forma de ensinar e como organizar a sociedade e os grupos sociais, a partir dos diversos enredamentos tecidos nas salas de aula: O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos.

Por isso acredito que, na análise dos artefatos culturais que são utilizados na produção do currículo praticado por alunos e professores, podem ser produzidos novos sentidos para o cotidiano escolar e para a prática pedagógica.

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

O mesmo ocorre com os professores. O dia de planejamento, também chamado por eles de “dia de rei ou princesa”, é o tempo em que organizam o pagamento de suas contas pessoais, lêem o jornal, revistas, planejam, pensam. Segundo Certeau, como assinalei anteriormente, esses modos de proceder de consumidores constituem uma rede de antidisciplina, que inclui os professores no momento em que estão consultando seus cadernos de planejamentos de anos anteriores, ouvindo relatos de atividades feitas pelos colegas, fazendo leituras dos jornais, revistas ou livros.

Aí se incluem também as emoções que sentem ao ler um livro, ao ver filmes, novelas, programas de TV, ao ouvirem as informações dos documentários, das manchetes de



jornais, das letras de músicas, dos conhecimentos que buscam em livros: estão criando seus itinerários, suas invenções.

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

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

Homi Bhabha (1998), ao falar de negociação, quer tornar possível a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios. O autor reconhece a ligação histórica entre o sujeito e o objeto da crítica de modo que não possa haver uma posição simplista essencialista. Os princípios dessa oposição são construídos por meio de uma troca discursiva dialógica no reconhecimento de um sujeito politizado. Um saber só se torna político através de um processo de dissenso, alteridade e outridade.

Para esse mesmo autor, o tempo da tradução consiste no “[...] movimento de significado, o princípio e a prática de uma comunicação que [...] põe o original em funcionamento para descanonizá-lo” (BHABHA, 1998, p. 313).

A questão que Certeau (2001) nos propõe refletir é a relação entre conteúdos ensinados na escola e a interação didático-pedagógica estabelecida: A relação didático-pedagógica tem sido produtora de linguagem dialógica ou é o canal pelo qual se aplica um saber estabelecido pelos professores? Tem havido comunicação, tem-se possibilitado a criação da cultura escolar promotora de conhecimentos significativos?

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

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

Assim, faz-se cada vez mais necessário divulgar alto e em bom som, todos os projetos coletivos que estão sendo produzidos nas escolas, explicitando os objetivos, as ações, as realizações e os resultados. Muitas vezes, o desconhecimento dessas experiências, dessas referências, desses diálogos partilhados faz com que os professores fiquem desacreditados.

Apresentarei a seguir, algumas narrativas e imagens do cotidiano que serviram para tecer as redes de saberes, valores, culturas e potencializar as criações e invenções do currículo:

“Eu uso os livros paradidáticos, porque eu tenho uma turma muito heterogênea. Tenho cinco alunos que foram retidos, um aluno que tem dificuldades de locomoção, outro que tem dificuldades de aprendizagem, alunos com pouca concentração, e tenho aqueles que estão na faixa etária de uma 2.<sup>a</sup> série, sem nada que os desconcentre. Então, o que fazer? Esse trabalho diferenciado é uma forma. Pelo menos está dando certo, pois aqueles que não estão a fim de escrever, de fazer a atividade, estão se interessando por fazer rápido. Eu falo para eles que só vão poder pegar um livro lá no armário, quando terminarem a tarefa. Tem livros de folclore, da bíblia, do Ziraldo, de contos, do Pequeno Príncipe, história em quadrinhos... Eles vão ler sozinhos e depois, contar para mim; escrever o que entenderam da história. Observo que os que demoram a fazer as atividades, a copiar os exercícios estão fazendo mais fácil para poderem usar esses outros materiais que tenho deixado disponíveis no armário.” (Professora)

“Eu estou achando difícil trabalhar. Os alunos não se interessam. As salas estão muito lotadas. O espaço é inadequado, não temos laboratório. Nas salas falta luz, claridade. Quando temos uns alunos interessados, a bagunça dos outros os faz desistir de querer aprender. Em outras escolas tem o Laboratório de Ciências. Eu já trabalhei assim... é outra coisa. É como diz o ditado popular: o que os olhos não vêem o coração não sente, não é? Então, eu uso muitos livros com ilustrações e, mesmo assim, não tem a emoção da coisa real. São raros os livros que mostram detalhes. Comecei a trabalhar sobre o cacau. A gente tem um projeto de aluno-pesquisador. Eu acredito que trabalhar a partir de projetos enriquece muito mais. Trouxe a semente de cacau, plantamos, e ela germinou. O pezinho está lindo. Os alunos sempre observam, cuidam... Quis fazer um docinho da semente de cacau para eles, só que aqui a gente não pode usar a cozinha. Eu vi a receita do docinho em uma revista, fiz em casa e trouxe para eles comerem. Eles adoraram e até copiaram a receita. Agora eu vou trabalhar a riqueza nutritiva do açaí e quero semear também. Tem uma revista e um filme superlegal que mostra os pés de açaí da Amazônia. Gosto de trabalhar com os meus alunos a higiene, o desperdício, o consumismo, o reaproveitamento, o lixo... Muitas vezes, a partir da fala dos alunos eu planejo uma aula. Por exemplo, um dia um aluno contou sobre uma pessoa que tinha tido gastrite de tanto chupar chicletes. Na aula seguinte, eu trouxe um monte de materiais (livros, revistas) para enriquecer a nossa conversa.” (Professora)

