

AS PRÁTICASTEÓRICAS¹ DE PROFESSORAS E PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS OU SOBRE *IMAGENS* EM PESQUISAS COM O COTIDIANO ESCOLAR

Carlos Eduardo Ferraço

**Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória, Brasil**

Resumo

Trata-se de colocar em discussão a idéia de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas pelos sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, a partir da realização de uma pesquisa negociada com os educadores e alunos de uma instituição pública do Município de Vitória, ES. No trabalho realizado, empenhamos-nos em assumir a potência dos usos que os sujeitos das escolas fazem das propostas oficiais, imprimindo outras marcas nessas propostas, a partir do envolvimento de diferentes pessoas, sentimentos, narrativas, lembranças, imagens, textos, lugares e objetos que não se deixam aprisionar nem prever em um texto escrito. De fato, temos em conta que somente com a vivência nos/dos/com os cotidianos das escolas é possível assumir a dimensão de complexidade do conhecimento e, por efeito, da educação. Ou seja, quando nos envolvemos com o cotidiano das escolas, encontramos dificuldades em responder “quando”, “como” e “com quem” acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, o currículo, entre outras questões. De fato, se nos situamos em meio às redes cotidianas das escolas, e junto aos seus sujeitos, a resposta para essas questões é uma só: *acontece tudo ao mesmo tempo e com todos!*

Palavras-chave: cotidiano; currículo; redes de saberes; fazeres e poderes.

Abstract

This text is about discussing the notion of curriculum as networks of knowledge, activities and powers, woven and shared by the subjects who practice the quotidian of schools, starting with a research negotiated with the educators and students of a public institution in the city of Vitória, ES. In performing this research, we strove to assume the potency of the uses, made by the subjects in schools, of official proposals, imprinting on these proposals other marks, as consequence of the involvement with different people, feelings, narratives, memories, images, texts, places and objects that do not become neither imprisoned nor foreshadowed by a written text. In effect, we are in the know that only by being involved in/by/with the quotidian of schools is it possible to find out the dimension of the complexity of knowledge and, consequently, of education. Thus, when we get involved in the quotidian of schools, we find it difficult to answer “when”, “how” and “with whom” planning, evaluation, learning, teaching, curriculum, among other issues, will take place. In effect, if we are located among quotidian networks of schools, together with their subjects, the answer to such questions is only one: *everything happens to everybody at the same time!*

Key-words: quotidian; curriculum; knowledge networks; activities and powers.

Nossa intenção com este texto é *problematizar*² algumas idéias sobre as quais temos pensado. Idéias que têm surgido no decorrer das pesquisas que realizamos *com o cotidiano* de escolas públicas municipais do Estado do Espírito Santo.³ Idéias que vão surgindo, aqui e acolá, durante os cursos de formação continuada dos quais participamos, ou mesmo durante as viagens para chegar aos lugares onde os cursos acontecem. Idéias que aparecem em meio às aulas da graduação, mestrado ou doutorado.

Idéias que se tecem às vezes de forma mais contida nas palestras e nas bancas de defesas de dissertações e teses e, outras vezes, de forma mais descontraída nos bate-papos com os amigos. Enfim, idéias que vão surgindo por todos os lados, compartilhadas que são de diferentes formas e intensidades pelas pessoas. Por essa razão são, ao mesmo tempo, idéias de todos e de ninguém. Não há autores únicos; são idéias da vida cotidiana e, no caso deste texto, da vida cotidiana das escolas.

Nessas situações de tessituras de idéias sempre são *inventadas* algumas *imagens* na tentativa de melhor compreensão do que está sendo discutido. Imagens que, na intenção de serem *visualizadas*, vão sendo entrelaçadas a tantas lembranças, afetos, pessoas e situações quantos forem necessários. Não há fronteiras preestabelecidas para as redes. Ao responder “O que é uma imagem em literatura?”, Guimarães (1997, p.63) observa:

A imagem construída pela narrativa [...] não encontra seu lugar junto às figuras da retórica e nem junto aos chamados ‘signos narrativos’, tal como concebidos pela Narratologia, orientada pelos métodos e modelos lingüísticos-estruturais. O conjunto de enunciados que formam uma imagem é, antes de tudo, um bloco de sensações, perceptos, afectos, paisagens e rostos, visões e devires. No trabalho da arte ou da literatura – escrevem Deleuze e Guatarri – o que se conserva não é o material – seja o signo lingüístico, a pedra ou a cor –, o que se conserva em si é o percepto ou o afecto. O que é próprio da arte é ‘arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a outro

Com a intenção de *problematizar* algumas dessas *imagens/idéias*, propomos *contar/inventar* fatos vividos em uma das nossas *pesquisas com o cotidiano*. Para tanto, selecionamos acontecimentos relacionados com a busca de um grupo de professores⁴ de uma escola pública de ensino fundamental de Vitória por uma organização curricular que tivesse um *eixo norteador temático* para todas as disciplinas e séries. Esse era um desejo que sempre se manifestava no grupo, ou seja, a vontade de realização de um trabalho com o currículo da escola tendo como referência um tema comum a todos os professores das diferentes séries.

