

O cotidiano escolar e as pesquisas em Educação

Marília Claret Geraes Duran*

Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Humanidades e Direito,
Universidade Metodista de São Paulo (UMESP),
Av. Senador Verguerio, 1301, Centro, CEP 09750-001, São Bernardo do Campo, SP, Brasil,
e-mail: marilia.claret@terra.com.br

Este artigo foi construído na perspectiva das contribuições de pesquisas do/no cotidiano escolar para a Educação. Na verdade, o estudo das realidades que formam o cotidiano vem ocorrendo por óticas diferentes, o que mostra a importância de se analisarem algumas versões de como considerar o cotidiano. Nessa direção, retomo alguns dos modos de pensar o cotidiano e as práticas cotidianas, na pesquisa em Educação, as referências que foram sendo construídas, a partir das perspectivas de Agnes Heller (1975) e de Henri Lefebvre (1968, 1983), com os trabalhos de Maria Helena Souza Patto (1993) e Sonia Penin (1989). Introduzo as importantes contribuições de Michel de Certeau (1994, 1995), autor cuja originalidade se evidencia na forma como ele inverteu os modos de interpretar as práticas culturais contemporâneas, recuperando as astúcias anônimas das artes de fazer – a arte de viver a sociedade de consumo. Nesse contexto, o artigo traz uma discussão das contribuições das pesquisas do/no cotidiano escolar para pensar a Educação, para pensar a escola, para pensar a escola pública.

Palavras-chave: Pesquisa do/no cotidiano escolar. Michel de Certeau. Henri Lefebvre. Agnes Heller.

The school routine and research in education

This article was elaborated from the perspective of the contributions of researches about and in everyday school life for Education. Indeed, the study of the realities that form everyday school life has been occurring in different perspectives, which shows the importance of examining several versions of how to consider everyday school life. In this context, I retake some of the ways of thinking everyday school life and daily practices, in educational research, the references that were being built, from the perspectives of Agnes Heller (1975) and Henri Lefebvre (1968, 1983) with the studies of Maria Helena Souza Patto (1993) and Sonia Penin (1989). I introduce the important contributions of Michel de Certeau (1994, 1995), an author whose originality is evident as he reversed the ways of interpreting contemporary cultural practices recovering the anonymous gimmicks of the arts of making – the art of living the society of consumption. In this context, the article offers a discussion of the contributions of some researches about everyday school life to think the education, to think the school and to think the public school.

Keywords: Research of everyday school life. Michel de Certeau. Henri Lefebvre. Agnes Heller.

* Doutora em Educação (Psicologia da Educação/PUC-SP). Estágio Pós-Doutoral na Fundação Carlos Chagas – CIERS-Ed/FCC. Docente Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação/CNPq.

1 Introdução

O tema do cotidiano tem aparecido com frequência nas pesquisas e nos estudos da Educação e das Ciências Humanas em geral, com interesse crescente dos pesquisadores pelas questões do dia-a-dia, pelas questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais do ambiente doméstico ou da sala de aula, nas ruas ou nas igrejas, e todo o sentido social e político dessas práticas e comportamentos que se expressam “na penumbra”, em um cotidiano tão carregado de contradições.

O estudo das realidades que formam o cotidiano tem se realizado por óticas diferentes. Chizzotti (1992, p. 88), em uma versão provisória sobre o conceito de *cotidiano*, alerta para uma questão fundamental, qual seja, de que este não pode ser tomado univocamente como se todos os trajetos de vida estivessem sujeitos às mesmas condições e se traduzissem em *realidades uniformes*, independentes de condições objetivas em que essas vidas acontecem. Nesse sentido, esse autor evidencia a importância de se analisarem algumas versões de como se considera o cotidiano, algumas versões epistemológicas que privilegiam, ou não, as realidades vividas pelos sujeitos e que encontram nelas relevância científica, política, social ou nada disso, porque significam divergências ideológicas e representam os conflitos sociais que denunciam a vida ordinária.

Chizzotti chama a atenção para dois viéses desse conceito: um, que toma o cotidiano como vulgar, como amontoado inconsequente das ações humanas; outro, que considera o cotidiano como campo residual da vida, situado em uma zona obscura do conhecimento em que o indivíduo pratica sua existência como se ela permanecesse mergulhada na ignorância e na penumbra permanente da vida. Chizzotti também procura condensar algumas correntes que trabalham esse cotidiano, que se torna um campo privilegiado a partir dos anos 50, atraindo diferentes correntes, que se envolvem neste campo, na busca de um tratamento específico.

As questões do cotidiano têm sido tratadas, no Brasil, a partir de Agnes Heller – uma discípula direta de Lukás e da Escola de Budapeste, e por

Lefebvre, que faz um tratado do cotidiano procurando extrair as características descritivas da vida cotidiana e criar uma ontologia desta. Para empreender essa tarefa de pensar o cotidiano nas pesquisas em Educação, considere duas pesquisadoras brasileiras: Sonia Penin (1989), que orientou “sua mirada da escola trabalhando simultaneamente duas dimensões: a história e o cotidiano”, e Maria Helena Souza Patto (1993), que, em sua empreitada teórico-metodológica para encontrar uma forma de pesquisar e entender a vida na escola sem desconsiderar a vida social, foi buscar subsídios no complexo conceito sociológico de vida cotidiana. Sonia Penin discute algumas posições teóricas e conceitos sobre a vida cotidiana e sua crítica, tomados principalmente, mas não exclusivamente, de Lefebvre:

“Apesar de ter sido Lukás quem introduziu o tema do cotidiano, foi Lefebvre o primeiro autor a fazer da vida cotidiana o objeto de uma reflexão filosófica sistemática: sua primeira obra sobre o assunto data de 1946 (...) e suas formulações foram desenvolvidas a partir do marxismo que, para ele, é um conhecimento crítico da vida cotidiana, já que descreve e analisa a vida cotidiana da sociedade e indica os meios de transformá-la” (Penin, p. 14).

Já Maria Helena Patto (1987) estabelece sua ancoragem em uma área recente do conhecimento sociológico – a sociologia da vida cotidiana, “(...) à qual se encontra ligado o nome de Agnes Heller, pensadora marxista comprometida com a busca da fundamentação teórica para um projeto político de ‘mudar a vida’ nas sociedades atuais marcadas pela exploração econômica e pela dominação cultural” (p. 132).

E, para uma mirada inicial sobre as questões da pesquisa do/no cotidiano e não “sobre” o cotidiano, faço uma breve incursão nos trabalhos dessas duas pesquisadoras. Não é minha intenção apresentar um mapeamento, à moda de um estado do conhecimento, das pesquisas que vêm sendo realizadas nessa perspectiva temática, mas, sim, de contribuir com uma discussão que questiona o porquê pesquisar o cotidiano, ou seja, “O que a vida de todos os dias pode contribuir para a pesquisa na área da Educação?”, com vistas a compreender concretamente a realidade escolar – plural e ao mesmo

tempo diferenciada – e apreender a complexidade da “unidade na diversidade” que representam.

