

Cultura e cotidiano escolar*

Nilda Alves

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação

*Sim, sou eu, eu mesmo, tal
qual resultei de tudo
Espécie de acessório ou
sobressalente próprio*
(Álvaro de Campos, *Poemas*)

*A espantosa realidade das coisas
É a minha descoberta de todos os dias*
(Alberto Caeiro, *Poemas inconjuntos*)
(In : Pessoa, 1998)

O poeta, em sua sabedoria, buscada no mais profundo de seu ser, por um acúmulo cultural que não é somente o seu, nem mesmo o de sua geração, mas que tem raízes no que gerações criaram e organizaram antes dele, é capaz de dizer, em poucas palavras, aquilo que na pesquisa levamos quinze anos para acumular, em uma trajetória que nos deu condi-

* Uma primeira versão deste trabalho, em sua primeira parte, foi apresentada na 25ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu, MG, de 29 de setembro a 2 de outubro de 2002, como trabalho encomendado do GT Currículo.

ções, até, para “achar” e “compreender” a síntese do poeta Fernando Pessoa, através de seus heterônimos Álvaro de Campos e Alberto Caeiro. Na poesia do mestre está expressa, tanto a insignificância de cada ser individual como essa necessária condição de cada um e de todos. Somos esse acúmulo de ações e acontecimentos culturais cotidianos, insignificantes, mas formadores necessários. Ele diz, também de forma breve, de nossa permanente e cotidiana descoberta das coisas, o que nos leva a compreender nossa necessidade de diferentes modos de fazer para conseguir com elas viver, conviver e criar.

Como venho trabalhando com imagens da escola e da educação,¹ entendi que vale a pena “compor”²

¹ O trabalho tem sido desenvolvido no grupo de pesquisa Redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e conta com a subcoordenação de Inês Barbosa de Oliveira.

² Há anos, trabalho com a noção de redes de conhecimento e com a idéia/ação da *tessitura de conhecimentos em redes*. Como a tessitura se liga à composição musical, creio que posso usar esse

este artigo, em sua parte central, com a ajuda delas, organizadas, por mim, em uma série. Esta tem a ver com um dos fios de questionamentos, presente em nossos cotidianos e organizador deles, com o qual venho trabalhando: a tecnologia e a cultura material. Tenho percebido que esse fio tem permitido indicar os modos como são *fabricados* os conhecimentos, com os *acontecimentos culturais* neles incluídos, através dos diferentes e diversos *usos* que os *praticantes* dos cotidianos fazem dos produtos colocados para consumo (Certeau, 1994). Parto, assim, da idéia de que, se todos os objetos fabricados em série são, por um lado, autenticados por seus diferentes produtores, distribuidores, compradores, revendedores etc., por outro, possuem caráter simbólico e prático que lhes é fornecido pelos que os usam (Julien & Warnier, 1999).

Dessa maneira, se é necessário estudar a produção e a distribuição do que é produzido (de objetos tecnológicos a criações ideológicas), também é indispensável a problematização dos modos de uso dos praticantes nos cotidianos em que vivem, buscando compreender os *acontecimentos culturais*.

Uma pequena história das pesquisas do/no³ cotidiano

Para compreendermos melhor a questão dos *usos cotidianos* (Certeau, 1994) dos produtos, materiais e

verbo (compor) sem medo. Além disso, o desenvolvimento de pesquisas, em especial a última, sob o título Memórias de professoras sobre televisão: a reprodução, transmissão e criação de valores na relação escola-televisão, que contou com financiamento do CNPq, da UERJ e da FAPERJ, tem indicado a importância que, no cotidiano, adquire o som. Como este é sistematicamente relacionado, na memória, à imagem e à música, essa idéia/ação (tessitura) vem ganhando força em nossas discussões e tem se mostrado indicada para o que vamos “tocando”, em nossos “achados” científicos.

³ Apesar do som não muito agradável formado pela junção de “no/do co...”, fazemos questão, em nosso grupo de pesquisa, de manter essa explicitação para que os que nos lêem, e nós mesmos, tenhamos presente, a todo momento, que estudando o cotidiano estamos nele mergulhados, sempre, o que significa que precisamos ter presente a necessidade de crítica aos limites impostos por essa condição.

imaginários, colocados à disposição para consumo pelos organizadores dos *lugares* (espaços apropriados), é indispensável buscar indicar uma breve história de como as pesquisas do/no cotidiano se trançaram no Brasil, entendendo que a tendência com a qual me identifico é apenas uma das existentes, o que me leva a afirmar que seria possível escrever outras histórias sobre essa relação particular, *cultura e cotidiano escolar*.

Uma primeira tendência tem origem e é predominante em estudos desenvolvidos sobre o cotidiano escolar nos Estados Unidos. Nesses estudos, o cotidiano é identificado com uma “caixa preta”. Esta metáfora tem várias origens: na mecânica e na tecnologia lógica; naquele objeto que pode ser encontrado após um desastre de avião; na teoria de sistemas, tal como foi entendida e praticada na área da administração, educacional e escolar, inclusive; por fim, no ensino de ciências, no qual, muitas vezes, seus professores/professoras usam um instrumento “inventado” para estimular nos alunos a criação de idéias, através de perguntas que os levam a “imaginar” o que há dentro de uma caixa fechada na qual foram colocados certos objetos que fazem barulho, têm pesos diferentes e se movem de certo modo. No uso deste artefato interessa menos o que há lá dentro, e mais o que é “inventado” pelo aluno, com suas possibilidades criativas e imaginativas. Do ponto de vista das propostas oficiais em educação, podemos afirmar que essa idéia de “caixa preta” continua hegemônica no mundo inteiro, embora seja pouco referida no presente.