A sensação que ficava com a defesa da idéia de um currículo que girasse em torno de um eixo comum era a de busca pelo fortalecimento do grupo. E esse fortalecimento passava pelo *protagonismo* de cada um na escola e, por efeito, na sala de aula. Ou seja, o fato de algumas professoras serem “referência” para os alunos, isto é, serem merecedoras de atenção e prestígio, enquanto outras, em dados momentos, serem consideradas, como

diziam, personagens da apatia em sala, revelada em situações de desinteresse e descaso, causava desconforto no grupo, produzindo relações de poder e disputa entre os professores.

Assim, a possibilidade de todos poderem se colocar como protagonistas, isto é, de dividirem as atenções dos alunos, passava, para o grupo, por uma proposta comum de trabalho que pudesse, se não *desconstruir*, pelo menos dividir melhor os lugares e as relações de poder existentes que, para a situação específica daquela escola, estavam atreladas às áreas de conhecimento.⁵ De fato, as queixas de algumas colegas apontavam uma valorização das aulas de Ciências, Matemática e Português em detrimento das aulas de Inglês e Artes. Por vezes, as professoras dessas áreas nos davam a entender que não eram vistas nem ouvidas pelos alunos. Suas falas se perdiam pelas paredes da sala de aula.

Uma vez acordada a proposta de um eixo curricular comum, o grupo decidiu assumir, como tema norteador das *teoriaspráticas*, a própria instituição em que trabalhavam, isto é, a escola “Professor João Bandeira”.⁶ O argumento defendido para a escolha se relacionava com a busca das professoras pela *necessária elevação da auto-estima dos alunos*. Como defendiam, à medida que se desse destaque à escola, os alunos poderiam se dar conta da importância de estudarem ali, mesmo se tratando de um espaço alternativo.⁷

Neste momento, uma primeira *problematização* que propomos se refere à iniciativa daquelas professoras em buscarem uma organização curricular que pudesse atender às questões que emergiam com o cotidiano da escola. Assim, destacamos que, apesar de a Secretaria Municipal de Educação (SEME), naquela ocasião, estar realizando um processo de discussão curricular envolvendo professores em reuniões e palestras, não havia, por parte do grupo da escola “Professor João Bandeira”, indicativo de que aquele currículo pensado pelo sistema seria assumido ou mesmo considerado pelos sujeitos do cotidiano da escola. Mesmo com toda a encenação de participação no programa oficial, a mobilização das professoras se dava em torno da proposta da escola, isto é, das questões do cotidiano vivido, das necessidades e desejos do presente, do hoje, do agora...

Nesse ponto, uma *problematização* que decorre da anterior diz respeito ao presente, ao *hoje cotidiano* e a seus *sujeitos encarnados* (NAJMANOVICH, 2001) como a dimensão de interesse de atuação dos educadores daquela escola. Para eles, o tempo da ação é o agora, o tempo do vivido e das lutas do dia após dia, o tempo das resistências às pressões. Certeau (1996, p.31), em seus anais do *cotidiano inventado*, ajuda-nos a entender os argumentos das professoras:

O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada.

Assim, em suas buscas por um currículo pensado a partir de um eixo articulador das

teorias práticas, os professores da escola se pautaram pelas questões que estavam à mão e se apresentavam aos olhos. Acontecimentos muitas vezes efêmeros em suas temporalidades mas, persistentes em suas espacialidades, como na análise de Bhabha (1998, p.335),

O novo, o contemporâneo, aparece através do ato de cisão da modernidade como acontecimento e enunciação, época e cotidiano. A modernidade como signo do presente emerge nesse processo de cisão, nesse lapso, que dá à **prática da vida cotidiana sua consistência como contemporânea** (grifos nossos).

Uma vez acordada a escolha, surgiu a dúvida: *o que, de fato, nós vamos assumir como eixo norteador: a “Escola Professor João Bandeira” ou o “João Bandeira pessoa, professor?” Ou os dois?* Após minutos de suspense, alguém argumenta: *por que tem que ser um ou outro? Por que não os dois?* Outros minutos de suspense. *Então vamos fazer dos dois*, fala uma professora. E assim foi feito, o eixo norteador seria buscado a partir de dois temas: “Escola Professor João Bandeira” e “Professor João Bandeira”.

Decidido o eixo comum, passamos a nos organizar em busca de pistas tanto da escola como da personagem João Bandeira. Para tanto, as professoras se dividiram em grupos: um foi aos cemitérios de Santo Antônio e Vila Velha; outro grupo foi aos cartórios de registro civis e imóveis; um terceiro grupo se deslocou até à sede da escola que estava em reforma; outros professores foram ao Arquivo Público e à Biblioteca Municipal.

Depois de alguns dias, após as primeiras buscas, não havia nada ainda de concreto. Os achados não eram promissores a não ser um saco de carimbos encontrado em meio aos destroços e velharias da escola em reforma.