2 Cotidiano e escola – a obra em construção de Sonia Penin

Sonia Penin (1989) descreve em seu livro as condições concretas de vida cotidiana em quatro escolas públicas de 1º grau – período que correspondia, na época em que a pesquisa foi realizada, a oito anos de escolaridade, – da 1ª à 8ª série, articulando essa descrição com as representações que professores, equipe técnica e pais de alunos apresentam sobre tais condições. Caracteriza seu trabalho como “estudo de campo” de tipo exploratório – cujo objetivo maior foi explorar o campo, a existência de eventos e, em menor proporção, identificar frequência, distribuição e intensidade dos mesmos. Em uma abordagem metodológica da “antropologia dialética” (Lefebvre, 1961, p. 99), propõe-se a discutir a “obra” escola a partir de duas vertentes: a) descrever as condições objetivas sobre as quais a vida cotidiana acontecia e que constituía a “matéria prima” da obra construída, considerando as categorias próprias de uma análise estrutural e formal, utilizadas instrumentalmente, acompanhadas de análise crítica mais abrangente e totalizadora; b) analisar as representações dos sujeitos coletivos envolvidos – investigação do cotidiano subjetivo ou dos sujeitos no cotidiano –; representações que esses sujeitos mantinham com a questão central: causas escolares do alto índice de repetência e evasão escolar dos alunos e seus desdobramentos. A autora discute sua posição teórica a respeito do estudo da escola, considerando sinteticamente três posições diferenciadoras: abordagem positivista ou neopositivista da ciência; abordagem crítico-reprodutivista; e a análise dinâmica da relação sociedade-escola, na qual as contradições que ocorrem no interior da escola são evidenciadas e entendidas no movimento histórico (Gramsci) – posição com a qual a autora se identifica. Embora dê ênfase à abordagem microssociológica, não deixa de lado as questões macrossociológicas. Tomando Henri Lefebvre como interlocutor privilegiado (1961), parte do pressuposto de que “não é possível conhecer a sociedade (global) sem conhecer a vida cotidiana (...) e não é possível conhecer a cotidia-

nidade sem o conhecimento crítico da sociedade (global)” (cf. Penin, 1989, p. 13).

A autora, com Lefebvre, conceitua vida cotidiana, cotidiano e cotidianidade: vida cotidiana significa um nível da realidade social, distinguindo-se, portanto de “práxis” – conceito mais abrangente, que coincide com a totalidade em ato, englobando tanto a base como as superestruturas e as interações entre as duas (diferentemente de Heller, para quem as atividades cotidianas não fazem parte da “práxis”). A vida cotidiana envolve a totalidade da prática humana, incluindo tanto a atividade objetiva do homem, transformadora da natureza e do mundo social, quanto a formação da subjetividade humana; todos os momentos do homem, todos os seus tipos de ação, reflexão e sentimentos, que se originam no trabalho, fazem parte da práxis. Para Lefebvre, *práxis* coincide com a totalidade em ato, englobando tanto a base como as superestruturas e as interações entre as duas, concepção que coincide com a de Kosik (1976, pp. 201-202):

“(...) *práxis* (...) abrange a totalidade da prática humana, incluindo tanto a atividade objetiva do homem, transformadora da natureza e do mundo social, quanto a formação da subjetividade humana. Desta forma, todos os momentos do homem, ou seja, todos os seus tipos de ação, reflexão e sentimentos, que se originam no trabalho, fazem parte da *práxis*” (citado por Penin, *idem*, p. 15).

Nessa perspectiva, a vida cotidiana não se reduz ao conhecimento de situações circunscritas apenas a esse nível de realidade – estamos ao mesmo tempo na vida cotidiana e fora dela. As atividades superiores distinguem-se daquelas da vida cotidiana, mas não se desligam dela, ou seja, as atividades superiores dos homens nascem do germen contido na prática cotidiana (Penin, *ibidem*, p. 16). Assim problematizado, tudo aquilo que se produz e se constrói nas esferas superiores da prática social deve mostrar sua verdade no cotidiano. Para Lefebvre, afirma Penin, “é na vida cotidiana e a partir dela que se cumprem as verdadeiras *criações*, aquelas que produzem os homens no curso de sua humanização: as obras” (p. 17).

Cotidiano é a palavra que designa essa entrada na modernidade, ou seja, quando a sociedade européia

torna-se cumulativa, pelo crescimento das forças produtivas, a *vida cotidiana* entra na modernidade e o cotidiano consolida-se. Três valores farão a modernidade: a técnica, o trabalho e a linguagem. Mas a ideologia da modernidade vigente tem mantido o cotidiano como lugar de continuidade (Penin, p. 18). E a autora parte de um quadro dos fatores que intervêm no cotidiano, organizado por Lefebvre, para considerar aqueles que estão presentes no cotidiano escolar: um grupo de parâmetros organiza-se em relação aos fatores de homogeneidade; outro, em relação aos fatores de fragmentação; e outros ainda, em relação aos fatores de hierarquização do cotidiano. Outro grupo é constituído pelos fatores de oposição à homogeneidade, à fragmentação e à hierarquização do cotidiano, ou seja, constituem-se com e nas diferenças (contra a homogeneidade), na unidade (contra a fragmentação) e na cisão e na igualdade (contra a hierarquia).

Essas considerações são importantes para entendermos que as **manipulações** do cotidiano podem ser alcançadas pelo estudo das representações que, segundo Lefebvre, mostra qual é o seu papel; as representações formam-se entre o vivido e o percebido; o concebido constitui o discurso articulado que procura determinar o eixo do saber a ser promovido e divulgado – representa o ideário teórico de uma época; o vivido é formado tanto pela vivência da subjetividade dos sujeitos quanto pela vivência social e coletiva dos sujeitos em um contexto específico (Penin, p. 27). Ou seja, “O concebido e o vivido se relacionam em movimento constante e dialético e, entre ambos, as representações fazem às vezes de mediadoras” (Lefebvre, 1983. p. 223). Lefebvre discute o **conceito de representação** junto com o conceito de obra – ou seja, uma realidade específica, entendida como “presença” única, é uma obra socialmente construída por aqueles que a vivenciam. A obra possui uma presença, enquanto o produto permanece no meio das representações. Para captar as representações, é necessário estudar o discurso e a prática social correspondente (p. 29). E Sonia Penin, apropriando-se do conceito de representação junto com o conceito de obra, traz a análise da obra escola – quatro obras em construção. Com o estudo do cotidiano da obra escola, com o estudo das ações dos sujeitos e suas representações – ligadas que estão com o dilema da evasão escolar –, foi possível evidenciar que as

práticas cotidianas fornecem munção para diversas decisões institucionais relacionadas à Educação. Conhecer o cotidiano é necessário porque, sendo conhecido, é possível conquistá-lo e planejar ações que permitam transformá-lo.

