

PENSAMENTOS UTÓPICOS: SINAIS PRECIOSOS PARA PENSAR AS POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sandra Kretli da Silva – UFES

sandra@florescer-ilha.com.br

Resumo: Trata de uma investigação sobre como professores e alunos criam e inventam o currículo praticado a partir dos usos e consumos dos produtos culturais. Constitui-se num estudo de caso no/do cotidiano escolar de uma escola de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Vitória, ES. Aponta que os produtos culturais usados e consumidos por professores e alunos são ressignificados e reinventados por meio de múltiplas redes de saberes, valores e poderes. Sugere a necessidade de ação, criação, autonomia e reflexão coletiva no processo de fabricação de um currículo.

Palavras-chave: currículo; culturas; cotidiano escolar

Introdução

Um congresso que se propõe a discutir Direitos Humanos e Cidadania: desafios para as políticas públicas e gestão democrática da Educação é bastante provocativo e, ao mesmo tempo, convidativo para refletirmos coletivamente quais são os problemas fundamentais relativos a essa temática e, assim, focar as nossas lutas. Sabemos o quanto os problemas da Educação são complexos e, por isso, tão difíceis de resolver, o que nos faz ficar tão desacreditados e carentes de pensamentos utópicos.

Por utopia, entendo a busca de novas possibilidades de lutar por um mundo melhor ao qual a humanidade tem direito. Santos (2003), ao citar Fourier, nos ensina que os problemas fundamentais estão na raiz de nossas instituições e das nossas práticas sociais e que, ao aprofundarmos e ampliarmos as nossas questões, costumamos ir em busca de soluções cada vez mais profundas e amplas. Portanto, acredito que se faz necessário dar foco aos nossos problemas e ampliar a visibilidade das múltiplas possibilidades encontradas na produção de uma Educação mais justa e igualitária, pois, como aponta (Santos, 2002), o pensamento utópico é produzido, com economia de pilares, transformando silêncios, sussurros e ressaltos insignificantes em preciosos sinais de orientações.

Em mais de duas décadas de experiências vivenciadas nos cotidianos escolares diferentes acontecimentos vêm potencializando as nossas práticas para fabricarmos novos sentidos para a escola. Para (Deleuze, 2003, p. 152), os acontecimentos se efetuam em nós, “nos dá sinal e nos espera”. Assim, selecionei alguns acontecimentos vivenciados nas redes de diálogos

tecidas durante a minha pesquisa de dissertação de mestrado e que tenho dado continuidade agora no doutorado.

Acontecimentos vivenciados nas redes de diálogos...

Muitos diálogos foram tecidos com o intuito de buscar possibilidades¹ de intervenção na escola: as conversas de pé de orelha, os desabafos, os pedidos de ajuda, os comentários do sucesso de uma atividade, as alegrias manifestadas ao ver o progresso dos alunos...

Enfim, muitas imagens e narrativas ficaram arquivadas em minha memória. Obstinação por querer analisar essas imagens e narrativas do cotidiano e, ainda, buscar significados para os acontecimentos relacionados aos múltiplos usos dos produtos culturais que circulam na escola, fiquei interessada em tentar aprender com Sebastião Salgado um pouco sobre os usos da fotografia na pesquisa social. Fui então ver a exposição *Êxodos*, realizada no Shopping Vitória, na época da pesquisa. Pensei que a experiência do renomado fotógrafo pudesse me inspirar e me ajudar na seleção das imagens que pretendia usar no meu trabalho. Devido à sabedoria de quem fez a exposição, pude me sentar em bancos para apreciar a riqueza do material exposto. Fiquei anestesiada, enternecida, imaginando que, se cada cidadão que por ali passasse conseguisse sair da inércia para lutar por um mundo melhor e menos injusto, aqueles olhares de medo e expressões de pedidos de socorro registrados por Salgado poderiam estar diferentes. Uma foto em especial chamou a minha atenção: retratava olhares de sofrimento, dor, medo e susto que me obrigaram a parar. Nesse instante, só me restou pensar na minha função social como educadora. Nessa condição, o que podemos de fato fazer para escrever uma história melhor do que a que estamos vivenciando? O que as políticas públicas, as pesquisas e nós, educadores e também alunos, poderíamos fazer para “fabricar” novos sentidos para as escolas e, assim, oferecer melhores oportunidades de vida para os nossos alunos, reduzindo a desigualdade social?