No início da reunião ocorrida após as primeiras expedições em busca de Mário Cantareira, pessoa e instituição, os ânimos não eram dos melhores. Até que, num dado momento, entra na sala a diretora da escola, Marlene, com os tais carimbos velhos e uma almofada de tinta. Sem nos dar muito tempo para pensar, começou a carimbar folhas de papel e, com muita alegria, repetia:

30 de junho! 30 de junho de 1950! Essa é a data do ato de fundação da Escola. Nesse ano ela completa 54 anos. Descobri isso carimbando esses carimbos velhos. A SEME não tem a data de criação da escola. Só tem o número que foi dado com a municipalização. Aqui no carimbo tem a data de fundação e o número do ato de fundação. Vamos poder comemorar o aniversário da escola nesse ano do projeto de currículo! Não vai ser ótimo?

Fig.1 – Carimbo: data de fundação da “Escola Professor Mário Pinto Cantareira”



Não é preciso dizer o quanto essa notícia motivou o grupo. A data de fundação da escola significava uma pista a nos guiar em busca de outras pistas. A partir daí, as surpresas e descobertas não pararam de acontecer...

Por meio de uma dessas coincidências que só se vive na educação, conseguimos localizar uma antiga professora da escola, Zilda, filha da primeira diretora daquela instituição, Dona Josepha. Por mais incrível que possa parecer, Zilda era sogra da pedagoga Nice que havia trabalhado durante alguns anos no Mário Cantareira. Assim, a partir de um contato com Nice, pudemos levar Zilda até à escola para nos contar um pouco da sua história e, por efeito, da história daquela instituição. De fato, ela nos contou que:

[...] a escola foi iniciada por minha mãe. A escola começou em uma casa aqui perto no Bairro de Gurigica, uma casa que tinha uma roça de milho. Pra começar a escola, minha mãe foi percorrendo os bairros da região buscando crianças que estavam fora da escola. Minha mãe percorreu as redondezas chamando crianças que não estudavam e conseguiu quarenta alunos que foram relacionados e convidados, de casa em casa, por ela. Naquele tempo, a turma era multisseriada, cada aluno levava seu banco e a escola chamava Escola Isolada só, não tinha nome. Para poder funcionar, minha mãe foi matriculando alunos dos bairros em volta: Santa Lúcia, Eucalipto, Ilha de Santa Maria e Morro do Rio Branco. Na época, o secretário de Educação era João Bastos e, quando uma professora se formava, ela tinha que ir para o interior dar aula.

O funcionamento da escola só foi possível porque minha mãe e os alunos matriculados recorreram a doações e conseguiram os bancos e mesas e um imóvel, que depois foi alugado pelo Estado. Depois de algum tempo, essas Escolas Isoladas foram agrupadas e passaram a chamar Escolas Reunidas, porque já tinham classes com as séries separadas, devido ao número de alunos. Aí, como Escola Reunida, a escola mudou para uma casa maior, ao lado do local onde mais tarde foi construída a sede da Escola, já com o nome de 'Grupo Escolar Professor João Bandeira'. Foi assim, primeiro Escola Isolada, depois Escolas Reunidas e depois Grupo Escolar. Aí que foi dado o nome de Professor João Bandeira, em 1950, eu acho.

Essa primeira conversa com Zilda foi inesquecível. Ficamos atentos à sua fala sobre a educação das décadas de 40 e 50. Contou-nos:

Cada sala de aula levava o nome da professora da sala. Como na minha sala tinham alunos da 1ª à 3ª séries, eu dava um tema geral para todos os alunos, o mesmo tema, e depois me dedicava ao aprofundamento desse tema com cada grupo de alunos das séries.⁸ Depois que a 4ª série foi incluída na escola, aí nos dividimos em turmas de 1ª e 2ª e turmas de 3ª e 4ª séries. Eu me lembro até hoje do livro que eu usava. Era o "Nosso Brasil", de Erasmo Braga. As professoras precisavam se dedicar porque vinha o inspetor e argüia os alunos nas escolas. E tinha a assinatura do termo de visita. Então tínhamos que nos dedicar a todos.

Eu tinha um aluno, que eu não vou dizer o nome, que não aprendia de jeito nenhum. Não conseguia aprender nada. Ficava o tempo todo quieto. Não fazia bagunça. Naquela época, não havia tanta bagunça na sala de aula. Mas eu insistia com ele e chegava bem perto dele e dizia: "Ó Nelson..." [nesse momento Zilda se dá conta de que acabou falando o nome do tal aluno]. Ih, falei o nome dele, mas não vou falar o sobrenome dele, não. Mas, faz tanto tempo, mais de cinquenta anos e eu acho que ninguém vai saber

quem é, acho que vocês não conheceram ele... Mas, continuando, eu chegava perto dele e dizia: “Ó Nelson, você é tão inteligente. Precisa se esforçar pra aprender”. E aí eu ia insistindo, insistindo, até ele começar a aprender, aos poucos, do jeito dele, e ele foi indo e conseguiu saber o mínimo que era exigido. Mas não foi fácil.