O estudo das quatro obras possibilitou comparar escolas que iniciaram sua construção social em momentos históricos diferentes e que foram criadas para servir a diferentes clientela e necessidades sociais. Apesar de semelhanças entre algumas delas, cada escola apresenta-se como obra única, resultado singular e permanente construção social – essa é a grande contribuição dos estudos de Sonia Penin. Ela deixou claramente delineadas as diferenças:

- Diferenças no processo de desenvolvimento: as mais antigas, Gama e Delta, criadas em 1964, em zonas centrais, para servir alunos das camadas médias, vinham perdendo clientela ao longo dos anos. Ao passo que as mais recentes, Alfa e Beta, criadas em 1976, na periferia da cidade, destinadas à classe trabalhadora, aumentava progressivamente suas matrículas.
- Diferenças considerando a rotatividade, número de faltas e vivência na história cotidiana – obstáculos à consecução de uma boa qualidade de ensino... “escola pobre para o aluno pobre”.
- Diferenças objetivas no tempo de escolarização e de trabalho pedagógico diário oferecido às crianças das quatro escolas.
- Diferenças considerando a relação social estabelecida entre pais e agentes pedagógicos em estreita dependência do nível socioeconômico dos pais: aqueles que pertenciam à classe média frequentavam a escola e relacionavam-se com os educadores; os pertencentes à classe trabalhadora, não.

Em síntese, apesar de as quatro escolas pesquisadas pertencerem a um mesmo sistema de ensino, cada uma revela-se como “presença única”, com características singulares de existência. Pelo fato de essas características não se manifestarem de forma estática, mas em movimento constante, as escolas pesquisadas mostram-se como “obra em construção”, ou seja, evidenciando a construção diária e cotidiana que é própria de cada escola. Se, por vezes, somos tentados a transformar o cotidiano em “cotidianidade”, como salienta Lefebvre,

é também possível pensar sobre o que pode ser feito para transformar a escola – é nessa perspectiva que a escola pode ser entendida como “obra em construção”!

3 A produção do fracasso escolar – Maria Helena Patto

Maria Helena Patto (...) enfrenta o desafio teórico-metodológico de encontrar uma forma de entender a vida na escola considerando o conceito sociológico de vida cotidiana, ligado a Agnes Heller, por isso mesmo na perspectiva de não deixar de considerar a vida social. Justifica suas escolhas pela constatação da coexistência de altos índices de evasão e repetência e de um grande número de pesquisas sobre as causas do fracasso escolar, o que a remeteu à realização da revisão crítica da literatura voltada para esse tema, tendo em vista entender sua constituição ao longo da história, definindo o seu discurso “no que ele diz”, “no que ele não diz” e “no que se contradiz” (p. 5); estabelecendo a continuidade das pesquisas na área, contribuindo para a compreensão do fracasso escolar – enquanto processo psicossocial complexo –, observações em vários contextos e entrevistas formais e informais com todos os envolvidos, incluindo o discurso das crianças.

Toma como referência teórica, para a reflexão sobre a escolarização das classes subalternas, Agnes Heller – para avançar o pensamento marxista no sentido de dar conta de questões políticas, sociais e econômicas que emergem no século XX, nos países capitalistas do Terceiro Mundo. Autora voltada para as relações entre a vida comum dos homens comuns e os movimentos da história e que não perde de vista a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana. Constatando que a subjetividade (no sentido da individualidade, da pessoa, do sujeito) foi banida do pensamento materialista histórico, Heller a resgata e a coloca no centro do processo histórico, entendido como expressão do homem em busca de sua humanização. Sua contribuição foi colocar a temática do indivíduo no centro de suas reflexões; não o indivíduo abstrato, mas, sim, o indivíduo da vida cotidiana, voltado às atividades necessárias à sua sobrevivência.

Considerando o conceito de vida cotidiana em geral, abstraída de seus determinantes sociais, entende que toda vida cotidiana é heterogênea, hierárquica, espontânea, econômica; e que as ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao nível de teoria – a ação cotidiana não é práxis, baseia-se em juízos provisórios, é probabilística e recorre à *ultrageneralização* e à imitação. É a vida de todo homem e do homem todo – é a vida do indivíduo e o indivíduo é sempre ser particular e ser genérico. Todas essas tendências são formas necessárias do pensamento e da ação na vida cotidiana – quando se cristalizam em absolutos estamos diante da alienação. A alienação ocorre quando se dá um abismo entre a produção humanogenérica e a participação consciente dos indivíduos nessa produção.

A maneira como Heller desenvolve os temas do preconceito e dos papéis sociais, de como estes se expressam na vida cotidiana, em geral, e na cotidianidade das sociedades em que predomina o modo capitalista de produção, em particular, ilustra sua teoria da ação e do pensamento cotidianos (p. 136). Considera a atividade cotidiana essencialmente pragmática: o “útil” e o “verdadeiro”; as *ultrageneralizações* constituem a base do pensamento cotidiano, valendo-se de juízos provisórios; as *supergeneralizações* ocorrem por meio de analogias e precedentes. Heller apresenta um tipo particular de juízo provisório – o **preconceito** – juízo falso, que tem como componente afetivo a fé e, como limite, a intolerância emocional ligada à satisfação de necessidades da **particularidade**. Isso não significa dizer que os sistemas de preconceitos sociais decorrem dos preconceitos do homem tomados isoladamente. A maioria de nossos preconceitos tem um caráter imediatamente social – os assimilamos e aplicamos por mediações a casos concretos (p. 137). Segundo Heller, os preconceitos têm a função de consolidar e manter a estabilidade e a coesão de integrações sociais, principalmente de classes sociais, e ocorrem justamente quando a coesão está ameaçada. Por isso, a maior parte dos preconceitos é produto das classes dominantes, apoiadas no conservadorismo, no comodismo, no conformismo ou nos interesses imediatos dos integrantes das classes ou camadas sociais que lhes são antagônicas, conseguindo mobilizá-las contra os interesses de sua própria classe e contra a práxis (p. 138).

Ao dedicar-se a uma **teoria dos papéis**, considera seu exercício nas condições sociais de manipulação e alienação. O homem vai-se fragmentando em seus papéis, pode ser devorado neles e por eles e viver a estereotipia dos papéis de uma forma limitadora da individualidade, ou seja, orientando-se na cotidianidade pelo simples cumprimento adequado desses papéis, assimilando mudamente as normas dominantes e vivendo de uma maneira que caracteriza o conformismo. Nesses casos, a particularidade suplanta a individualidade. (Por *individualidade* Heller entende a aliança da *particularidade* com a *genericidade*, via explicitação das possibilidades de liberdade, de fazer escolhas moralmente orientadas, de *conduzir a vida*.) (pp. 140-141). Entretanto, Heller considera que as relações entre o indivíduo e o papel nem sempre são de total identificação, mesmo nas sociedades de comportamento manipulado e administrado (possibilidades dessa relação: desde a plena identificação – forma mais direta de expressão da alienação –, até a recusa de papel – característica daqueles que não se sentem à vontade na alienação). Heller recusa a concepção funcionalista de papel, assinala a impossibilidade de manipulação sem limite dos homens: “em situações novas, surpreendentes, nas quais os estereótipos deixam de funcionar ou funcionam mal, restabelece-se sempre a unidade da personalidade”. Heller considera simultaneamente o individual e o social no desempenho de papéis: “inimaginável que não haja, mesmo no interior dos estereótipos, nenhuma qualidade particular, individual, nenhuma matiz individual”. Ao ressaltar a “matiz individual”, recoloca, em termos totalmente diversos dos da psicologia, a importância da subjetividade, da história de vida, da unicidade das pessoas envolvidas na vida social (p. 143).