Certeau (1994) sugere que essa “fabricação” seja uma produção, uma poética - palavra que vem do grego *poiein* e significa criação e invenção - pois supõe que os usuários dos artefatos culturais fazem uma “bricolagem” com e na economia cultural dominante, burlando regras, seguindo seus próprios interesses.

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

Os modos de proceder no cotidiano, segundo esse autor, jogam com os mecanismos da disciplina e alteram o seu funcionamento, pela utilização de uma multiplicidade de “táticas” e “estratégias” dos consumidores, compondo redes de comportamentos que delineiam uma antidisciplina. “A tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no voo’ possibilidades de ganho”, afirma Certeau (1994, p. 47). Essas são as maneiras que o homem ordinário² encontra para transgredir as regras instituídas. Sugere, como sendo necessário, o jogar com os acontecimentos para transformá-los em ocasiões. Para esse autor, estratégia seria o cálculo das relações de forças que se tornam possíveis a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ambiente. Exemplifica ele: “A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico” (Certeau, 1994, p. 46). As estratégias escondem, sob o cálculo de objetivos, a sua relação com o poder que as sustenta, guardado pela instituição.

Nesta pesquisa, em vez da suposta passividade dos consumidores, busquei a criatividade das pessoas ordinárias, conforme as descreve Giard (1994, p. 13) ao apresentar a obra de Certeau: “Uma criatividade que se esconde num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma ‘maneira própria’ de caminhar pela floresta dos produtos impostos.”

Percebo, no cotidiano escolar, alunos e professores nos corredores, no rápido intervalo para o café, em burburinho, tentando compartilhar e trocar suas experiências. Em entrevista realizada recentemente com professores, ouvi muitas queixas sobre a falta de tempo instituído para o trabalho coletivo. Em pesquisa que desenvolvi com a minha orientadora, as professoras chamavam o tempo que tinham de o famoso “se vira nos trinta”, em alusão a um quadro de programa dominical de televisão, pois tinham apenas trinta minutos diários para conversar ou trocar experiências. Acredito que, quanto maiores forem as oportunidades de diálogo e de troca entre professores e alunos, maiores serão as possibilidades encontradas na resolução dos problemas.

Sabemos que as antigas fontes de ancoragem da identidade (a família, o trabalho, a igreja, entre outras) estão em crise, e que novos grupos e produtos culturais começam a aparecer, afirmando suas identidades e questionando a posição privilegiada das identidades hegemônicas. Se o momento é de crise da própria civilização, dela só sairemos com uma escola que se refaça, livrando-se da reprodução do que já foi feito sem, contudo, abandonar a estrada percorrida.

Voltando à escola, recordo-me dos desenhos do aluno Aloísio que adorava representar os super-heróis. Segundo sua professora, esses desenhos eram sempre bem elaborados. Na sala,