O depoimento de Zilda deixou-nos entusiasmados. Sua dedicação ao magistério e a paciência e o otimismo com os seus alunos nos tocou profundamente. Sua presença na escola desencadeou muitas questões para os professores, sobretudo no que dizia respeito ao compromisso de todos com a história de trabalho daquela instituição. Dias depois, Zilda voltou para uma conversa com os alunos como parte da realização do currículo proposto. Mais uma vez, a presença da professora se fez marcante.

Com o depoimento de Zilda, foi possível obter outras informações e, nesse sentido, localizar outras pessoas que fizeram parte da história da “Escola Professor João Bandeira”.⁹ Entretanto, apesar da produção curricular feita em torno do tema “Escola Professor João Bandeira” estar indo de vento em popa, tanto no grupo de professores quanto nas salas de aula, havia certa frustração em relação à personagem do professor João Bandeira. Sua história de vida permanecia uma incógnita para todos nós. Quem foi esse professor? Por que e por quem seu nome foi dado à escola?

Ao perguntarmos à Zilda sobre a pessoa do professor João Bandeira, obtivemos como resposta que foi sua mãe quem sugeriu o nome dele para a escola, como homenagem por ele ter sido um grande professor do Magistério Primário, muito respeitado pelos alunos e colegas e, também, por ter sido um exemplar inspetor escolar do Estado.

Zilda nos informou que a família do professor morou no Bairro Jucutuquara.¹⁰ Com essa dica, um grupo de professoras foi ao referido bairro e, apesar de não encontrar nenhum parente do professor, conseguiu localizar uma rua com o seu nome.

Um outro fato que Zilda nos contou foi que o nome completo do professor era Mário Pinto Cantareira, mas que, por uma indicação da Secretaria da Educação na época, foi preciso tirar o “Pinto” do nome da escola, para não causar problemas com os alunos.¹¹

Ao perguntarmos sobre o tipo físico do professor, Zilda disse que não o conheceu pessoalmente, mas sabia que ele era mulato, assim, “**bem moreno**”. A forma como Zilda falou do professor nos intrigou. Ela deu a entender, de modo sutil, que o fato de ele ser um educador “**bem moreno**” e ilustre não era tão naturalmente aceito na época. De fato, quando descobrimos que havia uma outra escola com seu nome no interior do Estado, duas professoras, por conta própria, se deslocaram para lá em uma sexta-feira a fim de obter mais informações. Nessa busca, souberam que, certa vez, o professor João Pinto Bandeira foi homenageado no Lions Clube da Cidade pelos serviços prestados à educação, mas, ao chegar com sua família, foi impedido de entrar porque era “**BEM MORENO**”.



Fig. 2 – Retrato do professor
João Pinto Bandeira

Um outro acontecimento que nos pegou de surpresa se deu em uma das salas de aula da escola. Ao colocar um bilhete nos cadernos dos alunos para que os pais tomassem conhecimento e autorizassem a participação de seus filhos em uma atividade escolar, a professora Sônia (de Português) encontrou uma assinatura cujo sobrenome era Cantareira. Curiosa com o acontecido, ela ligou para o pai do aluno e, para sua surpresa, ele era um dos netos do professor João Pinto Bandeira.

A partir desse contato, pudemos localizar outros familiares do professor e, com isso, convidá-los para a festa de comemoração dos 54 anos da escola. Também foi a partir desses encontros com parentes do professor João Bandeira que foi possível obter documentos que subsidiaram algumas das principais atividades desenvolvidas em sala de aula.¹² Entre os documentos mais importantes, trazemos, na figura 3, um recorte de jornal datado de fevereiro de 1947, noticiando a morte do professor, e, nas figuras 4 e 5, um convite para a inauguração do “Grupo Escolar Professor João Pinto Bandeira”,¹³ datado de 23 de maio de 1953.

Esses dois documentos somados a outros materiais obtidos foram referências para a realização do currículo da escola. Um currículo praticado (OLIVEIRA, 2003) que expressou, durante sua tessitura, a diversidade de possibilidades das *prácticasteóricas* dos educadores e alunos. De fato, não há como desconsiderar os inúmeros fios que foram tecidos pelos sujeitos da escola, permitindo a realização de um currículo cujas franjas se prolongavam para além daqueles conteúdos formais trazidos nos textos das propostas prescritivas oficiais.¹⁴

Como decidido pelos professores no início da proposta, ao final dos dois primeiros bimestres letivos, a idéia de um currículo praticado a partir de um eixo comum a todas as disciplinas e séries chega ao fim, tendo como desfecho a comemoração do aniversário de criação da escola. Na ocasião, além das homenagens prestadas aos familiares do professor João Pinto Bandeira e aos educadores e alunos da instituição pelo empenho na execução da proposta, também foi realizada uma exposição com os trabalhos que foram produzidos.