Na concepção de Heller, a vida cotidiana é, dialeticamente, o lugar da dominação e da rebeldia ou da revolução. Para ela não existe “perfeita submissão”, nem mesmo na sociedade manipulada pela burocracia e pela indústria cultural. Ao privilegiar a vida cotidiana como lugar onde a sociedade adquire existência concreta, redefine o lugar onde se dão as transformações sociais. Assumem importância, nesta perspectiva teórica, os centros moleculares de poder – escola, família – porque onde quer que existam relações de poder, existe a possibilidade de questioná-las e trabalhá-las. Uma revolução só o é

quando se dá na vida cotidiana e passa pela subjetividade, pela participação; é um processo lento e celular – não se pode fazer a revolução visível sem a revolução invisível. Por isso a constituição do pequeno grupo é um momento importante de passagem da particularidade para a individualidade e, portanto, para o próprio processo de mudanças sociais radicais (p. 143).

O objetivo de Maria Helena Patto, em sua pesquisa, é de contribuir para a compreensão do fracasso escolar como parte integrante da vida da escola e esta como expressão das formas que a vida assume na sociedade que a contém, realizando observação da realidade material e humana de uma escola, participando do seu dia-a-dia e mantendo contatos mais ou menos formais com os participantes do processo escolar – professores, administradores, técnicos, alunos e pais de alunos, enquanto cidadãos que vivem parte de suas vidas na escola ou em função dela. Sua intenção inicial, nem sempre concretizada, era de observar atentamente as práticas e os processos a que se dedicam sem desenvolver qualquer colaboração ativa com a escola enquanto a pesquisa durasse (p. 153). A opção pelo estudo de caso significou voltar sua atenção para a observação da vida material e humana de uma escola de periferia do centro urbano industrial de São Paulo, participando do seu dia-a-dia, durante dois anos, com o objetivo de entender o lugar e o significado do caso, no universo do qual faz parte, compreendendo a relação entre o particular e o geral. É um estudo representativo, ou seja, o particular representa o geral. E, em sua busca, no sentido de conhecer a trama de inter-relações, do sentido das práticas e processos observáveis em uma escola, de suas relações com a produção do fracasso escolar de seus alunos, Maria Helena Patto defrontou-se com um bairro, com uma escola, com pessoas portadoras de interesses e histórias, pessoas que tecem essa trama e definem seu sentido.

A primeira constatação: a diretora fizera sua, a palavra de ordem oficial – redução da repetência na 1ª série –, e o faz, aparentemente, cumprindo-a com a competência que lhe propicia a técnica, a objetividade e neutralidade que lhe confere a burocracia. E a pesquisadora caracteriza tal política como a “ditadura dos números” que as autoridades educacionais, coerentemente com a mentalidade burocrática, vivem e fazem viver – passaporte para

a promoção de professores com base no número de aprovações. Os primeiros contatos: diretora e assistente pedagógica – duas personagens centrais na dinâmica da escola (poder), cuja primeira imagem é a da eficiência e harmonia da escola “caso bem-sucedido de educação escolar no qual educadoras de uma escola se irmanam no compromisso com a elevação do nível da escolaridade de um grupo de crianças das classes populares”.

A pesquisa propôs-se a trazer à tona a face ineficiente da escola, na perspectiva de entender o processo de produção do fracasso escolar – tornando rapidamente inverossímil o caráter de instituição escolar exemplar, pondo “o dedo na ferida que esta versão evita tocar”. Os professores, como cadeia, também colocam a responsabilidade aos imediatamente inferiores, culpando as crianças e suas famílias pelo fracasso escolar, pelas dificuldades de escolarização; considerando deficiências ou distúrbios localizados nas próprias crianças e em suas famílias. Na verdade, os professores incorporam o discurso da escola e, ao mesmo tempo, duvidam, questionam, mas não são capazes de uma reflexão crítica. O autoritarismo que permeia as relações educacionais encontra “aos olhos dos professores” sua manifestação mais visível na figura da diretora. Da mesma forma, os obstáculos à realização de um bom ensino assumem “aos olhos da diretora” sua manifestação mais visível na figura dos professores. Imersos na cotidianidade que toma conta da vida da escola, diretora e professores não conseguem apreender criticamente a totalidade social da qual fazem parte. A convivência na escola permitiu à pesquisadora captar ambiguidades e contradições e identificar insatisfações e tensões que, quase nunca são explicitadas e muito menos resolvidas, mas que permanentemente latejam no corpo da escola. A apreensão do significado do que ocorre na escola requer mais do que saber que há pessoas investidas de poder: é fundamental saber como elas exercem e por que o fazem de determinadas maneiras. Foi isso que a pesquisa captou nas entrevistas mais ou menos formais, nas visitas, nas observações da realidade humana e material da escola: ao observar a realidade material e humana que compõe a escola, ao captar o cotidiano escolar na trama de preconceitos ali envolvidos, ao “desnudar” o cotidiano escolar *cotidianizado*, ao captar ambiguidades, contradições, insatisfações e tensões, Maria Helena

Patto mostrou também que, “além das práticas e procedimentos de um cotidiano escolar, existem sujeitos”.

4 O cotidiano em Michel de Certeau

Outra tendência básica de estudos, que se propõe a investigar o cotidiano, vem do trabalho de Michel de Certeau. Pelo menos três cenários de sua trajetória pessoal/profissional chamaram nossa atenção na leitura atenta de alguns de seus livros¹ e das apresentações de Luce Giard: sua produção científica inicial – ligada ao campo religioso e à experiência dos místicos – já estava marcada por “caminhos estranhos à lógica das instituições do saber”; suspeitando delas, relativizando a noção de verdade, colocando em dúvida seus modelos; seu rigor conceitual, sua crítica exigente e lúcida, que têm como fontes a reflexão sobre a história; e sua formação filosófica e seu interesse pela epistemologia.

Foucault e Bourdieu dividem o mesmo papel de “fornecedores de propostas teóricas fortes, lidas de perto, com admiração e respeito, cuidadosamente discutidas por Certeau e, enfim, postas de lado” (p. 17). Conforme Giard, se Foucault e Bourdieu, por um lado, dividem esse papel de fornecedores de propostas teóricas fortes, por outro lado, também servem de figuras teóricas de oposição; o que não é explicável apenas pelas teses de Certeau, mas por uma diferença que precede sua teoria – *uma anti-funidade eletiva* por características de estilo, de tonicidade, de pressupostos; características essas perceptíveis no conjunto de sua obra, que evidencia uma “generosidade de sua inteligência e uma confiança depositada no outro” (p. 18), e que dá a Certeau a possibilidade de *perceber microdiferenças onde tantos outros só vêem obediência e uniformização*. Pode-se resumir a posição de Certeau em uma de suas frases: “Sempre é bom recordar que não se deve tomar os outros por idiotas” (p. 19). Os autores que mais contribuições deram ao texto das “Artes de fazer”: Freud, com sua **Psicopatologia**