sempre o víamos com o olhar distante. Não entendíamos por que ele tinha tantas dificuldades na leitura e na escrita. A professora levantou uma hipótese de que o aluno pudesse ter problemas de vista. Já tinha solicitado à mãe que buscasse o posto de saúde. A mãe do menino disse que já sabia que ele precisava de óculos, mas não tinha como comprá-los. Num projeto desenvolvido por outra escola em que eu trabalhava, conseguimos adquirir o par de óculos para o aluno. Levei-o até a loja e disse que ele podia escolher. Essa possibilidade de escolha parecia ser-lhe pouco familiar, pois o aluno demorou a ter coragem de expressar sua preferência. Após um olhar mais direcionado para ajudá-lo, o aluno começou a ficar mais atento e a progredir nos estudos. Sempre que eu retornava à sua sala de aula, perguntava por ele. As notícias eram ótimas. Após colocar os óculos ficou muito mais participativo e, conseqüentemente, com melhores resultados na aprendizagem. Até que, um dia, a professora me disse que ele havia mudado de escola porque sua mãe tinha sido despejada do cômodo em que moravam. O percurso de Aloísio, que começara a alcançar êxitos, mais uma vez precisou ser interrompido. E Aloísio? Será que conseguiu encontrar uma nova escola que o acolhesse? Uma nova moradia? Novos amigos? Novas perspectivas de vida? E nós? O que estamos podendo fazer nas e pelas nossas escolas? O que as políticas públicas poderão oferecer aos casos, como o de Aloísio, tão comum nas nossas escolas públicas?

Como ele, vimos ainda Pedro, que, segundo as professoras, preferia ficar na rua a ter que ir para a escola. Certo dia, resolvi ir atrás dele e perguntei-lhe por que não estava na escola. Inicialmente, ele respondeu que seu uniforme estava sujo. Perguntei-lhe se não seria melhor ir, mesmo sem o uniforme. Respondeu-me que a coordenadora o impedia de entrar sem o uniforme: *“Mas eu também estou doente”*, completou o aluno. Estava sem camisa, jogando bola na rua, com um aspecto bem “saudável”. Apresentou-me a seu tio e a seu avô, que estavam jogando baralho na praça, em frente à escola.

Por que esse aluno estaria preferindo ficar na rua a ir para a escola? O que podemos fazer para tornar a escola significativa para esse aluno? Será que ele estava se sentindo excluído da/na escola? Ao discutir essa questão com as professoras, uma delas acrescentou: *“O irmão dele é meu aluno e está quase reprovado por faltas, sem contar que, sempre que falta, ele perde um monte de coisas e eu perco a oportunidade de tentar fazê-lo se interessar e se envolver com a aprendizagem.”*

Na tentativa de dialogar com o avô e com o tio do aluno sobre o motivo de ele estar do lado de fora da escola, senti pouca receptividade, pois o envolvimento e a concentração estavam no jogo de cartas e na cerveja que tomavam com os amigos. O que as políticas públicas poderão oferecer aos casos, como o de Pedro, tão comum nas nossas escolas públicas?

Outro episódio ocorreu no horário de recreio. Estava conversando com os alunos que queriam saber se eu seria a sua professora substituta, pois a titular havia pedido licença. Nessa conversa, alguns alunos começaram a descrever a turma como se todos os lugares já estivessem marcados naquele grupo. *“Resta saber se você vai agüentar a Maiara, o Pedro e o Filipe.”* Por quê? Perguntei, com olhar de estranhamento. E todos começaram a falar, provavelmente, sobre as queixas que as professoras e os colegas faziam daqueles alunos. Ao ouvir os amigos falarem comigo, Maiara saiu chorando. Fui atrás dela e perguntei o que estava acontecendo. Chamou-me a atenção o que ela disse: *“Eu não tenho jeito mesmo, eu não tenho amigos. Ninguém gosta de ficar comigo. Todos falam mal de mim. No recreio, eu fico andando de um lado para o outro.”* Na sala, observei que a professora a colocou para fazer o dever na sua mesa. Logo em seguida, a aluna foi chamada para a aula de apoio e só retornou no dia seguinte. O que estávamos fazendo para favorecer a inclusão dessa aluna? Ela também já mudou de escola várias vezes e mais uma vez não conseguiu ficar... Para onde foi e o que faz agora, não se têm notícias. E nós? O que estamos podendo fazer nas e pelas nossas escolas? O que as políticas públicas poderão oferecer aos casos, como o de Naiara, Pedro e Aloísio tão comum nas nossas escolas?