A partir do encerramento da proposta, cada professor da escola seguiu seu próprio caminho de conteúdos. Isso não significou que esses professores estivessem trabalhando de

forma isolada conteúdos lineares; ao contrário, sabemos que, independente de haver ou não uma proposta comum de ação, as redes continuam a ser tecidas pelos sujeitos das escolas, o que nos leva a pensar que o que importa nesses processos *instituintes* não é a existência de um projeto específico, até porque, em cada escola, sempre há um projeto em andamento. *O que importa é a necessidade de se pensar a escola como o que, de fato, nela acontece.*



Fig. 3 – Recorte de jornal noticiando a morte do professor João Pinto Bandeira

Fig. 4 – Convite para inauguração do Grupo Escolar “Professor João Bandeira” (frente)

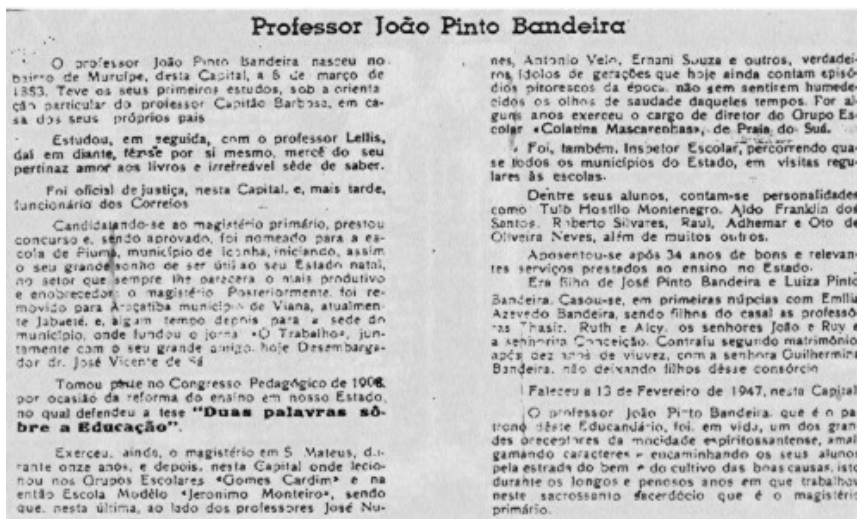




Fig. 5 – Convite para inauguração do Grupo Escolar "Professor João Bandeira" (verso)

Sobre outras problematizações

Nossa intenção com essa rápida descrição de dois bimestres de trabalho no cotidiano de uma escola pública, como já destacado, foi colocar em análise toda e qualquer tentativa dos sistemas em proporem currículos prescritos para as escolas, uma vez que, ao pretenderem falar para todos, conseguem falar para muitos poucos.

Em outro texto, defendemos que, assim como as redes de *saberesfazeres* não se limitam aos territórios das escolas, também os sujeitos que as tecem não se reduzem aos sujeitos que lá estão. Com isso, consideramos como sujeitos potenciais de nossas pesquisas com o cotidiano todos aqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos na tessitura e partilha dessas redes. Ou seja, sujeitos que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas, praticam o cotidiano escolar.

No trabalho realizado na "Escola Mário Pinto Cantareira", além dos educadores e alunos da escola, estiveram envolvidas outras tantas pessoas para as quais, a princípio, não são previstos nem tampouco pensados possíveis desdobramentos das propostas prescritivas oficiais. De modo mais enfático, os textos prescritivos, na maioria dos casos, não levam em conta os sujeitos encarnados que atravessam o cotidiano da escola.

Em termos da proposta desenvolvida com a "Escola João Pinto Bandeira", vamos considerar e defender aqui a possibilidade da *imagem de currículo em rede* (ALVES, 1999), *currículo praticado* (OLIVEIRA, 2003) ou, ainda, *currículo realizado* (FERRAÇO, 2002). São possibilidades de *imagens* para o currículo que evocam mais do que documentos

escritos. Imagens que, como vimos no trabalho dos professores e alunos da escola, envolvem diferentes pessoas, sentimentos, narrativas, lembranças, objetos, lugares, textos, entre tantos outros elementos. Imagens móveis que nos falam de currículos que não se deixam aprisionar em um documento escrito.

Neste ponto, perguntamos: podemos pensar os currículos praticados e, de modo mais específico, a proposta realizada na “Escola João Pinto Bandeira” também a partir da idéia de *mímica* no sentido dado por Bhabha?

Como nos foi possível entender, para Bhabha (1998), a *mímica* não se reduz à mimese, isto é, à imitação. Para o autor, a *mímica* é uma estratégia que representa um acordo irônico para a tensão entre, por um lado, *a visão panóptica da dominação e a demanda pela identidade e, por outro, a contrapressão, a mudança e a diferença* (SOARES, 2004, p.8). Mais objetivamente, para Bhabha (1998, p.130),

A mímica colonial é o desejo do outro reformado, reconhecível, ‘como sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente’. O que vale dizer que o discurso da *mímica* é construído em torno de uma ‘ambivalência’; para ser eficaz, a *mímica* deve produzir continuamente seu deslizamento, seu excesso, sua diferença [...]. A *mímica* emerge como a representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa. A *mímica* é, assim, o signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina que se ‘apropria’ do Outro ao visualizar o poder. **A mímica é também o signo do inapropriado, porém uma diferença ou recalcitrância [resistir desobedecendo]** que ordena a função estratégica dominante do poder colonial, intensifica a vigilância e **coloca uma ameaça imanente tanto para os saberes ‘normalizados’ quanto para os poderes disciplinares.**