1 Refiro-me aos livros editados no Brasil pela editora Vozes (Petrópolis/RJ): **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer e 2. Morar e cozinhar** (1994) e pela Papirus Editora (Campinas/SP): **A cultura no plural** (1995).

da vida cotidiana² (1901) e Wittgenstein, além das contribuições filosóficas de todas as épocas. Certeau valoriza em Freud seu trabalho de ultrapassar os campos científicos constituídos, pela “insinuação do ordinário”, na medida em que ele “estabelece um contrato com o homem ordinário e conjuga seu discurso com a multidão cujo destino *comum* consiste em ser ludibriada, frustrada, forçada ao trabalho cansativo, submetida à lei da mentira e ao tormento da morte” (p. 61). Nesse sentido, Freud ultrapassa o privilégio de, arbitrariamente, “falar em nome do ordinário” ou de “pretender estar neste lugar geral”! Em Wittgenstein, Certeau vai buscar “uma filosofia que forneça um ‘modelo’ e que efetue um exame rigoroso da linguagem ordinária”, abordando essa linguagem “de cada dia” de maneira a não afirmar nada que extrapole a competência dessa linguagem, de jamais tornar-se perito nela, ou o seu intérprete, sendo impossível, então, a conversão da competência em autoridade.

Autores como Detiënne e Vernant causam grande admiração em Certeau pela maneira como se utilizam da narração para colocar em evidência as astúcias gregas. Para Detiënne – historiador e antropólogo –, o relato não exprime uma prática, não se contenta em dizer um movimento, “ele o faz”. Assim, Detiënne “diz as práticas gregas”, narrando histórias gregas, “re-citando” seus gestos táticos no ritmo alegre de suas táticas. Para dizer o que os gestos táticos dizem, não há outro discurso senão eles. Alguém pergunta: mas o que ‘querem’ dizer? Então se responde: vou contá-los de novo. “Se alguém lhe perguntasse qual era o sentido de uma sonata, Beethoven, segundo se conta, a tocava de novo. O mesmo acontece com a re-citação da tradição oral (...)” (p. 155). “De uma história bem conhecida, classificável portanto, um detalhe ‘de circunstância’ pode modificar radicalmente o seu alcance. ‘Recitá-la’ é jogar com esse elemento a mais, escondido no estereótipo feliz do lugar comum (...) E quem tem ouvidos para ouvir, que o ouça! O ouvido apurado sabe discernir no *dito* aquilo que aí é marcado de diferente pelo *ato de dizê-(lo)* aqui e agora, e não se cansa de prestar atenção a essas habilidades astu-

ciosas do contador” (p. 166). Detiënne e Vernant escreveram um livro sobre as astúcias da inteligência dos gregos – livro que é uma série de relatos e consagra-se a uma forma de inteligência sempre “mergulhada numa prática” onde se combinam “o faro, a sagacidade, a previsão, a flexibilidade de espírito, a ‘finta’, a esperteza, a atenção vigilante, o senso de oportunidade, habilidades diversas, uma experiência longamente adquirida” (p. 156).

A originalidade da obra de Certeau evidencia-se na forma como ele inverteu a forma de interpretar as práticas culturais contemporâneas, recuperando as astúcias anônimas das artes de fazer – esta arte de viver a sociedade de consumo. Se “a razão técnica acredita que sabe como organizar do melhor modo possível pessoas e coisas, a cada um atribuindo um lugar, um papel e produtos a consumir”, Certeau nos mostra que:

“(...) o homem ordinário escapa silenciosamente a essa conformação. Ele inventa o cotidiano, graças às artes de fazer, astúcias sutis, táticas de resistência pelas quais ele altera os objetos e os códigos, se reapropria do espaço e do uso a seu jeito. Voltas e atalhos, maneiras de dar golpes, astúcias de caçadores, mobilidades, histórias e jogos de palavras, mil práticas inventivas provam, a quem tem olhos para ver, que a multidão sem qualidades não é obediente e passiva, mas abre o próprio caminho no uso dos produtos impostos, numa ampla liberdade em que cada um procura viver do melhor modo possível a ordem social e a violência das coisas” (Notas da contracapa do livro **Invenções do cotidiano: artes de fazer**).

Ao atribuir às práticas o estatuto de objeto teórico, Certeau busca encontrar os meios para “distinguir maneiras de fazer”, de pensar “estilos de ação”, ou seja, fazer a teoria das práticas, no seguinte sentido: propor “algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, supondo no ponto de partida que elas são do tipo **tático**”. Essa análise das práticas “vai e vem, cada vez novamente captada (...), brincalhona, fujona...”.

5 O sentido de “cultura” e de “consumo” em Certeau

Para Certeau (1994), a uma produção racionalizada, expansionista, além de centralizada,

2 Freud, em sua **Psicopatologia da vida cotidiana**, estuda os atos falhos, os lapsos das falas, de leituras, de audição, pequenos acontecimentos da vida cotidiana, do dia-a-dia de qualquer pessoa (transitórios e destituídos de grande importância), para descobrir aspectos importantes e decisivos ao conhecimento do psiquismo.

barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de consumo: esta é astuciosa, é dispersa, mas, ao mesmo tempo, ela se insinua ubiquamente silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (p. 39). Sob essa perspectiva, toda cultura requer “um modo de fazer”, uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoais; ou seja, uma produção institucionalizada, centralizada, faz corresponder a outra produção – há uma invenção no cotidiano que estabelece as formas como os consumidores vão se ajustando e reorganizando esse produto –, uma produção mais escondida, aquela dos “consumidores”, e que “marca o que fazem com os produtos”. Certeau (1996) considerava que, embora qualquer atividade humana possa ser cultura, ela não o é necessariamente ou não é forçosamente reconhecida como tal, pois, “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza” (p. 142). Entedia a “(...) cultura comum e cotidiana enquanto apropriação (ou reapropriação); o consumo ou recepção como ‘uma maneira de praticar’, apontando para a necessidade de extrair das práticas cotidianas, ‘do seu ruído’, as ‘maneiras de fazer’ que, majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes, senão a título de ‘resistências’ ou de inércias em relação ao desenvolvimento da produção sociocultural” (Certeau, 1994, pp. 16-17).

Discutindo a cristianização forçada a que eram submetidos os indígenas da América do Sul, pelos colonizadores hispânicos, parecendo, por fora, submeter-se totalmente e conformar-se com as expectativas do conquistador, Certeau mostra-nos que, de fato, “metaforizavam” a ordem dominante, fazendo funcionar as suas leis e suas representações num outro registro, no quadro da própria tradição. “A força de sua diferença se mantinha nos procedimentos de consumo” (p. 40). Nesse sentido, Certeau considerava que “(...) a presença e a circulação de uma representação, ensinada como o código da promoção socioeconômica (por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indica, de modo algum, o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar sua manipulação pelos praticantes que não a fabricaram” (p. 40).

Para poder apreciar “a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização”, Certeau propõe, como baliza teórica, “a construção de frases próprias com um vocabulário e uma sintaxe recebidos” (p. 40), supondo que, pelas maneiras de usar essa produção, pelas invenções cotidianas, pelas maneiras de fazer, ocorre com os usuários, a exemplo dos povos indígenas, uma “bricolagem” com e na economia cultural dominante, pela possibilidade de descobrir inúmeras metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras.