Observamos também que a falta de concurso público para professores contribui para o não-pertencimento dos professores à escola. Resolvi analisar uma escola em que eu já havia realizado outra pesquisa, acreditando que poderia estabelecer uma aproximação maior com as professoras. Entretanto, apenas uma delas havia continuado na escola. As outras professoras tinham mudado ou saído de lá por vários motivos: término de contrato, remoção, licença médica...

Recordo-me ainda, de uma Caminhada pela Paz que fizemos pelo bairro. Fui entrevistando, além dos alunos e professores, os moradores do bairro. O que me chamou a atenção foi que todos paravam para ver a passeata; não só a observavam, mas também a apoiavam, acenando com um sinal de positivo, aplaudindo e alguns até acompanhando-nos. Uma das entrevistadas disse-me: *“Meus 11 filhos estudaram aqui e hoje são trabalhadores, agora estão os meus netos. Esta escola é muito boa, já me trouxe muitas alegrias e a cada ano fica ainda melhor.”* Esta fala revela como a população reconhece a importância da escola como parceira na formação da cidadania dos filhos.

Além da observação direta para conhecer a escola, recorri a outras fontes de pesquisa. A diretora permitiu-me o acesso ao Projeto Político-Pedagógico, a coordenadora lembrou que os planos de trabalho anual poderiam ajudar-me, uma outra professora emprestou-me um projeto de estudo do bairro realizado por alunos e um conjunto de entrevistas com todos os que

atuavam na escola. A professora falou muito orgulhosa do projeto que ela havia coordenado e tinha como objetivo conhecer o bairro Santa Marta, onde se localiza a escola: *“Sabe, Sandra, a gente faz muita coisa na escola, são tantas que a gente até esquece. Ainda bem que você vai usar nesse trabalho. Eu acabei não ficando com nenhuma cópia. Na época, nós pensamos até em fazer uma revista, mas acabou não saindo.”* Esse depoimento aponta para ausência de registros e arquivos de tantas histórias interessantes que surgem a cada instante no cotidiano escolar.

Na pesquisa realizada pelos alunos, a população queixava-se da falta de abrigo nos pontos de ônibus, da falta de um terminal que fosse para Vila Velha, outro município da área metropolitana de Vitória, e da falta de unidades de saúde, o que os obrigava a utilizar a unidade de saúde de Andorinhas, um dos bairros vizinhos. Essas informações foram confirmadas em entrevistas feitas com os moradores do bairro: *“O comércio é bom. Falta banco 24 horas. Posto de Saúde não temos, é carência total. Nós somos até humilhados. No posto de Maruípe, a gente não tem prioridade. Em Andorinhas eles dão preferência a quem mora lá. A gente marca horário e não adianta, o atendimento é depois de 3 ou 4 dias. Nós estamos precisando com urgência de um Centro de Saúde. Inclusive estão construindo um lá em cima.”* (Rita – representante do Conselho de Escola)

A comunidade está constantemente exposta a complexos e violentos problemas sociais, principalmente, aos relativos ao uso e tráfico de drogas. Essa informação foi dada pelos representantes de pais da escola, pois muitos consideram a comunidade carente não só financeiramente, mas também afetivamente. Relatam como problemas que precisam enfrentar, além do uso e tráfico de drogas, abusos sexuais, alcoolismo, desemprego, fome, moradias inadequadas, poucas opções de lazer para as crianças, entre outros: *“Aqui temos problemas com tráfico de drogas. Infelizmente todo bairro tem. Ali na pracinha, do mesmo jeito que têm as crianças brincando, têm uns que chegam fumando maconha, como se estivessem em casa, sentam na maior cara de pau, ousados, atrevidos, petulantes. Eu fico impressionada porque é um bairro em que 80% é policial. Temos aqui coronel, sargento, tenente. De vez em quando alguém liga para os homens e a viatura passa. Mas só passa quando alguém liga. Já aconteceu, lá no barracão (antiga sede da Escola), de alunos levarem droga escondida. A diretora foi muito firme quando chegou aos seus ouvidos e ela, por ser muito correta e direta com as coisas da escola, pediu ajuda e todos ajudaram. Ela descobriu que os alunos que tinham faixa na mão levavam ali a droga para vender.”* (Joana, representante do Conselho de Escola)