Com o uso dessa “metáfora”, os que a aplicavam/aplicam tentavam/tentam indicar a “impossibilidade” de se saber o que, de fato, se passa dentro da escola, sustentando, paralelamente, a idéia de que certas aproximações possíveis não poderiam contar senão com a inventividade dos que ao seu estudo se dedicassem. No entanto, mais do que isso, mais do que a impossibilidade de ser entendido, por essa característica que nele viam/vêm, os que o estudavam/estudam dessa perspectiva, o cotidiano, como “caixa preta”, foi considerado negligenciável. Ou seja, não importando o que se passa no interior da “caixa preta”, a intervenção no *sistema* deve se dar sobre os

planos de entrada (*inputs*), a partir de uma realimentação com dados obtidos na finalização do processo anterior (*feedback*), possível através da avaliação dos indicativos fornecidos pelos resultados de saída (*outputs*). A aplicação das provas de final de ciclos e cursos, como se faz em nosso país e tantos outros, nos fornece uma concretização desse “modelo”.

Um segundo momento aparece, na história que contamos, quando processos de pesquisa são desenvolvidos em torno de duas concepções, que se apoiam na compreensão de que a concepção hegemônica sobre o cotidiano escolar, bem como suas relações com a cultura, são insuficientes e mesmo equivocadas quanto à apreensão do cotidiano escolar, de seus sujeitos, de seus problemas e das soluções possíveis para estes.

A primeira dessas concepções mostra, quando a estudamos, uma tendência que, ligada a uma importante discussão sobre os novos paradigmas em currículo, relaciona-se ao referencial teórico-epistemológico de Gramsci e dos filósofos da chamada Escola de Frankfurt, em especial de Habermas.⁴ Para essa tendência, introduzir a dimensão cotidiana nos estudos de currículo era necessário para a compreensão da escola e das relações que mantinha com a realidade social mais ampla. Metodologicamente, seus pesquisadores entendiam ser indispensável, sobretudo, a participação ativa dos sujeitos, através de reuniões organizadas com essa finalidade, em um processo que foi chamado de *pesquisa participante*. Os estudos desenvolvidos têm, por essa característica, uma forte relação com os movimentos sociais organizados também em torno dessa metodologia, em especial aqueles cuja base estava/está no pensamento de Paulo Freire.

O segundo desses movimentos tem início relacionado às pesquisas do norte-americano Robert Stake (1983a; 1983b). Esse autor indica, por um lado, a necessidade de cruzamento de fontes, a partir da obser-

vação do que diariamente se passa na escola; e, por outro, a impossibilidade de generalizações das conclusões nesses estudos, iniciando, com essas duas propostas metodológicas, uma forma de se “pensar” o cotidiano escolar. Seus trabalhos vão permitir o desenvolvimento de pesquisas importantes, no Brasil, criando possibilidades teórico-metodológicas para a pesquisa do cotidiano.⁵ Esses trabalhos entendem ser necessário, com o estudo dessa dimensão, a incorporação da idéia de multiplicidade e de complexidade nos processos do cotidiano escolar.

Um pouco mais adiante, com a leitura dos estudos de Stenhouse (1991), na Inglaterra, que desenvolve a idéia de *professor-pesquisador*, e de seus seguidores, como Elliot (1990), torna-se possível a compreensão de que o conhecimento das tantas escolas existentes em um mesmo sistema educativo só é possível na medida em que, nos processos necessários a esse conhecimento, incorporem os múltiplos sujeitos do cotidiano escolar, o que já nos era indicado, de certo modo, pelas duas tendências antes referidas. Para Stenhouse, os professores, à medida que vão questionando suas diversas práticas, identificadas, conhecidas e analisadas através de processos de pesquisa, são os que podem efetivar intervenções no cotidiano das escolas, desenvolvendo alternativas às propostas oficiais. Essa possibilidade/necessidade, Stenhouse e seus seguidores percebem-na a partir da compreensão das diferenças culturais existentes em nossa sociedade. É, pois, com seus estudos que começamos em nosso país a relacionar cotidiano escolar com cultura.

Com a tradução no Brasil dos trabalhos realizados no México, em especial por Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1986), incorpora-se aos estudos do cotidiano o entendimento de que, mais do que a tendência de descrever a escola em seus aspectos negativos dizendo o que “não há nelas ou o que não correspon-

⁴ Essa tendência foi desenvolvida, na área de currículo, especialmente por Ana Maria Saul e José Luiz Domingues, que tiveram, nesse momento, influência decisiva nos trabalhos sobre o cotidiano e não só naquela área.

⁵ As representantes dessa tendência, no Brasil, são Menga Lüdke e Marli André, que formaram uma escola de pesquisadoras/pesquisadores do cotidiano, sendo referência necessária para esses trabalhos.

de ao modelo de análise adotado” (p. 10), tão comum nas pesquisas do cotidiano desenvolvidos pela tendência hegemônica, o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos *a priori* de valor e, principalmente, buscando a compreensão de que o que nela se faz e se cria precisa ser visto como uma saída possível, naquele contexto, encontrada pelos sujeitos que nela trabalham, estudam e vão levar seus filhos.