6 O sentido de política em Certeau

Como nos ensina Certeau, a legitimidade da “autoridade”, isto é, a expressão daquilo que é “aceito” como “crível” constrói-se pelas representações que vão se articulando em torno dela e que se traduzem por uma “constelação de referências”, fontes, uma história, uma iconografia, em suma, por uma articulação de “autoridades”. Nesse sentido, “a toda vontade construtiva são necessários sinais de reconhecimento e acordos feitos acerca das condições de possibilidade, para que seja aberto um espaço onde se desenvolva” (Certeau, 1995, p. 34). São as representações aceitas que, segundo ele, inauguram e, ao mesmo tempo, exprimem essa nova credibilidade.

Uma vez anunciada uma política e assumida sua implantação, são oferecidas condições de possibilidade que são os “sinais de reconhecimento”, os “acordos feitos acerca dessas condições de possibilidade” para que se desenvolva. Nesse processo, cria possíveis e impossíveis – não atende a todas as demandas, mas as possíveis, pois “a política não garante a felicidade nem confere significado às coisas. Ela cria ou recusa condições de possibilidade, interdita ou permite: torna possível ou impossível” (Certeau, 1995, p. 214). Como afirma Luce Giard, em seus comentários sobre o livro **A cultura do plural**³, essa foi a verdadeira aspiração que moveu Michel de Certeau durante sua vida: *inventar o*

3 Esse livro ocupa, na cronologia das obras de Certeau, uma posição intermediária. Sua edição francesa data de 1974; **La prise de parole** é de 1968 e **L'invention du quotidien** tem uma primeira edição em 1980 e uma nova edição em 1990.

possível, ocupar um espaço de movimentação no qual possa surgir uma liberdade.

7 O par “estratégia” e “tática”

Para dar conta das **práticas de consumo** – não do material utilizado e imposto pela produção, mas da *formalidade* própria dessas práticas, do seu “movimento” astucioso, da atividade de “fazer com”, das maneiras de utilizar os produtos –, Certeau estabelece uma distinção entre *estratégias* e *táticas*. Chama de estratégia “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir de um momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”. Nesse sentido, a estratégia postula um “lugar”, “um próprio”, “um lugar do poder e do querer próprios”, de onde se podem “gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa etc.)” (1994, p. 99). Reconhece nas estratégias um tipo específico de saber – aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um “lugar próprio”. Reconhece também o domínio dos lugares pelo olhar, o qual transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar e incluir na sua visão, prever e antecipar-se ao tempo pela leitura de um espaço. “Um poder é a preliminar deste saber, e não apenas seu efeito ou seu atributo” (p. 100).

Por tática entende a “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”, ou seja, “a tática não tem por lugar senão o do outro” (p. 100). Este não-lugar lhe permite mobilidade, movimento, operando “golpe por golpe”, “lance por lance”, captando “no vôo, as possibilidades oferecidas por um instante”, “as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário”; vai “caçar”, cria “surpresas”, “consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco” (p. 101); “são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo” (p. 102). A diferença entre estratégias e táticas, sob o aspecto das relações tempo/espaço, remete a duas opções históricas em matéria de ação e segurança: “as estratégias apontam para a resis-

tência que o *estabelecimento de um lugar* oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma *hábil utilização do tempo*, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder” (p. 102).

8 Práticas, criações e artes na escola

Para falar de práticas, criações e artes na escola será preciso ouvir a palavra de professores, pensar a respeito de suas invenções, procurando evidenciar microdiferenças onde tantos outros apenas percebem uniformização e conformismo. Começo com o depoimento de uma professora, em um momento de “avaliação formativa”, que ocorreu em uma importante cidade no estado de São Paulo, em que discutíamos a organização da escola em ciclos, considerando a política do Ciclo Básico dos anos 1980⁴. Ao final de discussões e debates em dois dias intensos de trabalho, uma professora pediu para fazer um depoimento, um desabafo, que mostrou fortemente seu sentimento de desconforto durante todo o processo. Com voz embargada, descreveu sua atuação como professora e como alfabetizadora, finalizando com a seguinte afirmação: “Venho aos encontros de formação, ouço bem tudo o que falam, mas, quando fecho a minha sala de aula, ‘a cartilha está atrás da porta!’ (2004)”.

Problematizando esta questão forte que a professora explicitou, utilizando-se da metáfora “com a cartilha atrás da porta”, considero importante salientar que o estudo no/ do cotidiano, o estudo das práticas que acontecem na escola, o estudo das “artes de fazer” dos professores e alunos – as ações do tipo tático –, e a análise delas, busca a compreensão possível por outro caminho. Certeau nos fala de acompanhar alguns procedimentos – multi-formes, resistentes, astuciosos e teimosos – que escapam à disciplina sem ficar mesmo assim fora do campo onde se exerce, e que deveriam levar a uma teoria das práticas cotidianas, do espaço vivido e de uma inquietante familiaridade da cidade. Em uma perspectiva semelhante, proponho esta possibilidade para os procedimentos astuciosos dos

4 Para um aprofundamento desse tema, consultar o livro da autora **Ciclo Básico em São Paulo – memórias** - em co-autoria (ver Bibliografia). Consultar também o artigo publicado em 2005, no volume 35, número 124, de *Cadernos de Pesquisa* (FCC).

professores, que deveria levar a uma teoria das práticas que acontecem no espaço da escola.

Começo estabelecendo os contornos contextuais e políticos em que ocorreu tal discussão, porque entendo que as rupturas conceituais no processo de alfabetização, nos anos 1980, estão inextricavelmente ligadas à implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em São Paulo nesse período. Assim, é importante, neste primeiro momento, estabelecer uma distinção entre “ciclos” e “progressão continuada”; entre uma escola organizada em ciclos (em todos os níveis de ensino), a estratégia de agrupar séries em que os avanços dos alunos não sofrem solução de continuidade durante toda a escolarização e a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização, em que as antigas 1ª e 2ª séries do ensino fundamental formaram um único bloco, um único tempo, garantindo a permanência do aluno nesse ciclo sem interrupção no seu processo de aprendizagem. Entendo que a implantação do “Ciclo Básico” mostrou que é possível pensar e fazer a escola para além da sua materialização em uma lógica seletiva e excludente que é constitutiva do sistema seriado, dos currículos gradeados e disciplinares. Na verdade, como nos lembra Gomes (2004, p. 39), o Ciclo Básico de alfabetização, adotado em São Paulo (1984) e em Minas Gerais (1985), representa o que ele chama de “primeira geração de inovações no campo da desseriação”. Tal proposta insere-se no contexto de um movimento renovador desencadeado pela vitória eleitoral da oposição nesses estados após 20 anos de regime militar.