A Escola não tem rampas, somente escadas. A escada do lado direito é muito apertada, o que causa tumulto na hora de subir e descer. A falta de rampas é muito criticada pelos alunos e professores: *“É um absurdo! A secretaria propõe que a escola seja inclusiva e não têm rampas nas escolas. Esta escola foi construída recentemente. Eu tenho uma aluna com dificuldades motoras que todos os dias, para ela subir ou descer, eu tenho que acompanhá-la.”* (Angélica, professora)

”Acho que todo engenheiro deveria ser professor... Tem banheiro para deficiente, mas não tem rampa... Falta verde. A ventilação da escola é horrível, a questão da luminosidade dos quadros...” (Regina, professora)

Em todas as janelas existem grades. Nas entradas e saídas, há portões de ferro que costumam ser fechados após a entrada dos alunos nas salas. Segundo depoimento da direção, todas as escolas da Prefeitura têm grade e vigilância devido ao grande número de assaltos que vêm sofrendo.

Em pesquisa realizada, a maioria dos professores considerou como positivos os laços de amizade e a predisposição de alguns alunos para a ação participativa. No entanto, uma característica citada foi à violência física e verbal entre eles. Os professores afirmam que procuram resolver essa questão estimulando o trabalho em grupos. Recorrem, ainda, segundo dizem, à leitura de histórias sobre temas humanistas, atividades auto-recreativas e auto-organizadoras, como ajuda mútua entre os colegas, orações coletivas, solução coletiva e reflexiva para os conflitos surgidos.

Estariam os ambientes escolares possibilitando a alunos e professores serem autores e atores da prática pedagógica? Recordo-me do dia em que a pedagoga recebeu uma carta da SEME, determinando a alteração da data da festa junina no calendário escolar. Ela discutiu a carta com as professoras e a direção, argumentando que não concordava com essa determinação, pois a festa junina já estava agendada com a comunidade escolar e que o grupo não achava justo trabalhar em um sábado sem receber para isso. Todos concordaram em manter o dia já previsto, enviando uma carta-resposta à Secretaria Municipal. Outras situações aconteceram na relação pedagogo/professor, professor/aluno, ficando evidentes as burlas e artimanhas de todos para saírem do “não-lugar” (AUGÈ, 1994) e lutarem pela autoria de seu trabalho. Porém, nem sempre isso era possível. Às vezes desistiam e aceitavam as determinações, assumindo o lugar da reprodução e da repetição.

Após a avaliação do Plano Anual do ano anterior, pôde-se verificar que muitos projetos que estavam tendo um bom andamento precisaram ser interrompidos, por falta de apoio da SEME (Secretaria de Educação do Município de Vitória ES). Os projetos são criados a partir das

necessidades observadas no cotidiano escolar. Discute-se com as professoras a sua divulgação e a mobilização do projeto com a comunidade. Alguns exemplos: projeto de leitura e produção de texto; projeto água, fonte de vida, responsabilidade humana; projeto samba e mania; projeto de capoeira, projeto paz a gente sonha, a gente faz. Utilizo por base os pressupostos do ato de conhecer, na concepção pós-moderna de ciência, ou paradigma emergente, defendidos por (CARVALHO, 2005, p. 45):

“[...] 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.”

Portanto, faz-se cada vez mais necessário que as escolas estabeleçam uma interface entre conhecimento e percepção política da sociedade, rompendo com a linearidade, 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.