Ao serem introduzidos no Brasil autores relacionados aos *Estudos Culturais*, e com a criação de grupos de pesquisa em torno de questões enfrentadas dentro deles, foi possível a ampliação dos trabalhos no/do cotidiano, através da compreensão das relações que mantêm entre si os múltiplos cotidianos em que cada um vive, em especial considerando os artefatos culturais com os quais os praticantes desses cotidianos tecem essas relações.

A partir dessas múltiplas influências, e com elas discutindo, muitas vezes os estudos atualmente desenvolvidos, no que se refere aos tantos cotidianos nos quais vivemos e nos quais nos formamos como uma *rede de subjetividades* (Santos, 1995), entre os quais está o da escola, fundamentam-se, também, em uma crítica ao modelo da ciência moderna, que para se “construir” teve a necessidade de considerar os conhecimentos cotidianos como “senso comum” a serem “superados” pelos conhecimentos científicos. Isso significou, na história das ciências, entendê-los como menores e mesmo equivocados, sem compreender os múltiplos *sentidos e usos* que tinham para os *praticantes* dos cotidianos (Certeau, 1994).

Buscando superar esse entendimento moderno, vem sendo desenvolvida uma série de reflexões que permitem, ao ensaiar respostas diferentes das hegemônicas, avançar na compreensão do que são e do que podem representar os chamados *estudos culturais no/do cotidiano* para a ampliação do nosso entendimento a respeito de alguns processos sociais que foram negligenciados pelo fazer científico, na modernidade. Entre esses processos está a necessária compreensão do sentido mesmo de *processo* (Foester, 1998), já que a ciência moderna se “construiu” apli-

cando a visão dicotomizada da relação entre sujeito e objeto, indicando ser possível estudar um objeto, em si, sem a compreensão dos múltiplos processos em que está inserido e, em especial, sem considerar o contexto formado por essa relação e como cada termo é profundamente influenciado pelo outro. A segunda questão, que vai sendo respondida de modo diferente ao dominante pelo desenvolvimento desses estudos no/do cotidiano, tem a ver com o questionamento dos métodos usados pela ciência moderna, que, para se “construir”, exigiu que se entendesse os conhecimentos cotidianos como sem valor para o que era preciso fazer e criar naquele então. Isto leva a que se passe a entender que *tudo* (de métodos a conceitos, chegando às verdades produzidas) o que foi criado pela ciência moderna são *limites* à compreensão dos contextos a serem analisados e compreendidos, com as culturas e os conhecimentos aí criados, o que vem obrigando a um árduo trabalho de tessitura teórico-epistemológico-metodológica para compreender o cotidiano em sua relação com a cultura ou, melhor dizendo, a criação de *acontecimentos culturais* nos cotidianos em que vivemos e nos educamos.

Acontecimentos culturais e cotidiano

De maneira explícita, Foucault nos indica, ao assumir que “a história ‘efetiva’ faz ressurgir o ‘acontecimento’ no que tem de único e de agudo”, o que entende por “acontecimento”:

Acontecimento – é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra, mascarada. As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tampouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento. (Foucault *apud* Chartier, 1996, p. 21)

As mudanças na história são, assim, trançadas em nosso dia-a-dia de modos não detectáveis no momento mesmo de sua ocorrência, mas em lances que não prevemos, nem dos quais nos damos conta no momento em que se dão e onde se dão, mas que vão “acontecendo”. Os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da idéia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro. Ou seja, ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, “mascaradas”, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumularem e mudem a sociedade em todas as suas relações. É, pois, assim que aprendemos a encontrar soluções para os problemas criados por soluções encontradas anteriormente. No entanto, é preciso ter, de modo permanente, a atenção desperta, porque as tentativas de “aprisionar” este processo são violentas e moralistas, sempre. Mas o tempo todo, também, aparecem maneiras de burlar o que querem “estabelecido”, “instituído” para sempre, surpreendendo até mesmo quem as empreende no que trazem de singular, e mesmo nos modos como se generalizam.

Aprendemos assim, nesse contexto, a organizar nossas idéias, aproximando-nos de uma *questão* que julgamos relevante ou de um *espaçotempo*⁶ que queremos mudar, traçando aquelas trajetórias que nos permitem “ir cercando-a/o”, envolvendo-a/o com uma *tênue*

⁶ Esse modo de escrever se mostrou necessário para buscar superar a dicotomização herdada do período no qual se “constituiu” a ciência moderna. Nesse texto aparecerão outros termos assim unidos: ensino e aprendizagem ou ensinar e aprender que, além de tudo, são invertidos e aparecem como “aprenderensinar”, já que ninguém ensina se não aprendeu antes.

rede de pensamentos que nos vão vindo a partir de *ações* que praticamos, de *articulações teóricas* que o diálogo com alguns autores nos vai permitindo e, ainda, de *articulações práticas* desenvolvidas no diálogo diário com outros *praticantes* do cotidiano. Todos esses processos se dão em ações que não planejamos, necessariamente, mas que se apresentam como “táticas de praticantes” (Certeau, 1994), em seu viver cotidiano, permitindo a *tessitura de acontecimentos culturais* que vão mudando a vida e os contextos em que ela se realiza.