Quase 10 anos separam o depoimento desta professora, que diz de sua insatisfação com as mudanças na teoria e na prática da leitura e da escrita na escola, utilizando-se da metáfora “com a cartilha atrás da porta”, do de outra professora, colhido nos idos de 1994 (Duran, 1995) a respeito de sua prática. Disse ela:

“(…) às vezes a gente pensa: – Será que estou fazendo certo? Será que estou perdendo tempo? E a gente fica nessa dificuldade. E também acho que ainda precisa muita coisa para eu me inteirar mesmo dessa proposta. Estou meio ‘mesclada’ ainda...” (Professora alfabetizadora da rede pública estadual de São Paulo, Brasil, 1994)

A resposta da professora, questionada sobre sua prática alfabetizadora no Ciclo Básico, evidencia que a política da escola em ciclos⁵, naquele momento histórico, representou uma ruptura e estabeleceu alterações no que vinha sendo feito na sala de aula. Aponta também para alguns dos significados de mudança, em um sentido geral e, em especial, para os significados de mudança, considerando a implantação de uma política educacional: insegurança e medo do desconhecido são sentimentos **evidentes**, até porque “o novo representa, quase sempre, uma ameaça – à ordem, ao estabelecido, ao já absorvido e acomodado” (Rosa, 1994).

Uma nova pedagogia da alfabetização foi se construindo ao longo do período, no contexto das discussões com os professores que enfrentaram os desafios de uma mudança conceitual. As discussões do fracasso escolar no interior da escola, com a revisão crítica dos preconceitos e estereótipos em relação às camadas mais pobres da população, grande parte marginalizada na escola; a abordagem construtivista, mediada pelas pesquisas de Emília Ferreiro (1979) sobre a alfabetização, e as contribuições da psicolinguística, da sociolinguística e do sociointeracionismo vygotskyano, no quadro das discussões da aquisição da língua escrita pela criança, no processo de escolarização regular, constituíram os eixos de uma mudança paradigmática que se estabeleceu.

Ao apresentar uma nova forma de entender e de trabalhar a aprendizagem da leitura e da escrita, a política do Ciclo Básico, com a construção de uma nova proposta de alfabetização, representou um momento de ruptura qualitativa. Por um lado, desencadeou mudanças nas práticas tradicionais em sala de aula e, por outro, reacendeu resistências. É evidente que não seria sem resistência que professores e diretores praticantes de constantes remanejamentos para constituir turmas homogê-

5 O Ciclo Básico iniciou-se como uma proposta política para todo o sistema estadual de São Paulo – as antigas 1ª e 2ª séries do ensino fundamental formando um único bloco, um único período, garantindo a permanência do aluno nesse ciclo sem interrupção no seu processo de aprendizagem, isto é, sem reprovação. Tal proposta correspondia à decisão política de enfrentar, já a partir dos primeiros anos de escolaridade, a questão da alfabetização e da democratização da escola; uma escola em que aproximadamente 40% das crianças não ultrapassavam a barreira da primeira série e em que grande parte dos alunos sobreviventes conservava dificuldades no uso da língua escrita ao longo das séries seguintes.

neas passariam a perceber e valorizar a importância da heterogeneidade da classe para o próprio processo de aprendizagem de seus alunos. Daí porque a proposta teve diferentes níveis de assimilação e interpretação entre os professores, em um processo em que a “modernização” dos rótulos não conseguia esconder a permanência dos conteúdos anteriores. Mudar e resistir – talvez seja essa uma relação possível e necessária quando se pensa na radicalidade presente nas propostas de organização da escola em ciclos. A forma “escola”, a sua lógica constituída historicamente, reage à mudança de sua função social predominantemente excludente e seletiva. Assim, na análise de Freitas (2003), contrariar essa lógica é, no âmbito da sociedade atual, um processo possível apenas como resistência, o que não diminui sua importância como possibilidade, mas alerta para seus limites (pp. 34-35). E se toda mudança é movimento, a resistência à mudança é essa mobilização em sentido inverso.

Mas voltemos à resposta da professora com relação à sua prática alfabetizadora no Ciclo Básico, mergulhando na riqueza do cotidiano da escola. A professora do nosso exemplo se diz “mesclada”. Dizer-se “mesclada” significaria, mesmo, uma recusa, uma resistência explícita ao Ciclo Básico e seus corolários, uma negação ao construtivismo, o descarte da avaliação formativa? Ou, sem rejeitá-los diretamente, sem modificá-los, “mesclada” pode significar a subversão do professor, pelas suas maneiras de usá-los, para fins e em função de referências estranhas a eles e das quais não podia fugir? Quero problematizar essas questões considerando a mesma perspectiva com que Certeau (1995) discutia a cristianização forçada a que eram submetidos os indígenas da América do Sul, pelos colonizadores hispânicos, parecendo, por fora, submeter-se totalmente e conformar-se com as expectativas do conquistador. Certeau dirige nossa atenção para considerar que, de fato, eles “metaforizavam” a ordem dominante, fazendo funcionar as suas leis e suas representações em um outro registro no quadro da própria tradição – a força de sua diferença mantinha-se nos procedimentos de consumo. Nesse sentido, Certeau (1994) contribui para uma análise que evidencia a atividade de “fazer com”, ou seja, os movimentos astuciosos das práticas e suas maneiras de utilizar os produtos impostos por um lugar de poder. Afirma que: “(...) a presença e

a circulação de uma representação, ensinada como o código da promoção socioeconômica (por pregoadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indica, de modo algum, o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricaram” (p. 41).

A organização da escola em ciclos, sua proposta de alfabetização, problematizando uma lógica escolar excludente e seletiva, materializa-se também como um processo de resistência, processo esse que deve ser valorizado pelo grau de mobilização que permite arregimentar? A professora do nosso exemplo, ao dizer-se “mesclada”, estaria manifestando uma recusa explícita ao Ciclo Básico e seus corolários? Ou, sem rejeitá-los diretamente, sem modificá-los, dizer-se “mesclada” poderia significar a subversão do professor pelas suas maneiras de usá-los, pelas maneiras de empregar os produtos impostos, para fins e em função de referências estranhas a eles e das quais não poderia fugir? Ou seja, pelas invenções cotidianas, pelas maneiras de fazer, pelas maneiras de usar os corolários de uma escola organizada em ciclos, ocorreu a incorporação de algumas de suas categorias em um quadro tradicional. À exemplo dos povos indígenas, a professora teria feito uma “bricolagem” com e no Ciclo Básico, usando inúmeras metamorfoses da Teoria, segundo seus interesses e suas próprias regras? E a segunda professora, quais sentidos articulam-se com sua “cartilha atrás da porta”? Um deles poderia ser o de sua conformização a um ensino massivo e normalizado, que efetuou uma “mestiçagem” entre o escrito e o oral?

Certeau (1984, 1994) ajuda-nos a discutir essa questão importante, que tem por trás uma tradição de hierarquização social entre a atividade leitora e a escrita. Ou seja, Certeau discute o que chama “psicolinguística da compreensão”, distinguindo, na leitura, o “ato léxico” do “ato escriturístico”. As pesquisas desenvolvidas nessa perspectiva mostram que:

“(...) a criança escolarizada aprende a ler paralelamente à sua aprendizagem da decifração e não graças a ela: ler o sentido e decifrar as letras corresponde a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem. Noutras palavras, somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos

as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um texto afina, precisa, corrige. Desde a leitura da criança até a do cientista, ela é precedida e possibilitada pela comunicação oral, inumerável ‘autoridade’ que os textos não citam quase nunca” (1994, pp. 263-264).

