

DA ESCOLA DE SAMBA À ESCOLA FUNDAMENTAL: CAMINHOS PARA  
PENSAR OS COTIDIANOS COM CRIS COSTA, CERTEAU E LEFEBVRE

Nivea Andrade\*

**RESUMO:** Através de narrativas sobre as práticas de uma professora brasileira, esta investigação busca pensar como docentes e discentes produzem currículos em seus cotidianos. Com a professora de artes, Cristiane Costa, e com apoio em Michel de Certeau, Henri Lefebvre entre outros, busco desenvolver uma discussão sobre os estudos dos cotidianos, propondo-me compreender algumas possibilidades das táticas cotidianas de *aprenderensinar*.

**Palavras-chave:** cotidianos escolares, práticas, currículos, redes de conhecimentos e significações e narrativas.

**RESUMEN:** A través de narrativas sobre las prácticas de una Profesora brasileña esta investigación trata de pensar de qué manera los profesores y alumnos producen los currículos en sus cotidianos. Juntamente con la profesora de artes, Cristiane Costa, e con apoyo de Michel de Certeau, Henri Lefebvre entre otros, trato de desarrollar una discusión sobre los estudios de los cotidianos, proponiéndome comprender algunas posibilidades de las tácticas cotidianas de *aprender enseñar*.

**Palabras claves** - cotidianos escolares, prácticas, currículos, redes de conocimientos y significaciones e narrativas.

### Da escola de samba à escola fundamental

Se um visitante entrasse naquela sala de aula, defenderia que tudo poderia ocorrer ali, exceto uma aula para alunos do ensino fundamental. Realmente parecia mais um barracão de escola de samba.

Logo na entrada, bem próximo à porta, um grupo de meninos ensaiava a batucada. E o som do surdo marcava o ritmo da música e da aula, vibrando forte no peito de quem se aventurasse a entrar naquele pequeno barracão de mesas, cadeiras e quadro negro. O cavaquinho costurava a melodia, seguindo o gesto das meninas que costuravam suas fantasias. Um aluno de ar zombeteiro atravessava a sala, desfilando e rebolando com sua saia rodada e flor no cabelo. Dois outros

---

\* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) da UERJ. Membro do Grupo de Pesquisa *Currículos, Redes Educativas e Imagens*, do PROPEd- UERJ. niveandrade1@gmail.com

---

alunos se destacavam do grupo, sentados num canto com seus fones de ouvido, talvez alheios, talvez contemplativos...

No fundo da sala, rodeada de jovens artesãos, estava ela, prendendo flores e paetês num estandarte. De estatura pequena e muitos cachos no cabelo, sempre usava vestidos coloridos, sapatilhas de pano e meias listradas. Era uma bonequinha de pano, recém-chegada à escola para dar aulas de artes. Organizava naquele dia, um bloco de carnaval para a festa do Momo que ocorreria na escola.

Eu, que nem era tão visitante, estranhei a barulhada da turma quando entrei naquela sala. Precisava falar com a professora e nem conseguia me ouvir! Fiz sinal para os meninos interromperem a batucada. Prontamente, mas com certa reprovação, o surdo silenciou, dando exemplo para os outros instrumentos que o obedeceram.

A professora deu um sorriso franco e solidário, achando graça do meu gesto intempestivo. E se pôs a ouvir o meu recado sobre a data e o horário da festa.

Quando virei de costas, antes mesmo de fechar a porta, a batucada continuou às alturas, abrindo alas para as linhas, agulhas, tesouras, paetês e cola quente. Tudo voltou ao normal, como se ninguém tivesse atrapalhado o ensaio dos foliões.

Ao fechar aquela porta, deixando a batucada escondida naquela sala, atravessei o corredor, pensando nas práticas daquela professora. O que se cria naquela sala de aula? Que conhecimento é tecido ali, entre linhas, tesouras e batuques? Quais os valores e os significados que brotam daquela música e daqueles bordados? As perguntas passearam pelos meus pensamentos e caminharam para uma posterior conversa com Cris, como era chamada aquela professora de Artes.

Bisbilhotando sua história, mergulhei nas inúmeras narrativas que me contou sem nostalgia, mas com um profundo envolvimento sobre a sua infância. Família grande, de sete filhos e pouco dinheiro para brinquedos industrializados. A diversão era garantida pelas bonecas de pano, feitas pela mãe, que trouxe do Rio Grande do Norte a arte das bordadeiras, tecelãs e costureiras. Divertia-se, também, com os tocos de madeira que sobravam dos móveis feitos pelo pai, um marceneiro

---

pernambucano, que não desenhava os seus projetos no papel, mas que tinha seus desenhos na cabeça.