Os que pesquisam o cotidiano e esses acontecimentos culturais têm hoje melhor entendido que muitas são as possibilidades e os meios que podemos usar para melhor estudá-los e compreendê-los. Neste texto, vou *usar* somente um deles: a *tecnologia*, concretizada em *artefatos culturais* e ligada às necessidades educativas que são sempre múltiplas e surpreendentes, acontecendo em *espaçotempos* inesperados, e que precisam ser compreendidos em seu uso no contexto escolar. Para melhor indicar o que tenho estudado, busco ajuda em Williams (1992) quando lembra:

[...] uma técnica é uma habilidade particular ou a aplicação de uma habilidade. Um invento técnico é, em consequência, o desenvolvimento da dita habilidade ou o desenvolvimento ou a invenção de um de seus engenhos. Em contrapartida, uma tecnologia é, em primeiro lugar, o marco de conhecimentos necessários para o desenvolvimento dessas habilidades e aplicações e, em segundo lugar, um marco de conhecimentos e condições para a utilização e aplicação práticas de uma série de engenhos. (p. 184)

Tudo isso tenho buscado perceber em narrativas sobre escolas feitas por seus praticantes, mais frequentemente por professoras, e em imagens da escola produzidas, por um lado, por inúmeros artistas de todos os tempos e, por outro lado, obtidas em arquivos pessoais de professoras com quem converso.⁷ Quanto às

⁷ Como Coutinho (1991, 1997), prefiro o termo *conversa* ao termo *entrevista*, pois o que fazemos em nossos encontros é conversar, tanto por decisão metodológica como porque é isto que professoras gostam de fazer quando se encontram.

narrativas, encaminho para artigos meus já publicados (Alves, 2000; 2001), pois entendi que, neste trabalho, as imagens contribuiriam mais. Usarei imagens de origens diversas, na compreensão de que, ao trazer para este trabalho obras de alguns artistas⁸ e de praticantes do cotidiano escolar, melhor discutiria as “marcas” que *as aulas* deixaram, deixam e deixarão em todos nós, bem como o *uso* que da tecnologia fazemos nesse mesmo *espaçotempo* e em outros, influenciando o que no primeiro se faz.

É importante lembrar que mostrar *espaçotempos* educativos usando imagens significa, em primeiro lugar, mostrar aquilo sobre o que um artista quis chamar a atenção. Em um determinado momento histórico, vale a pena mostrar a correção, a igualdade reinante, a disciplina, a calma, a colaboração e, em se tratando do *espaçotempo* escolar, a professora tranqüila ou cheia de autoridade, os alunos/alunas trabalhando sérios. Em outros momentos, a tristeza, a desordem, o castigo, as escaramuças ou as disputas, a incapacidade de controle do grupo pela professora etc. Isso quer dizer que em uma obra vão aparecer tanto as emoções que o artista desejou transmitir como a sintonia que ele tem, mesmo que disto não se dê conta, com um determinado momento da história, aquele no qual vive. Mas em cada imagem, no momento em que é escolhida para ser *usada* em um texto, existem, também, os sentidos e as emoções de quem a escolhe – o autor(a) do texto. E mais ainda: em outro momento, nas imagens vão aparecer também os tantos sentidos daqueles que, com sua história, suas emoções e suas memórias, as vêm ao ler o texto escrito. E quando se trata de fotografia, aparecem também “expostas” as emoções daqueles que nela foram fotografados, sabendo ou não que estão sendo e querendo que se saiba disso. É dentro

⁸ Neste trabalho não estou entrando na discussão sobre se as imagens que uso são “obras de arte”, embora assim as denomine algumas vezes. A discussão disso não vem ao caso, no presente trabalho, nem ajuda a compreender a questão que me propus a estudar.

dessa intrincada rede, e com ela contando e buscando analisá-la, que tenho trabalhado com imagens. Tudo isso nos permite perceber, nos diferentes *espaçotempos* cotidianos em que conhecimentos são trocados e criados, em um processo de *tessitura cultural* permanente, que as imagens exigem que incorporemos sua variedade e diferenças, sabendo, ainda, que vão permitir *diversas leituras*, que é como vem sendo chamada a entrada de quem olha, sente e, tantas vezes, toca e cheira uma imagem.

Por isso mesmo, as imagens *usadas* neste texto vêm entrelaçadas em/por histórias, narrativas que estão presentes, sempre, em nossos tantos cotidianos, em especial no momento em que uma imagem é mostrada e vista. Essas narrativas permitem entender melhor nossos tantos cotidianos, com o escolar entre eles, com suas diversas expressões culturais, tanto porque explicam o que se quer explicar, como porque permitem aproximar as tantas redes de significado em jogo, quando se vê uma imagem, se faz uma narrativa, se vive cultura no cotidiano, o único *espaçotempo* onde se pode vivê-la.

Tecnologia, cultura e cotidiano

A transposição da fotografia para a memória empresta-lhe o movimento contínuo do pensamento, que é o que se torna necessário fazer para que a foto isolada exprima o seu conteúdo latente e não explícito.