E o que representa a “cartilha atrás da porta”? Pode ser a crença de que ‘a decifração’ é que remete à atividade leitora! Então é possível questionar: Qual ou quais os sentidos do ler, qual ou quais os sentidos da leitura, se a cartilha está atrás da porta? Neste caso, talvez a leitura fique “obliterada por uma relação de forças (entre mestres e alunos, ou entre produtores e consumidores), das quais ela se torna o instrumento” (ibidem, p. 267). Já observava Marguerite Duras: “Talvez se leia sempre no escuro... A leitura depende da escuridão da noite. Mesmo que se leia em pleno dia, fora, faz-se noite em redor do livro” (citado por Certeau, p. 269). Mas “a cartilha atrás da porta” pode significar também uma “ação calculada”, uma tática, uma singularidade no ‘uso’ de regras e produtos impostos e que pode levar a possibilidades múltiplas de compreensão das práticas alfabetizadoras, a possibilidades de efetivamente se considerar os modos como os professores incorporaram, transformaram ou resistiram às orientações impostas por uma ordem social dominante. O sentido de “consumo” de Certeau (1994) traz uma contribuição para o estudo desta questão. Diz ele:

“A uma produção racionalizada, expansionista, além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de consumo: esta é astuciosa, é dispersa, mas, ao mesmo tempo, ela se insinua ubiquamente silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (p. 39).

Ou seja, a produção da professora do nosso exemplo teria como característica “suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas ‘piratarías’, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em sua uma quase-invisibilidade” (ibidem, p. 94). A cartilha, que está “atrás da porta”, pode representar esta arte de utilizar

os produtos que são impostos, ou seja, há uma invenção no cotidiano que estabelece as formas como professores e alunos, nas escolas, vão se ajustando e reorganizando esse discurso oficial – uma produção mais escondida, aquela dos ‘consumidores’, e que ‘marca o que fazem com os produtos’.

Pesquisar o cotidiano escolar é justamente captar essas artes de fazer, essas operações que acontecem nas escolas, realizadas por professores e alunos. Mas não só. Pesquisar o cotidiano escolar significa um caminho de investigação pela sondagem das “vias da lucidez e da ação”. Uma sondagem que permite recuperar os aspectos contraditórios e as diversas perspectivas presentes, os múltiplos aspectos e características sociais e políticas que formam o contexto mais amplo, a partir do qual se pode discutir o desempenho de uma medida enxada pelo poder público e seus usos na escola. As invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas de os professores ajustarem-se às políticas que lhes são impostas, às diferentes formas de “caça não-autorizada”⁶ que vão reorganizando o cotidiano de suas práticas.

Quais são as representações aceitas pela escola, pelos professores e alunos⁷ a respeito de uma determinada política educacional? Certeau considera que são as “representações aceitas que inauguram uma nova credibilidade ao mesmo tempo em que a exprimem” (ibidem, p. 34). Como discutir uma determinada política sem considerar, em primeiro lugar, que não podemos tratar esse assunto apenas segundo certo lugar – o nosso? É preciso reconhecer que “nunca podemos obliterar nem transpor a alteridade que mantêm, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares” (Certeau, 1995, p. 222).

Ao colocar sob suspeita alguns dos caminhos trilhados por uma determinada política, ao denunciar as inconsistências, as contradições “entre aquilo que as autoridades *articulam* e aquilo que delas é *aceito*, entre a comunicação que *permitem* e a legitimidade que pressupõem, entre aquilo que

6 A expressão é de Certeau (1994, p. 38), referindo-se às invenções cotidianas dos “consumidores” da “cultura oficial” - os dominados: o que não quer dizer passivos ou dóceis.

7 Tomo como referência dos processos que ocorrem na escola professores e alunos, pois são eles o foco mais visível da comunidade escolar. Mas é claro que estamos nos referindo também aos demais agentes educativos da escola e aos pais.

elas tornam possível e aquilo que as torna críveis” (ibidem, p. 40), evidencia-se o “visível” e o “opaco” da credibilidade em torno desta determinada política. Constituindo-se objeto de reflexão dos professores, as invenções cotidianas representam as diferentes formas de os professores ajustarem-se a essa política, às diferentes formas de reorganizarem o cotidiano de suas práticas. Tais invenções do/no cotidiano vão produzindo uma “cultura”, saberes pedagógicos da escola, saberes produzidos por professores e alunos, na dialeticidade da vida cotidiana, na concretude do cotidiano escolar.

Como lembra Certeau, “o estudo de algumas táticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir” (1994, p. 105). A tática é a arte do fraco, sem lugar próprio, comandada pela ausência de um poder. Considerá-la na pesquisa no/do cotidiano significa inscrever-se na “viagem de uma maneira de ver as coisas para outra [a qual] começa com esta constatação: há uma crise das representações que mina a autoridade, palavras outrora eficazes se *tornaram não críveis, uma vez que não abrem as portas cerradas e não mudam as coisas*” (Giard, 1995, p. 11).

Como assinala uma aluna do Mestrado em Educação (2009), referindo-se às contribuições de Michel de Certeau, em uma das atividades reflexivas do semestre letivo:

“(…) O cotidiano em Certeau pode ser um convite para re-olharmos o homem comum (*homem ordinário*) e sua inventividade, suas mil maneiras de fazer (...). A ‘arte de fazer’ (termo certeuniano) expressa uma resistência criativa, dinâmica e silenciosa do ser comum. Perceber ou considerar a existência dos ‘espaços’ dentro dos ‘lugares’ instituídos no cotidiano escolar a partir de **A Invenção do Cotidiano** tem se tornado um exercício, uma ‘análise gazeteira’ para mim, com outros sentidos e outras interpretações, no sentido de estar atenta para ‘práticas escamote-

adas’ de sobrevivência dos alunos e professores” (Elaine Martins Donda, 2009).

Assim, a escuta da ‘infinidade móbil’ das táticas praticadas nas escolas inscreve-nos nesse movimento de compreender as práticas, não pelas extremidades de um aparelho técnico, mas, sim, por sua própria lógica. Assegura ao menos sua presença a título de ‘fantasmas’.

Referências Bibliográficas

- Certeau, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- _____. **A cultura no plural**. Campinas/SP: Papirus, 1995.
- _____. **A invenção do cotidiano: 2. Artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.
- CHIZZOTTI, A. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, I. (org.) **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992. pp. 85-98.
- DURAN, M.C.G. Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e trabalho docente. **Educação & Linguagem**. vol. 15. São Bernardo do Campo: Editora Metodista 2007. pp. 117-137.
- _____. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Revista Diálogo Educacional**. vol. 7. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), 2007. pp. 115-128.
- _____. **Alfabetização na rede pública de São Paulo** – a história de caminhos e descaminhos do Ciclo Básico. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 1995.
- GIARD, L. A invenção do possível. In: CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. Campinas/SP: Papirus, 1995. pp. 7-15.
- PATTO, M.H. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.
- PENIN, S. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.
- SPINK, M.J. (org.) **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.