O maior aprendizado da infância, porém, fora mesmo durante o carnaval, quando seu pai, tradicional folião do bloco das piranhas de Bangu, permitia que as filhas preparassem sua sombrinha do frevo. As meninas ficavam horas enfeitando a sombrinha colorida. Quando terminavam, o pai dizia: - “Não. Não é assim. Está bonitinha. Uma sombrinha não é bonitinha.”

E prendia metalóides, fitas coloridas, purpurina e outros enfeites, formando um grande mosaico. Foi deste jeito que Cris entendeu o que era *estética*, que a sombrinha do frevo obedecia a outra estética e que existiam várias *estéticas* no mundo...

Dali em diante, passou a confeccionar as fantasias das amigas no carnaval. Gostou tanto que foi fazer Faculdade de Indumentária e, com seus colegas das Belas Artes, encontrou um *espacinho* na Estação Primeira de Mangueira, tradicional escola de samba do Rio de Janeiro, para participar da produção do Carnaval. Fez fantasias para a Mangueira e para a Inocentes de Belford Roxo, uma escola do grupo de acesso do carnaval carioca. E veio parar na escola fundamental sem muitos planos, apenas para experimentar dar aulas.

Da escola de samba para a escola fundamental, a professora que queria ser carnavalesca trouxe consigo a linguagem do carnaval. Suas aulas seguem a harmonia desta ópera popular: vários grupos desenvolvendo atividades diversificadas que dialogam entre si como numa orquestra; muitas cores e muitas linguagens artísticas formando um grandioso trabalho de conjunto, como um desfile de carnaval na medida de uma aula.

Esta sua prática como professora foi tecida para além da Faculdade de Artes e de Educação. Foi tecida nos cotidianos de sua vida, entre as marteladas na madeira com o trabalho de seu pai e os pontos da linha e da agulha com o trabalho de sua mãe. No meio disso, vinha o carnaval, que de diversão anual

---

transformou-se num serviço para o ano todo, num *espaçotempo*<sup>2</sup> de permanente criação.

É esta criação permanente que esta professora traz para sua sala de aula, o aparente caos que se configura num *espaçotempo* no qual liberdade e criação dialogam. Diz que sua aula precisa sempre virar uma *cozinha*, um momento de bate-papo, porque sem diálogo e sem movimento não há criação. Aboliu as margens para os trabalhos de artes plásticas: “margem é horrível! Você já tem um papel que está lhe limitando. Para quê ter margem?”

Do incômodo inicial que senti com a sala de aula aparentemente *bagunçada* à conversa com esta professora, aprendi muito sobre as práticas cotidianas dos professores. Aprendi que toda a prática do professor bem como toda a prática dos alunos é sempre fruto da vivência do *dentrofora* da sala de aula. Por isso, quero defender neste texto que os currículos das aulas de cada professor são tecidos nos cotidianos e nas trajetórias históricas de docentes e discentes, juntamente com os seus valores, suas redes de conhecimentos e significações, nas múltiplas redes educativas que formam e em que se formam, transbordando o que muitos chamam de currículo oficial. São estas práticas cotidianas que são os motores das escolas, são elas que fazem as transformações ainda que inseridas em estruturas de poderes nas quais os professores e estudantes não ocupam os lugares dos privilegiados.

As conversas se configuram, neste contexto, como um elemento fundamental para o processo criativo destas práticas. A partir de trocas, confrontos e ressignificações, a comunidade escolar faz seus cotidianos, criando a cada dia, uma nova escola, ainda que alguns acreditem que *escola boa é coisa do passado*.

Um dia, Cris chorou muito, chorou com a intensidade de quem se permite se envolver com seu trabalho. Não estava feliz com uma turma. Parecia-lhe que eles não compreendiam os seus objetivos, não aceitavam os desafios da produção artística, brigavam entre si e não lhe davam atenção.

---

<sup>2</sup> Este modo aglutinado de escrever esses termos é uma proposta de alguns pesquisadores *dos cotidianos* para mostrar os limites herdados do modo de criar conhecimento próprio da ciência moderna e a necessidade de superar dicotomias na produção do conhecimento científico.

Conversando com a turma, um aluno lhe disse que precisava ser mais rígida, impor mais limites. Cris se questionou sobre isso. Perguntou-se: “não posso dar mais liberdade?”

Neste diálogo, percebo a tessitura das regras sociais. O que estava em jogo ali, não era se a professora era mais ou menos rígida, mas a dificuldade que alguns estudantes tinham em conviver com uma prática menos repressiva e mais autônoma. Estas relações são tecidas no aprendizado dos cotidianos com suas tensões, suas frustrações e sucessos.