(Marcel Proust, *Em busca do tempo perdido*,
apud Míriam Leite, 2001)

Para representar a escola e seus *praticantes*, tanto nos artistas que dela fizeram “seu motivo” quanto nas imagens dos praticantes que a fotografaram, percebemos que uns e outros buscam sempre alguns detalhes que servem de *pistas* (Ginzburg, 1989) aos que a olham, sobre aquilo que quiseram dizer quando “compuseram” sua obra. Nessas pistas estão também, muitas vezes, as possibilidades de compreender o contexto em que viveu o artista e em que se dá/deu a prática cotidiana em

escolas, e que contribuiu na escolha daquele tema e na forma como cada um resolveu mostrá-lo.

Para discutir a questão escolhida para desenvolver a temática deste artigo, organizei uma série de imagens produzidas em diferentes séculos, buscando as *pistas* deixadas pelos que as fizeram, sobre a importância do uso de *artefatos culturais* para caracterizar o cotidiano: de uma imagem de meados do século XVI chego ao século XXI. Elas, em seu conjunto tal como o organizei, nos permitem encontrar algumas continuidades e certas rupturas na relação entre cotidiano e cultura.



Imagem 1 – *Jesus Cristo vai à escola*
(anônimo, meados do século XVI)

Com a imagem acima, começo a discussão sobre os artefatos culturais do cotidiano.

O nome da gravura não está escrito nela. Foi dado por alguém, não sei quando, mas está no verso do cartão de onde foi copiada. No entanto, seria o nome que a maioria lhe daria. Por quê? Sabemos que é a chamada Sagrada Família porque podemos reconhecer duas das personagens pelas auréolas que possuem (Jesus e Maria). Percebemos que o artista quis destacá-las, tanto porque assim as identificou como pelo lugar ao fundo e no canto que coube a S. José. A primeira *pista* sobre a questão que queremos discutir está na mão esquerda de Jesus: uma lousa, este artefato

que durante séculos vai identificar as principais atividades da escola moderna: nela as crianças vão aprender a *ler, escrever e contar*, fórmula tão conhecida e aprendida em Comenius (1984), contemporâneo do autor da imagem mostrada, embora não vivendo na mesma região da Europa.⁹

Esse mesmo artefato cultural pode ser visto, três séculos depois, em meados do século XX, naquela fotografia que talvez seja a mais conhecida de Robert Doisneau, fotógrafo francês que dedicou anos a fotografar as crianças na escola, depois da chamada Segunda Guerra Mundial. Nela, um aluno que parece distraído (ou será uma *tática de praticante?*) tem sua lousa buscada pelo olhar aflito de outro aluno que, provavelmente, por não saber resolver a conta que foi “passada” pela professora, busca no que fez seu colega uma “*inspiração*”.



Imagem 2 – *Buscando inspiração*
(Robert Doisneau, meados do século XX)

⁹ O autor da imagem era, provavelmente, italiano, enquanto Comenius nasceu na Morávia, no território da atual Tchecoslováquia, e viveu em Praga muitos anos.

Mas as duas imagens, se buscarmos outras *pistas*, nos dão muito mais, para além do artefato sobre o qual chamei primeiro a atenção, presente nas duas. Refiro-me a algumas práticas culturais cotidianas que sempre nos surpreenderam/surpreendem, mas que nos são “dadas” pelos dois artistas, distantes de tantos séculos. A primeira delas pode ser percebida por uma técnica pictórica aprendida com a modernidade, que é o movimento que, sem existir de fato em um quadro de duas dimensões, imóvel, pode, no entanto, ser “visto” por quem olha a imagem. Esse movimento foi “produzido” pelo artista através dos traços com que fez as roupas das duas personagens principais, cujas dobras estão voltadas para a direita de quem olha a imagem. Esse movimento está na própria lousa, que é um artefato “duro”. Com esse movimento, o artista nos dá a idéia de que era preciso um grande esforço da Virgem Maria para que Jesus fosse à escola! Ela o puxa, enquanto ele se deixa ir, mas oferecendo resistência. Essa pista pode ser por mim percebida, talvez, na medida em que uma das fortes discussões que tenho é com a frase tantas vezes ouvida e pronunciada em ocasiões tão diferentes: *A escola antes era melhor!* Já há muitos anos, ao ouvi-la (em situação de aula, fazendo uma palestra, discutindo nos grupos de pesquisa que coordenei/coordeno), tenho sempre algumas perguntas a serem feitas a quem a pronunciou, mas que se dirigem a todo o grupo presente, tentando fazê-lo melhor pensar essa afirmativa: *Quando a escola foi melhor? Para quem ela foi melhor antes, se o foi? Como ela era melhor?* Com essas questões, busco fazer o grupo ter sempre presente a história da escola em nosso país, no qual o chamado “Estado de bem-estar social” (se houve algum dia, o que pesquisa que desenvolvi me leva a duvidar)¹⁰ foi para muito poucos, em poucas escolas.