O poder da mímica sobre a autoridade do discurso colonial é profundo e perturbador. Isto porque na ‘normalização’ do estado ou sujeito colonial, o sonho da civilidade pós-iluminista aliena sua própria linguagem de liberdade e produz um outro conhecimento e suas normas. [...] É do espaço entre a *mímica* e o arremedo, onde a missão reformadora e civilizatória é ameaçada pelo olhar deslocador de seu duplo disciplinar, que vêm meus exemplos de imitação colonial. O que todos têm em comum é um processo discursivo pelo qual **o excesso ou deslizamento produzido pela ambivalência da mímica (quase o mesmo mas não exatamente) não apenas ‘rompe’ o discurso, mas se transforma em uma incerteza que fixa o sujeito colonial como uma presença ‘parcial’** [...]. O sucesso da apropriação colonial depende de uma proliferação de objetos inapropriados que garantem seu fracasso estratégico, de tal modo que **a mímica passa a ser simultaneamente semelhança e ameaça** (grifos nossos).

Nesse sentido, podemos pensar na proposta da escola como *mímica*? Cujas tentativas de *semelhança* se dá na busca em estar de acordo com a perspectiva do sistema (que defende a necessidade de uma organização curricular), e a tentativa de *ameaça* se dá na busca pela visibilidade da ambivalência do discurso oficial? Essa é uma questão que temos nos

colocado como *problematização* e que, por isso, não temos uma resposta definitiva.

Outra *problematização* que propomos e que, de certa forma, está relacionada com a anterior se refere à idéia de assumirmos, definitivamente, *o cotidiano escolar como possibilidade de se pensar a educação como ciência complexa*. De fato, defendemos que, para além da perspectiva de campo e/ou *espaçotempo* de pesquisa, o cotidiano da escola se coloca para nós como *a condição imprescindível* de pensarmos e praticarmos a educação em sua permanente complexidade.

Nesse sentido, entendemos a pesquisa em educação não como uma busca por explicações dos fatos a partir de aplicações de teorias mas como *problematização* dessa complexidade e, por efeito, das relações tecidas e partilhadas com os *fazeressaberes* dos sujeitos que praticam o cotidiano. Do mesmo modo, as *açõesconhecimentos* desses sujeitos são tomadas, na pesquisa com o cotidiano, como possibilidades *metodológicasteóricas* fundamentais para a defesa da idéia de complexidade da educação.

Com isso, a *imagem* de pesquisa em educação que se coloca para nós assume como pressuposto que as possibilidades *teóricasmetodológicas* que acontecem no cotidiano das escolas e que, por isso, nos interessam, são aquelas *praticadas, inventadas e partilhadas* pelos sujeitos encarnados. Assim, em nossas análises, vamos dar especial destaque às *negociações e performances* que se realizam nas redes cotidianas. Valendo-nos outra vez de Bhabha (1998, p. 20-21), vamos defender que

Os termos do embate cultural, seja através de antagonismo ou afiliação, são produzidos **performativamente**. A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou éticos ‘preestabelecidos’, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma **negociação complexa em andamento**, que procura conferir autoridade aos **hibridismos culturais** que emergem em momentos de transformação histórica [...]. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição ‘recebida’ (grifos nossos).

Neste ponto, a partir da discussão de Bhabha sobre o hibridismo cultural, coloca-se a questão da cultura, aspecto fundamental na discussão da proposta de currículo realizada na escola. Assim, pensamos que, à medida que as professoras abrem mão de uma organização curricular prescritiva, na qual, a partir de textos, conceitos, definições e temas transversais é defendido um dado enfoque de cultura, e optam por um processo de *realização curricular*, de *currículo praticado em redes*, em nosso entender, eles acabam indo ao encontro da idéia bhabhiana de “cultura como lugar enunciativo”. Nas palavras do autor (1998, p.248),

Se a cultura como epistemologia se concentra na função e na intenção, então a cultura como enunciação se concentra na significação e na institucionalização [...]. O epistemológico está dentro do círculo hermenêutica, na descrição de elementos culturais em sua tendência a uma totalidade. **O enunciativo é um**

processo mais dialógico que tenta rastrear deslocamentos e realinhamentos que são resultado de antagonismos e articulações culturais – subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural.

Minha passagem do cultural como objeto epistemológico à cultura como lugar enunciativo, promulgador, abre a possibilidade de **outros ‘tempos’ de significado cultural** (retroativo, prefigurativo) e **outros espaços narrativos** (fantasmático, metafórico). Minha intenção ao especificar o presente enunciativo na articulação da cultura **é estabelecer um processo pelo qual outros objetificados possam ser transformados em sujeitos de sua história e de sua experiência** (grifos nossos).