Algumas professoras afirmaram que os produtos culturais serviam para ilustrar o conteúdo trabalhado, fazendo com que a aula se tornasse mais interessante. Além disso, possibilitavam o trabalho em pequenos grupos, o que garantia o atendimento à heterogeneidade da turma e à necessidade de realização de atividades diferenciadas. Favoreciam, ainda, aprendizagens mais concretas, atualizadas e lúdicas e facilitavam a criação e invenção de atividades significativas para os alunos, de acordo com as suas necessidades educativas.

Vale ressaltar também que as professoras se queixaram de falta de espaço e de tempo para dialogar com os colegas sobre o que vêem nas revistas, livros e/ou sobre o que vivenciam nas salas de aula. As reuniões coletivas acontecem uma vez na semana, num período de uma hora. Muitas vezes, até o grupo todo se reunir já se passou quase meia hora. A maioria considera o tempo curto para um trabalho crítico-reflexivo

coletivamente orientado. No entanto, na hora do café, na hora da entrada e da saída, nas caronas, nas idas até o ponto de ônibus, pude perceber os diálogos que se teciam sobre os saberes, os fazeres e as reflexões cotidianas.

“Eu sinto muita dificuldade em falar no coletivo nesta escola. Parece uma resistência. Aí o que acontece é que cada um fala e continua acontecendo. A gente não vê resolver. E tem coisas relevantes que deveriam ser discutidas no e pelo grupo todo. Aqui existe uma política do autoritarismo. Por exemplo, na última reunião, uma professora foi dar uma opinião e, pronto, acabou a reunião. Foi cortada.” (Professora)

Como Oliveira (2005), penso que ao dialogarmos com as experiências significativas dos sujeitos reais das escolas, temos chance de efetivamente produzir mudanças emancipatórias, com possibilidades de escolhas de caminhos sociais e políticos mais justos e felizes. Conforme defende Garcia (2004, p. 3), apesar de nos currículos e na própria cultura escolar circularem textos culturais dotados de valores ancorados na dominação e na regulação, ou a serviço delas, a organização complexa do sujeito permite-lhe produzir sua realidade em ações e desejos estranhos a essa regulação.

Resolvi então ouvir um pouco mais os alunos. Ao serem questionados sobre se traziam algum tipo de material para a escola, a maioria respondeu que não, alegando medo de perdê-lo, ou dizendo que os pais ou as professoras não permitiam. Quando perguntei se os colegas traziam, obtive algumas respostas afirmativas. Isso me deu a impressão de que os materiais que eles costumam trazer são usados de forma velada e clandestina.

Como bem ensina Certeau (1994), eles o fazem através de burlas, artimanhas, usos e táticas, e vão criando maneiras de fazer e usar (ler, produzir, jogar, conversar). Perguntei também se as professoras aproveitavam o que eles traziam. Eles afirmaram: “Usam em aula mais os livros e revistinhas”. Acrescentaram que esses materiais são utilizados principalmente depois que eles terminam o dever, ou na hora do recreio. No entanto, confirmaram que as professoras traziam para as aulas recursos como livros, jogos, revistas, jornais, internet, CDs e que também consideravam que esses materiais tornavam a aula mais interessante, o que favorece a aprendizagem.



Foto1: O “uso” de revistas nas redes de aprendizagens

No entanto, é possível observar, através da fala das professoras e dos alunos, a dicotomia que se estabelece dentro da escola entre brincar e estudar, ou seja, entre fazer tarefa/dever e usar outros produtos culturais. Sabemos que as rotinas marcadas por tempos cronometrados fazem parte do cotidiano de muitas escolas. É comum ouvirmos: “Acabou a hora de brincar.”, ou “Professora, agora eu posso brincar?”.

Aprendi com Certeau (1994) que os praticantes do cotidiano, ao consumirem os produtos culturais, traçam “trajetórias indeterminadas”. Essas trajetórias representam o que aparentemente parece não ter sentido, porque não são coerentes com a situação vivenciada. Percebi, durante a pesquisa, alguns “índícios” e “pistas” (GINSBURG, 1989) dos diferentes desejos e das astúcias dos alunos. Ou seja, usando mais uma vez as palavras de Certeau (1994, p. 38), o cotidiano “[...] se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”.