A segunda pista que a situação de uso da lousa nos dá está na segunda imagem, na qual uma situação tensa (olhar para o trabalho de outro no momento de

um exercício na escola) nos mostra uma aprendizagem cultural realizada nesse contexto sobre a qual bem pouco ainda se escreveu e buscou compreender-se.¹¹ Em minha região é chamada de “cola”, praticada por gerações e gerações de estudantes e sempre entendida como extremamente negativa pelas professoras,¹² mas que precisa ser compreendida como uma *tática de praticante*, no lugar dominado pela idéia de competição e concorrência. A um olhar aflito, de um corpo que com essa postura nos mostra que não sabe, a resposta vem pela aquiescência de um outro corpo que responde com um olhar para o alto, como se estivesse pensando algo muito elevado, expondo o que mão e cérebro juntos conseguiram solucionar do “problema” enfrentado por ambos. Ao lado dos valores anteriormente indicados (competição e concorrência), aprende-se também a solidariedade naquilo que é chamado de “corpo mole”, que em geral é punido se descoberto, mas que não é nunca abandonado pelos alunos, sendo aprendido em redes que precisam ser compreendidas e estudadas, se de fato queremos entender as relações possíveis entre cotidiano e cultura.

Preciso usar outro par de imagens para indicar aquilo que nos ajudaria a compreender o uso de um mesmo artefato cultural em situações inteiramente diferentes de aprendizagens (ver imagens 3 e 4).

Nas duas imagens, a irmã mais velha ensina alguma coisa à irmã menor, em um contexto familiar, usando o mesmo artefato, embora em tecnologias inteiramente diferentes. Na primeira imagem, a agulha

¹¹ Indico sobre essa questão as seguintes dissertações que tive a honra de orientar: SGARBI, Paulo. *Conhecimentos, linguagens, avaliações*: o que dizem os cartuns (Rio de Janeiro: UERJ, 2001) e PACHECO, Dirceu. *Uma avaliação tropical*. (Rio de Janeiro: UERJ, 2001).

¹² O feminino aqui usado é uma decisão política tomada, há algum tempo, e deve ser entendido como uma tática de praticante, nesse mundo tão feminino, mas no qual se faz questão de consumir/impor uma regra/estratégia do espaço dominado (*lugar*) da língua (Certeau, 1994). Os colegas de “outros gêneros” sintam-se nele incluídos, como em um abraço fraterno.

¹⁰ Remeto o leitor à pesquisa publicada no livro de minha autoria *O espaço escolar e suas marcas* (DP&A, 1998).

de tricô é usada naquilo para o que foi criada: fazer e ensinar a fazer esta forma de tecer. Mas a necessidade de indicar, sem erro, o que precisava ser mostrado em uma folha de leitura, fez com que o artista levasse a irmã a fazer um *uso* diverso da agulha de tricô. Com mais de um século de distância, as duas imagens nos mostram dois usos para esse artefato cultural, abrindo a idéia de que outros usos podem acontecer, pois a necessidade cotidiana abre inúmeras possibilidades aos *praticantes do cotidiano*.



Imagem 3 – *Duas irmãs* [ensinando tricô],
(artista belga, inícios do século XX)



Imagem 4 – *A irmãzinha* [alfabetizando],
(artista francês, meados do século XVIII)

Mas, como no par de imagens apresentado no início, estas mostram muito mais: mostram o papel que os diversos membros da família, no caso irmãs mais velhas, têm nos tantos processos de *aprenderensinar* que desenvolvemos nesse contexto cotidiano. O que nele aprendemos entra na escola encarnado pelos que aí vão. Assim, ao aprender a ler ou a escrever com a irmã mais velha (até mesmo com erros complexos, como é o caso do espelhamento, como aconteceu com minha irmã, a quem ensinei e que não conseguia perceber com meus sete anos), a irmã mais nova chega à escola tendo que re-aprender, pois já sabe, mesmo que de forma errada. Da mesma maneira, os tantos exercícios para desenvolver a chamada musculatura fina – que, segundo afirmam certas correntes, são necessários para se aprender a escrever com a mão – foram bastante praticados em trabalhos desenvolvidos no cotidiano familiar, e sequer imaginamos que os alunos e alunas os trazem para a escola.

Passo a fazer uma pergunta que hoje está muito presente quando se fala de escola: que dificuldades ou facilidades para o que precisa ser *aprendidoensinado* no cotidiano escolar as tecnologias ditas novas trazem? Vale a pena pararmos para pensar no assunto.



Imagem 5 – *Meninos de azul*,
(artista francês, fins do século XIX)

Nesse sentido, será preciso admitir que na escola, desde sempre, esteve/está presente uma série bastante diversificada de artefatos culturais, mesmo quando não nos damos conta disto. Quando analisamos



Imagem 6 – *Escola na Baixada Fluminense,*
(fotografia da professora, início do século XX)

uma imagem representando a sala de aula, como as duas anteriormente apresentadas, que distam mais de um século uma da outra, com um oceano no meio, percebemos a infinidade de artefatos presentes. Na imagem feita no século XIX, seu autor quis indicar a diferença deles de acordo com a idade e tempo de escola dos alunos que nela aparecem: da frente para o fim da sala (da esquerda para a direita, como está no quadro), os meninos mais velhos têm uma quantidade maior de material – cadernos e folhas dispersas, livros mais grossos e mais finos, régua, canetas – enquanto aos menores cabe somente o giz e a lousa para nela aprender a escrever. Na fotografia feita em 2000 (imagem 6) por uma dedicada professora alfabetizadora de uma escola municipal da Baixada Fluminense,¹³ muitos são também os artefatos presentes: o quadro-negro que não é usado como habitualmente, pois está coberto de cartazes “fabricados” pela professora e seus alunos; papéis sobre ele fazem um “varal” de trabalhos dos alunos; sobre a mesa, um fundo de garrafa (PET) aproveitado para guardar lápis e giz de cera usados nos desenhos das crianças; e até mesmo