Acompanhar os cotidianos de Cris era acompanhar este vai e vem de tessitura democrática. Um dia, ela me ligava tristonha, dizendo que havia desistido de uma turma. Eram violentos, desinteressados, debochados. Não queriam ter aulas de artes.

No dia seguinte, me contava eufórica que havia inventado uma atividade mais teatral com a mesma turma. E a aula tinha sido ‘fantástica’. Todos interessados, cheios de idéias e motivados na tessitura de conhecimentos.

Era justamente, no momento das conversas e no dia a dia das práticas, que estes estudantes e a professora desenvolviam suas regras sociais. *Espaçotempo* de tessitura política no meio das aulas de artes.

É neste sentido que defendo que os cotidianos das aulas de professores como Cris Costa, são *espaçotempos* para se pensar como diferentes práticas e usos da estrutura escolar possibilitam entender as escolas para além da visão de um lugar de estagnação e ausência de criação, de repetição sem mudanças.

Esta história da professora Cris me convida a pensar sobre as situações vividas nos cotidianos das escolas. O dia a dia, a rotina, os conflitos, as soluções, as continuidades e as maiores ou menores mudanças, enfim, as múltiplas e infinitas ações cotidianas - que para muitos pesquisadores, são estéreis enquanto ponto de partida para uma pesquisa acadêmica- para os pesquisadores com os cotidianos se constituem em um manancial de questões, temas e diferentes possibilidades para pensar as escolas, em meio a inúmeras ‘conversas’ que são metodologias de trocas, de afirmação, de busca de soluções para problemas comuns.

---

**Uma metodologia para pensar os cotidianos: conversas, narrativas e imagens**

Da experiência de ouvir, dizer, escrever, entregar o texto para as avaliações da minhas interlocutora, a professora Cris- e entregar um texto significa entregar-se - e começar tudo de novo a partir do ouvir, comecei por compreender uma metodologia que procura se aproximar da proposta do cineasta Eduardo Coutinho, autor de filmes documentários como *Santo Forte* e *Edifício Master*, além do clássico filme *Cabra Marcado para Morrer*.

Buscando conhecer as experiências cotidianas de *peças comuns* como os moradores da comunidade Vila Parque da Cidade, na Zona Sul do Rio de Janeiro, que falam de suas religiosidades no documentário *Santo Forte*, e dos moradores de um prédio residencial com 276 apartamentos em Copacabana, o Edifício Master, nome dado a outro documentário, Coutinho afirma nunca entrevistar pessoas. Para o cineasta, a entrevista pressupõe a existência de perguntas direcionadas para os interesses prévios do entrevistador.

Por oposição à entrevista, Coutinho defende a conversa, que se constitui numa relação afetiva entre os dois lados, num posicionamento aberto para os temas que surgirem, numa postura livre para ouvir. Para o cineasta, com a conversa é preciso estar disponível para ouvir o outro, porque o outro quer ser ouvido, e você precisa ouvi-lo. Coutinho enfatiza “uma necessidade profunda de você querer ouvir e a outra pessoa ser escutada. Isso é essencial. Você, naquele momento, é o espectador da conversa” (COUTINHO, 2008, p. 114).

Quando perguntado sobre como encontrou estas pessoas, Coutinho respondeu:

interessam-me as pessoas que realmente eu sinto que elas têm o que contar... conversar. As falas delas têm que ter valor afetivo, não pode ser pura informação. Se, embaixo da informação, que pode existir, tem um valor afetivo, isso me interessa (COUTINHO, 2008, p. 145).

E foi conversando que descobri a professora Cris Costa, ouvindo as suas histórias, contando as minhas e percebendo que daquele encontro sairíamos pessoas diferentes.

Se neste texto contarei ainda um pouco mais algumas histórias desta professora, acredito que preciso compreender o porquê da escolha desta professora, se conheço tantos. Seria ela, uma pessoa extraordinária ou pessoa comum? Suas práticas se destacam ou são práticas comuns? Qual o critério para esta escolha?

Ela é uma pessoa comum, professora inserida nas mesmas condições difíceis de trabalho que professores como eu, e ao mesmo tempo, é uma pessoa extraordinária para o meu olhar. Encontrei-a porque queria encontrar alguém que me mostrasse que o cotidiano escolar é múltiplo, heterogêneo e cheio de potencialidades. Foi o nosso encontro, as nossas conversas que fizeram emergir o que há de extraordinário em nós. E por isso, Coutinho me ajuda a entender este processo quando afirma que “o que sai da palavra do outro é algo que nasce num lugar, entre eu e o outro”. E complementa:

eu não filmo senão esse encontro (entre o cineasta e o mundo), filmo uma relação. Aí eles dizem, “Não, aquela personagem é maravilhosa!” Ela não existe enquanto personagem maravilhosa! Existe enquanto, na interação comigo, nessa interação, se permitiu que ela se transformasse em maravilhosa, e eu com ela, quer dizer, é um negócio que não é meu nem dela, já não é mais, entendeu? Então esse troço não tem: a verdade tá lá, filma! (COUTINHO, 2008, p. 110).