O movimento da escola é dinâmico, incontrolável, cheio de sabedoria, jogos de poder e também de cooperação e solidariedade. Os alunos conseguiram desviar-se do assunto abordado pela professora, buscando respostas para o enigma proposto no livro de Português. O desafio de descobrir o que estava escrito pareceu ter provocado um interesse maior. Por diversas vezes, nas minhas participações nas salas de aula, observei alunos mudando o foco dos objetivos propostos pelas professoras. Era muito comum

encontrar, por debaixo das mesas ou até mesmo dentro dos livros ou cadernos, livros de literatura, revistas em quadrinhos, cartas de jogos. Nos intervalos entre uma atividade e outra, lá estavam eles fabricando sentidos, emoções e conhecimentos com esses artefatos.

Para tecer as considerações finais, quero ressaltar que as possibilidades imprevisíveis acontecem em todos os espaços e tempos escolares num processo contínuo de negações, negociações, construções, desconstruções, buscas, inventividades, complexidade, pluralidade, solidariedade, coletividade, transformação.

Acredito que ao ouvirmos os alunos e os professores, o que eles desejam, o que eles fazem, como eles fazem, o que eles “usam”, como eles usam, o que “fabricam” com os produtos culturais que circulam nas escolas, estaremos retratando como eles produzem/criam conhecimentos. Assim, poderemos avançar na formação de professores e na prática pedagógica. Será que sempre que estivermos pensando na formação de alunos e professores, se perguntássemos a eles o que pensam não facilitaria as decisões?

Precisamos valorizar cada vez mais a cultura infantil, a cultura dos professores, a cultura do cotidiano escolar, ou seja, a cultura no plural, pois, como indagou Benjamin (1985, p.115), “[...] qual o valor do nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”.

#### REFERÊNCIAS:

1. ALVES, N. **Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I.B.. Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes, Rio de Janeiro, D&A, 2001. p. 13-38.
2. AZEVEDO, J. G. de. **De “abobrinhas” e “troca de figurinhas”** In: AZEVEDO, J. G. de; ALVES, N.G. (Org.). Formação de Professores: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 11-25
3. BARROS, M. de **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

4. BARTHES, R. **A Câmara Clara: nota sobre a fotografia.** Tradução de Júlio Castânion Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
5. BENJAMIN, W. **Obras escolhidas.** São Paulo, Brasiliense, 1985. 3v
6. BHABHA, H.K. **O local da Cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003
7. CARVALHO, J. M. **Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim.** IN: FERRAÇO C. E. Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005. Série Cultura, Memória e currículo.
8. CANCLINI, N.G. **Diferentes, desiguais e desconectados:** mapas da interculturalidade; tradução Luis Sérgio Henriques, 2ª Ed., Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
9. CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer.** Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994.
10. \_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano 2: artes de cozinhar,** Petrópolis, R.J.: Vozes, 1996.
11. \_\_\_\_\_. **A cultura no plural.** Campinas: Papyrus, 2ª edição, 2001.
12. FERRAÇO, C.E. **Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar.** In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I.B. Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro, D&A, 2001. p. 91-109.
13. GARCIA, A. **Currículos Praticados: as identidades diatópicas na produção da cultura cotidiana das escolas.** In: Cdroom da ANPED 2004.
14. GINSBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais morfologia e história.** Tradução de Federico Caroti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

15. KOHAN, Walter O. **Infância entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
16. LINHARES.C.F. **O direito de saber com sabor. supervisão e Formação de Professores na Escola Pública**. In: SILVA J. C. da; RANGEL M. (Org.). **Nove Olhares sobre a Supervisão**. São Paulo: Papirus, 2002.p.59-90.
17. MANGUEL, A. **Lendo Imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
18. MONTEIRO, S.C.F. Aprendendo a ver: as escolas da/na escola. In: Alves, N.& SGARBI, P. (Orgs.). **Espaços e Imagens da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. P. 27-41.
19. OLIVEIRA, B.I. Criação Curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO. C.E (Org.). **Cotidiano Escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005
20. PAIS, M. J. Vida Cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.
21. SANTOS, B.S. **Um discurso sobre a ciência**. Porto: Afrontamento, 1987.
22. \_\_\_\_\_, **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002
- 23.\_\_\_\_\_. As tensões da modernidade ocidental. In: SANTOS, B.S. **Reconhecer para libertar**. São Paulo, Cortez, 2003, p.25 –43.
24. SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. In: SANTOS, B.S. **Reconhecer para libertar**. São Paulo, Cortez, 2003, p.429 – 457.
25. SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: autêntica,1999