¹³ A professora se chama Daniela e fez questão de me indicar, no verso da fotografia, o nome de cada aluno que nela aparece: *Reney* (em primeiro plano, à esquerda); *Felipe* (ao lado do Reney); *Emerson* (de touca clara); *Cláudio* (lendo a chamadinha); *Heládia* (que não precisou de identificação, pois era a única menina na fotografia).

o indispensável ventilador, que trará um pouco de vento e frescor para a sala situada em região quentíssima quase o ano todo – mas não naquele dia, já que o ventilador está parado (vemos as hélices) e as crianças vestem seus capotes. Esta variedade dá sempre à sala um aspecto meio caótico, tornando difícil captar as lógicas que o organizam. Para fazê-lo temos que contar com a memória de todos aqueles que naquele espaço viveram/vivem, através de narrativas diversas, buscando compreender sua estética e os tantos valores nele presentes.

Essa variedade nas salas ocupadas pelas chamadas “novas tecnologias” é, em geral, substituída por uma situação aparentemente bem mais “organizada”, como no Laboratório de Informática ou na Sala de Múltiplos, por exemplo.



Imagem 7 – *Usando o computador: diferenças*
(fotógrafo francês, fins do século XX)

Essas salas, cada vez mais comuns em escolas, pelo menos em meio urbano, têm seu *espaçotempo* e as práticas que nele se dão organizadas em torno de artefatos culturais e tecnologias a eles ligadas. Assim, há a televisão e o aparelho de vídeo, como há computadores. Mas, se nos dedicamos melhor a perceber essa organização, vamos compreender que também nessas salas especiais há práticas diferentes. As três duplas de alunos, que foram assim organizados pela professora, provavelmente, reagem de modo diferente ao que estão fazendo. As duas meninas, escolhidas para o primeiro plano pelo fotógrafo, têm sua atenção voltada para o que está no visor e parecem partilhar tranquilamente o uso do computador. Já os

dois meninos seguintes parecem estar participando de um jogo: o que está com o *mouse* permanece sentado, mas encolheu o corpo, enquanto seu companheiro se levanta, torcendo entusiasmado. Os dois meninos que estão ao fundo parecem trocar idéias de como começar a fazer o aparelho funcionar.



Imagem 8 – *Acampamento do MST*

As duplas não só não executam os mesmos gestos, como parecem não perceber o que se passa com as outras. Esse “isolamento” dentro de uma sala, que também aparece na imagem do século XIX anteriormente exposta (imagem 5), vai permitindo o surgimento de modos de ser, fazer e aprender diferenciados em cada sala de aula, em seu cotidiano. Nessa última sala mostrada existe uma certa autonomia em relação à professora, pelo menos no que se refere às duas primeiras duplas. Essa autonomia não é, no entanto, tão clara no que se refere à imagem 5, na qual não só um grupo recebe a ajuda direta da professora, como os outros, em especial os menores, parecem esperar pela sua aproximação para fazer algo. A posição corporal de tédio do menino mais à frente, segurando a cabeça, mostra bem essa situação de aprendizagem em classes multisseriadas, como as chamamos hoje, na qual a dependência a quem conduz o processo é ainda bastante estimulada, ao contrário do que se dá em salas com as chamadas “novas tecnologias”, dentro das quais se admite e se faz surgir a autonomia e a partilha no *aprenderensinar*. Mas é sempre assim? Uma imagem de Sebastião Salgado nos faz descon-

fiar que não, já que uma fotografia tirada em uma outra escola multisseriada, em um acampamento do MST, nos permite questionar essa criação da subordinação a quem conduz o processo: nela parece que a autonomia se dá.

Algumas últimas palavras à guisa de conclusão

A Holanda não inventou colocar um peixe em um prato, mas sim não fazê-lo mais de alimento dos apóstolos.

(André Malraux in Todorov, 1997, p. 11)

Os pesquisadores e as pesquisadoras que atualmente buscam compreender a relação *cotidiano e cultura*, parafraseando Malraux, não estão inventando nem o cotidiano, nem a cultura, nem a relação entre eles. O que buscam fazer é compreender sua riqueza, diversidade e complexidade, em primeiro lugar. Isto só pode ser feito invertendo a tendência dominante (tanto à direita como à esquerda) de minimizar o cotidiano, seja ignorando-o, seja entendendo que é preciso “superá-lo”. Nos estudos desenvolvidos do/no cotidiano sobre a cultura e seus artefatos de todo o tipo – de ideologias a aparelhos – buscam analisar, explicar e compreender os modos como cada um desses artefatos está sempre encarnado em cada “praticante” através das diversas redes cotidianas em que o mesmo está enredado.

Em segundo lugar, esses estudos têm buscado praticar o diálogo, por um lado, com as teorias opostas, indicadas anteriormente como dominantes, por entender que essa “negociação” é necessária para a superação das *marcas* que cada pesquisador traz dos modos de pensar dominantes na sociedade contemporânea, herdadas de períodos anteriores. Precisamos entendê-las para ir além delas, buscando trajetórias que as incorporem como limites à compreensão do cotidiano, uma vez que foram desenvolvidas em estudos que o negavam como *espaçotempo* de conhecimento. Por outro lado, mantêm diálogos com os *praticantes dos cotidianos*, pois entendem que somente

com suas narrativas das memórias coletivas e individuais, em suas contradições e divergências, pode-se praticar os modos necessários para se conhecer as formas de viver do homem e da mulher contemporâneos e as maneiras como *usam*, astutamente, aquilo que é colocado no mercado para consumo.