Os conteúdos geralmente prescritos nos currículos oficiais são sempre o resultado de uma seleção, o que implica escolhas. No entanto, após essa seleção, os educadores assumem-nos e procuram justificar por que tais conhecimentos devem ser priorizados, o que esperam que os alunos aprendam. Nesse sentido, os atores do cotidiano escolar, aqueles que criam e inventam a cada instante o currículo praticado, nem sempre participam das discussões de ações importantes para as políticas públicas. Geralmente, recebem “pacotes fechados”, com indicações de conteúdos e metodologias que deverão ser trabalhados.

É Silva quem esclarece que o currículo, além de envolver uma questão de conhecimento, expressa também processos de identificação. “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos” (SILVA, 1999, p. 15).

Silva (1999) resume, em grandes categorias, as teorias do currículo, de acordo com os conceitos que elas respectivamente enfatizam: as teorias tradicionais dão destaque especial ao

ensino, à aprendizagem, à avaliação, à metodologia, à didática, à organização, ao planejamento, à eficiência, aos objetivos. As teorias críticas reportam-se à ideologia, à reprodução cultural e social, ao poder, à classe social, ao capitalismo, às relações sociais de produção, à conscientização, à emancipação e libertação, ao currículo oculto, à resistência. As teorias pós-críticas dão ênfase à identidade, à alteridade, à diferença, à subjetividade, à significação, ao discurso, ao saber, ao poder, à representação, à cultura, ao gênero, à raça, à etnia, à sexualidade, ao multiculturalismo.

Compreendo o conhecimento, a cultura e o currículo como produções sociais, o que nos permite destacar o seu caráter político, social e histórico. Essa perspectiva enfoca o cotidiano escolar como uma prática de significações, uma relação social, uma relação de poder e uma prática que produz identidades sociais.

Para complementar essa idéia, considero importante focalizar as diversas concepções de cultura e a concepção que o meu estudo toma por referência.

A história da humanidade está marcada por contatos e conflitos entre modos diferentes de organizar a vida social, de conceber e de expressar a realidade. Nos tempos atuais, os estudos da cultura têm-se intensificado, devido à aceleração dos contatos entre povos e nações, à necessidade de reflexão sobre a lógica da sociedade produtivista. Observamos ainda a inadequação das ações previstas nos planos econômicos para responder ao mal-estar causado pelo progresso, além dos grandes descontentamentos coletivos que caracterizam a nossa época. Os alunos e os professores trazem para o cotidiano escolar questões que estão fora dos parâmetros previstos pelos currículos prescritos, provocando-nos a reflexão no plural, ou seja, a pensar não mais a cultura, mas as culturas.

Veiga-Neto (2004, p. 53) afirma: ao invés de entendermos cultura no seu sentido clássico, isto é, como aquilo de melhor e mais elevado que a humanidade produziu, [...] hoje se prefere falar em culturas, para designar qualquer “lugar social” onde não apenas se dão constantes lutas pela imposição de significados, valores e modos de vida, como também se constituem subjetividades e se dão poderosos processos de regulação social.

Recentemente, recebemos de presente do campo da economia e da produção industrial um vocabulário extenso de palavras, como eficácia, eficiência, produtividade, qualidade, avaliação, enfim, deixando para um segundo plano a articulação, tão necessária e fundamental, da educação com o campo da cultura.

A cultura, nesse caso, precisa ser entendida, como já enfatizei anteriormente, numa perspectiva dinâmica e plural, pois uma cultura que se reproduz de maneira idêntica, ou seja, sem criação, é um “câncer sociológico, uma condenação à morte” (PRETTO, 2005). Portanto,

há sempre perigo em querer defender ou proteger as culturas, pois elas só existem por terem sido capazes de se transformar a cada geração.