Em continuação à discussão realizada por Bhabha, pensamos que essas relações de enunciações da cultura tecidas em redes com os sujeitos possibilitam nas escolas a criação de *ambientes movediços, entrelugares culturais*, que proporcionam a esses praticantes *espaçotempos* de possibilidades de realização de *negociações, traduções, performances e hibridizações*. Por efeito, no que se refere à dimensão de possibilidades do hibridismo, destacamos o que observa Soares (2004, p.1), a partir da obra de Bhabha:

O hibridismo para Bhabha é tanto uma condição (ou seu efeito) como é um processo (embora às vezes pareça ser um projeto também).

É uma condição do discurso colonial na sua enunciação, dentro da qual a autoridade colonial/cultural é construída em situações de confronto político entre posições de poderes desiguais.

É também um processo de negociação cultural ou ‘um modo de apropriação e de resistência, do pré-determinado ao desejado.

De acordo com Bhabha, a resistência aos discursos hegemônicos se dá principalmente através do uso estratégico da ambivalência inerente ao poder colonial. Essa ambivalência possibilita o recurso à mímica [...] **levando à constituição de sujeitos híbridos, que se revelam ao mesmo tempo como uma semelhança e uma ameaça.**

O híbrido para Bhabha não é uma síntese (um *mix*) que soluciona um conflito entre opostos originais e essenciais misturando-os. O híbrido cultural é superposição (e não simplesmente sincretismo), como uma cópia mal feita, uma dissimulação, uma semelhança (parcial) que não é similitude, uma dupla inscrição, menos que um e o dobro (uma metonímia e uma metáfora). É e por causa dessa duplicidade de partes que ele é uma semelhança e uma ameaça, uma indecibilidade, nem uma coisa nem outra, que desestabiliza essencialismos e subverte o conceito de originalidade da autoridade por meio da negação, variação, repetição e deslocamento [...].

O sujeito híbrido, como efeito de como projeto, é um sujeito incalculável, semi-aquiescente, semi-opositor, jamais confiável, que produz um problema insolúvel de diferença cultural para a própria interpelação da autoridade. **A potência do híbrido não é ser miscigenado, sincrético ou sintético. É confundir. É ser inclassificável** (grifos nossos).

De fato, pensados como *sujeitos híbridos* nesses *entrelugares* culturais que são as escolas, os professores *praticam* currículos que não se deixam aprisionar todo o tempo por identidades culturais ou políticas, originais ou fixas. Currículos que ameaçam, em alguns momentos, o discurso oficial de uma proposta única e coerente para todo o sistema. Currículos que, em suas práticas, abrem brechas que desafiam o instituído. Como nas considerações de Bhabha (1998, p.21),

Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de **serem consensuais quanto conflituosos**; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (grifos nossos).

Nesses embates de fronteira, como já destacamos, são realizados processos de *imitação*, *tradução*, *negociação* e *performances*. Como defende Bhabha (apud RUTHERFORD, 1996, p.36):

Por tradução eu me refiro, antes de tudo, a um processo pelo qual, a fim de objetivar o sentido cultural, é forçoso haver sempre um processo de alienação e de secundariedade em relação a si próprio. Sob esse aspecto, não há ‘em si mesmo’ nem ‘por si mesmo’ no interior das culturas, porque elas sempre estão sujeitas a formas intrínsecas de tradução [...]. Desenvolvendo essa noção, **a tradução é também uma maneira de imitar, mas num sentido traçoeiro e deslocante** – o de imitar um original de tal modo que a sua prioridade não é reforçada e sim, pelo próprio fato de ele poder ser simulado, reproduzido, transferido, transformado, tornado um simulacro e assim por diante: nunca o original se conclui ou se completa em si mesmo. O ‘originário’ está sempre aberto à tradução, portanto nunca pode ser dito que tenha um momento antecedente, totalizado de sentido ou de ser – essência (grifos nossos).

Em meio a essas *negociações* e *performances* realizadas nos *entrelugares* da cultura do cotidiano escolar, é que vamos encontrar *indícios* (GINZBURG, 1989) que nos ajudam a *desconstruir* os discursos que advogam em favor de conceitos fixos, fechados, dos temas da educação. Pensamos que, se algo é complexo por sua condição de ser *tecido junto* (MORIN, 1990), qualquer tentativa de nomear ou identificar, por exemplo, o que é currículo, só nos levaria a simplificar, a reduzir a dimensão de sua complexidade.

De modo mais amplo, e aí se coloca uma outra questão de fundo para nós, cada vez tem sido mais difícil, nas redes cotidianas tecidas pelos sujeitos das escolas, identificar com nomes, tais como, currículo, gestão, planejamento, avaliação, ensino, aprendizagem etc., o que acontece nas escolas. Se, nos cursos de formação, essas palavras implicam teorias, em autores que escrevem e publicam livros sobre esses temas, nas redes cotidianas, elas perdem seu poder de objetividade para identificar esta ou aquela situação.