Por fim, concordando com Santos (1995) quando afirma que a utopia pode existir quando colocamos nossos desejos no que nos é mais próximo, e reconhecendo com Lefebvre (1992) que o cotidiano está cada vez mais difícil de ser vivido pelos terríveis caminhos pelos quais estamos indo, que têm levado à miséria a maior parte dos seres humanos do planeta e à possibilidade de sua extinção pelo consumo irresponsável de seus bens materiais e até mesmo por uma guerra, os estudiosos e as estudiosas do cotidiano e da cultura percebem que estamos vivendo um movimento notável, no cotidiano, em direção à manutenção da vida e da igualdade entre os seres humanos, que leva em consideração, especialmente, a possibilidade de vivermos juntos, bem e fraternamente, em nossos tantos cotidianos. Esses pesquisadores e essas pesquisadoras têm buscado seguir essas *pistas*, pedindo respeitosamente licença, como fazem os zapatistas em suas marchas, para ocupar lugares para os quais não são sempre convidados, na academia ou nas relações com governos, mas sendo a isto chamados por suas responsabilidades sociais.

NILDA ALVES é doutora em ciências da educação, pela Université René Descartes, Paris V, França (1981), com pós-doutorado no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Ministère de l'Éducation, França (1989). Atualmente é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde coordena o laboratório "Educação e Imagem" e o grupo de pesquisa "As redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania". É editora, com Regina Leite Garcia, da coleção "O sentido da escola" (Rio de Janeiro: DP&A) e organizadora da série "Cultura, memória e currículo" (São Paulo: Cortez) e da coleção "Metodologia e pesquisa do cotidiano" (Rio de Janeiro: DP&A). Atual presidente da ANPED (1999/2001 e 2001/2003). E-mail: nildalves@uol.com.br

Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda, (2000). Os romances das aulas. *Movimento*, Revista da Faculdade de Educação da UFF, Rio de Janeiro: DP&A; Niterói: UFF, n° 2, set., p. 7-32.
- _____, (2001). Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In : OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*; sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, p. 13-38.
- CERTEAU, Michel de, (1994). *A invenção do cotidiano*; artes de fazer. Petrópolis: Vozes.
- CHARTIER, Roger, (1996). *Escribir las prácticas*; Foucault, de Certeau, Marin. Buenos Aires: Manacial.
- COMENIUS, João Amós, (1984). *Didactica magna*; tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COUTINHO, Eduardo, (1991). A astúcia. In : NOVAES, Adauto (org.). *Rede imaginária*; televisão e democracia. São Paulo: SMC/ SP & Companhia das Letras. p. 279-285.
- _____, (1997). O cinema documentário e a escuta sensível da auteridade. In : ANTONACCI, Maria Antonieta, PERELMUTTER, Daisy (orgs). *Projeto história – ética e história oral*. São Paulo: PUC/SP, v. 15, p. 165-191, abr.
- ELLIOT, John, (1990). *Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie, (1986). *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez.
- FOESTER, Heinz von, (1998). Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden. In : SCHINITMAN, Dora Fried. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. 1ª reimp. Buenos Aires: Paidós. p. 91-113.
- FOUCAULT, Michel, (1971). Nietzsche, la généalogie, l'histoire. In : _____, *Hommage à Jean Hyppolite*. Paris: PUF. p. 145-172.
- GINZBURG, Carlo, (1989). *Mitos, emblemas e sinais*; morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras.
- JULIEN, Marie-Pierre, WARNIER, Jean-Pierre (orgs.), (1999). *Approches de la culture matérielle*; corps à corps avec l'objet. Paris: L'Harmattan.
- LEITE, Míriam Lifchitz Moreira, (2001). Texto visual e texto ver-

- bal. In: FELDMAN-BIANCO, Bela, LEITE, Míriam L. Moreira. *Desafios da imagem; fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. 2ª ed. Campinas: Papyrus. p. 37-49.
- LEFEBVRE, Henri, (1992). *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática.
- PESSOA, Fernando, (1998). *Vida e obra de Fernando Pessoa*. Porto: Porto Editora, Biblioteca Multimédia.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, (1995). *Pela mão de Alice; o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- STAKE, Robert, (1983a). Estudo de caso em pesquisa educacional. *Educação e Seleção*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n° 7, p. 5-14, jan./jun.
- _____, (1983b). Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. *Educação e Seleção*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n° 7, p. 19-27, jan./jun.
- STENHOUSE, Lawrence, (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. 3ª ed. Madri: Morata.
- TODOROV, Tzvetan, (1997). *Éloge du quotidien; essai sur la peinture hollandaise du XVIIe siècle*. Paris: Seuil.
- WILLIAMS, Raymond, (org.) (1992). *História de la comunicación; de la imprenta a nuestro días*. Barcelona: Bosch, v. 2.

Recebido em janeiro de 2003

Aprovado em fevereiro de 2003