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

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

Santos e Nunes (2003), ao criticarem o conceito de cultura como “repositório do que de melhor foi pensado e produzido pela humanidade”, esclarecem que essa concepção de cultura estabelece os critérios de seleção e as listas de objetos valorizados como patrimônio cultural universal em áreas como a literatura, as artes, a música, a filosofia, a religião ou as ciências. A expressão por excelência dessa concepção de cultura é o cânone. Em contraposição, apresentam outra concepção que reconhece a pluralidade de culturas, definindo-as como totalidades complexas que se confundem com as sociedades, permitindo caracterizar modos de vida baseados em condições materiais e simbólicas. Depois dos anos 80, as abordagens das ciências humanas e sociais se dirigiram para o campo dos estudos culturais, interpretando a cultura como um fenômeno associado a repertórios de significados partilhados pelos membros de uma sociedade e, ainda, associado à diferenciação e à hierarquização de contextos locais e transnacionais.

Assim, cultura passou a ser um conceito importante para a definição de identidades e diferenças no mundo contemporâneo; “[...] um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento, e um campo de lutas e contradições” (SPIVAK, apud SANTOS; NUNES, 2003, p.45).

Cabe-nos questionar se não seria fundamental criarmos espaços e tempos nos cotidianos escolares para que os diálogos pudessem ocorrer de maneira mais aberta e coletiva. Sabemos que esse movimento se faz num processo nem sempre harmônico, no qual os conflitos e as contradições, muitas vezes, são necessários para que se produza, de fato, um projeto coletivo e democrático.

Benjamin (1985) e Santos (2002) expõem sobre o desperdício da experiência. Quem convive com professores sabe como não lhes faltam histórias e experiências para contar. Segundo

Azevedo, nessa “troca de figurinhas e abobrinhas” vamos refletindo e transformando o nosso fazer, compreendendo a teoria e a prática, “[...] produzindo múltiplas e complexas negociações e traduções entre as políticas educacionais e as redes de cada um dos sujeitos do processo, nelas incluídas as trajetórias escolares, a formação acadêmica, as expectativas e os desejos” (AZEVEDO, 2004, p. 15).

Benjamin (1985) também questiona o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós. A experiência sempre fora comunicada aos jovens pela autoridade da velhice. Onde estão os nossos mestres mais velhos, reconhecidos e valorizados pelos seus ensinamentos, por suas sabedorias? Quantos ensinamentos já nos foram passados de geração em geração? Sabemos que o tempo para narrar histórias e tradições tem sido tomado pelas rápidas informações, mas acreditamos que ainda temos muitos professores que gostam de trocar experiências. A narrativa, segundo Benjamin, tem sempre em si uma dimensão utilitária que pode consistir num ensinamento moral, numa sugestão prática.

A difusão da informação é uma das responsáveis pelo declínio da narrativa. A todo instante recebemos novas notícias de todo o mundo. Estamos apenas repassando informações ou problematizando questões para serem discutidas com os alunos e com os demais atores do nosso cotidiano escolar? Estamos tendo espaços e tempos para questionarmos, refletirmos sobre as inúmeras informações que nos estão sendo apresentadas a cada instante, nos dias atuais? Ainda Benjamin, ao se referir aos narradores, afirma que estes eram, tradicionalmente, vistos como pessoas que vinham de longe e que, por terem viajado, teriam muito que contar. Porém, o homem que honestamente ganhou a sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições também tem o que contar.

Portanto, considero fundamental criarmos espaços e tempos para dialogar, para compartilhar nossos sonhos, nossas utopias, nossos ideais de educação, pois, se a sabedoria, como nos ensinou Benjamin, parece adormecida numa sociedade pautada na velocidade de informações, resta-nos despertá-la através das narrativas e das histórias dos professores e dos alunos que vivem, encantam, problematizam e realizam o cotidiano das escolas.

Percebi, através da pesquisa, inúmeros conhecimentos e valores sendo tecidos nas complexas relações estabelecidas pelos múltiplos sujeitos e produtos culturais que circulam na escola. Portanto, para além das propostas curriculares oficiais oferecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) ou pelas Secretarias Municipais de Ensino (SEMEs), uma vida cotidiana repleta de artes, de fazeres, de criação, de lutas, de indignações “fabrica” um jeito próprio de utilizar a ordem supostamente imposta.