Ou seja, quando nos envolvemos com o cotidiano das escolas, encontramos dificuldades em responder “quando”, “como” e “com quem” acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, entre outras questões. De fato, se nos situamos em meio às redes cotidianas das escolas, e junto aos seus sujeitos, a resposta para essas questões é uma só: *acontece tudo ao mesmo tempo e com todos!* Nosso envolvimento com a escola, durante o período de realização da proposta, possibilitou-nos compreender isso de forma inquestionável.

Por fim, entendemos que a condição de pensar a complexidade da educação no cotidiano nos leva a considerar como autores dessa complexidade os sujeitos que praticam esse cotidiano. Ou seja, para além dos teóricos que se dedicam a escrever sobre esse tema, estão os autores, sujeitos anônimos do cotidiano. São eles que, ao se valerem de diferentes possibilidades estéticas, inventam novas/outras *imagens* para a educação.

Notas

¹ Estética da escrita que aprendemos com Nilda Alves na tentativa de, ao unir palavras, inventar outras tantas.

² Nossa intenção de *problematizar* tem por objetivo romper com a idéia de *explicar*. Consideramos que qualquer tentativa de explicação de algo, fatalmente, irá reduzir esse algo à lógica do raciocínio daquele que explicou. Por isso, tentaremos no texto estabelecer diálogos entre diferentes teorias/discursos, diferentes autores, trazendo muito mais questões do que explicações, mais dúvidas que certezas, pois entendemos que só com dúvidas e incertezas podemos nos aproximar da complexidade da educação e, por efeito, da vida.

³ Destacamos as pesquisas “Currículo e formação de professores”, “Pensando os currículos prescritos e a formação continuada de educadores do ensino fundamental a partir dos currículos reais”, “Formação continuada de educadores/as e currículos reais: em busca de propostas de intervenção nos cotidianos escolares” e “O currículo e a formação de professores na complexidade do cotidiano escolar”.

⁴ No decorrer do texto, estaremos usando, alternadamente, o feminino e o masculino.

⁵ Pensamos ser essa uma das razões que levou o grupo a propor um trabalho envolvendo o currículo.

⁶ Usaremos nomes fictícios tanto para a escola quanto para as professoras.

⁷ A escola funcionava em um espaço alternativo há três anos, por ocasião da reforma do prédio da sede. Com a mudança para o espaço alternativo, ou seja, um barracão improvisado, muitos pais tiraram seus filhos da escola. Aos que ficaram, por força das circunstâncias, se juntaram outros tantos alunos vítimas de transferências por indisciplina, reprovações, entre outras mazelas educacionais. Com isso, segundo uma professora que foi aluna do João Bandeira e que mora na comunidade em que a escola está localizada, fortaleceu-se nos alunos uma imagem “negativa” da instituição e deles próprios por estudarem ali, apesar de esses alunos, quando perguntados, expressarem um grande afeto pela maioria das professoras da escola. Essa visão da baixa auto-estima dos alunos era compartilhada por muitos professores, constituindo-se no principal argumento para a escolha do tema de trabalho na proposta curricular.

⁸ Nesse momento, uma professora fala baixinho com uma colega: “Parecido com o que estamos tentando fazer aqui na escola, um tema comum pra todo mundo...”.

⁹ O contato com essas pessoas nos permitiu organizar, na festa comemorativa dos 54 anos de existência da escola, uma exposição de materiais pedagógicos, livros, cadernos, pautas, entre outros objetos, que fizeram parte da história de trabalho dessas pessoas naquela instituição.

¹⁰ O bairro Jucutuquara fica próximo aos bairros citados por Zilda quando da criação da Escola Integrada que deu origem à “Escola Professor João Bandeira”.

¹¹ Essa foi uma discussão que rendeu gargalhadas no grupo. O que o Pinto no nome de uma escola poderia causar de problemas com os alunos? Responderam-me: “Ora, imagine as brincadeiras: é você que estuda no Pinto? Você senta no Pinto para assistir aula?”, entre outras explicações “pintológicas”...

¹² Todos os materiais obtidos com as buscas dos professores eram usados como elementos das atividades dentro da proposta da escola de um currículo realizado a partir de um eixo temático comum. Por isso, a importância de se obter esses materiais.

¹³ Esse convite, de certo modo, representou a ligação de nossos dois temas, ou seja, o “professor” e a “escola” Mário Pinto Cantareira, isto é, a relação entre personagem e prédio.

¹⁴ Em um outro texto, com a ajuda dos educadores da escola que realizaram o projeto, seria importante se pudessemos trazer alguns dos fragmentos do currículo tecido nas salas de aula das diferentes disciplinas.

Referências

- ALVES, N.; GARCIA, R.L. (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FERRAÇO, C. E. Redes entre saberes, espaços e tempos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Anais XI ENDIPE.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GUIMARÃES, C. *Imagens da memória: entre o legível e o visível*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, I. B. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- RUTHERFORD, J. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. N. 24. Cidadania. 1996.
- SOARES, M. C. S. *O local da cultura: considerações acerca das idéias de Homi Bhabha*. Vitória, 2004, texto.

Correspondência

Carlos Eduardo Ferraco, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

E-mail: ferraco@uol.com.br

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização do autor.