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

No currículo praticado por professores e alunos, são produzidos sentidos e significados sobre os vários campos e atividades sociais, como a ciência, a economia, a política, as instituições, a saúde, a alimentação, a educação.

É importante ver o currículo como tudo que nós, praticantes do cotidiano, fazemos a partir dos usos dos produtos culturais que circulam nas escolas, mas é também aquilo que os produtos culturais fazem a nós. O currículo tem que ser visto em suas ações e em seus efeitos: “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. O currículo, portanto, não é neutro na escolha de conhecimentos ou informações. No momento em que alguém decide o que vai trabalhar e como vai trabalhar, deixa claro que a regulação e o controle estão sempre presentes. Nesse sentido, Silva alerta para este fato: identificar e questionar os atuais regimes de regulação inscritos no currículo significa abrir a possibilidade de contestar e modificar aquelas relações de poder que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais, que tendem a estigmatizá-los e a inferiorizá-los (SILVA, 1999, p. 202).

Por isso, acredito que, na análise dos artefatos culturais que são utilizados na produção do currículo praticado por alunos e professores, podemos “fabricar” 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 no uso da xerox: burlam as regras instituídas quando a sua cota acaba, fazendo cópias às escondidas ou usando as cotas de outros professores, para não se restringirem ao “cuspe e giz”, expressão utilizada por eles para as atividades de cópia do quadro.

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, leem o jornal, revistas, planejam, pensam. Segundo Certeau, como assinaléi 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 partir dos diversos enredamentos tecidos nas salas de aula.

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).

Considerações finais...

Sabemos que, cada vez mais, a cultura está nas mãos do poder. Entretanto, aprendemos com (Certeau, 1995) 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, 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.

Como Carvalho (2004), entendo que é no âmbito do currículo praticado, vivido, aquele que ocorre na perspectiva do desenvolvimento do poder argumentativo das pessoas e de grupos – dialogicidade – que efetivamente se manifesta, ou não, a concretização do currículo concebido (Parâmetros Curriculares Nacionais, Planos Estaduais ou Municipais, projetos político-pedagógicos, por exemplo).

Portanto, “[...] o currículo praticado envolve as relações entre poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar” (CARVALHO, 2004, p.1).

Assim, faz-se cada vez mais necessário divulgar alto e em bom som todos os projetos coletivos e os movimentos instituintes que estão, constantemente, sendo produzidos nas escolas.

Notas:

¹ O termo *possibilidades* é aqui utilizado com a conotação dada por Ferrazo (2005, p.17): [...] potencialidades do imprevisível, do não conhecido e controlado. Nesse sentido, não estamos nos valendo de projeções utópicas idealizadas ou da idéia de futuro como predestinação. As possibilidades aqui defendidas são as do presente, do vivido, não dadas, mas possíveis, nos aproximando da idéia de utopia positiva, de Edgar Morin.

² Certeau (1994) 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.

Referências:

1. AUGÈ , M. Não Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papirus,1994.
2. AZEVEDO, J. G. de; ALVES, N. G. A centralidade da prática na formação de professoras e professores. In: _____. **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP& A, 2004. p.7-10.
2. BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1985. 3 v.
3. BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

4. CARVALHO, J. M. Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 94-111.
5. CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
6. _____. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
7. DELEUZE, G. **Lógica do sentido**, São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2003, 4ª edição, coleção Estudos.
8. FERRAÇO, C.E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: _____. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.cap. 1, p. 15-41. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 6).
9. GIARD, L. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p.9-32
10. PRETTO, N. de. L. Educações e culturas: em busca de aproximações. In:GARCIA, R. L.; ZACCUR, E.; GIAMBIAGI, I. (Org.). **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 133-148.
11. SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.
12. _____. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2003a.
13. SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento da diferença e da desigualdade. In: SANTOS, B. S.**Reconhecer para libertar**. São Paulo: Cortez, 2003b. p. 429-457.
14. SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
15. VEIGA-NETO, A. Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-55.