O que me chamou atenção nesta professora foi a crença que tem nas suas práticas e nas suas falas, crença nos cotidianos das escolas, nas suas potencialidades, nos seus caminhos e nos seus desvios. Por tal motivo, esta professora se aproxima dos personagens de Coutinho. O próprio cineasta define como encontra os seus personagens: “no fundo é isso, sentir que o personagem tem força. E a força dele vem do afeto, vem da crença da pessoa no que ela mesma disse, e aí tem criação vocabular (p. 145”).

Da força das nossas conversas, tecerei as narrativas como esta que tento tecer aqui, circulando entre o que ouvi e o que sou, recriando a minha própria

---

prática, ao mesmo tempo em que alimento a recriação da prática desta professoras e daqueles que ao lerem este texto, também se sintam convidados a participar das nossas conversas.

### Os cotidianos em Certeau e Lefebvre

Para entender um pouco mais sobre estas práticas cotidianas, começo por dialogar com dois autores que, de perspectivas diferentes, abordaram o tema do cotidiano/dos cotidianos. São eles, Henri Lefebvre e Michel de Certeau. O primeiro, pesquisador marxista, foi o autor de *Critique de la vie quotidienne*, trabalho em três volumes, cujo terceiro volume foi reeditado em 1968, com o título de *La vie quotidienne dans le monde moderne*. O segundo, jesuíta definido por Jacques Revel como um pesquisador independente, inclusive em relação à própria Companhia<sup>3</sup>, conduziu uma pesquisa, encomendada pelo governo francês sobre os problemas da cultura e sociedade (GIARD, Luce. 1994), cujos escritos estão no livro *L'invention du quotidien*. Com estes dois autores, através das obras *A vida cotidiana no mundo moderno* e *A Invenção do Cotidiano, v.1*, estarei dialogando na tentativa de encontrar um caminho para compreender as práticas de criação nas escolas. Por enfatizar a criatividade, *A invenção do Cotidiano* ganhou certo destaque no decorrer das minhas ideias como poderá ser percebido aqui.

Nas leituras que farei destes autores, terei a contribuição de tantos outros e levarei comigo o ensinamento de Alves, ao defender que estudar os cotidianos significa:

escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no(s) cotidiano(s). (ALVES, 2008, p. 24).

---

<sup>3</sup> “Certeau era um marginal jesuíta, estava à margem da Companhia. Acadêmico, não tinha cargo na universidade. Achávamos isso notável, mas era alguém cujo status era de difícil definição, a não ser no fim da vida, quando veio para a École.” (REVEL, 1997)



Lefebvre definia o cotidiano<sup>4</sup> como o lugar onde *é preciso viver* (1991, p. 130), “o lugar do conflito entre o racional e o irracional, sendo, portanto, o lugar em que se formulam os problemas concretos da produção em sentido amplo: a maneira como é produzida a existência social dos seres humanos... (p. 30)”. Neste sentido, o estudo do cotidiano possibilita compreender determinadas contradições da sociedade que não são percebidas em pesquisas preocupadas apenas com temas globais. Entre estas contradições, Lefebvre se preocupava com a constituição dos trabalhadores como classe social e a sua adesão aos hábitos de vida burgueses (p. 88). Entendia que estudar o cotidiano é pensar as soluções que os grupos sociais dão para seus problemas comuns.

Revendo alguns de seus pensamentos apresentados no livro *Introducion à la Critique de la vie quotidienne*, primeiro volume da série, publicado em 1946, logo após o fim da ocupação alemã na França, Lefebvre recordou que a preocupação com o tema surgiu a partir de um contexto histórico, no qual viver o cotidiano se tornava insuportável. “Quando as pessoas, numa sociedade assim analisada, não podem mais continuar a viver sua cotidianidade, então começa uma revolução. Só então. Enquanto puderem viver o cotidiano, as antigas relações se reconstituem” (p. 39). O cotidiano virou um problema filosófico quando não foi mais possível vivê-lo.

O lugar do cotidiano em Lefebvre, portanto, é aquele do conflito, mas também aquele que é controlado, dotado de determinismos econômicos, geográficos entre outros. É o lugar onde as práticas de apropriação (do próprio *espaçotempo* e de tantos outros elementos sociais) diminuem de acordo com a quantidade de pressão exercida sobre as pessoas. O autor explicou:

pode-se dizer, a grosso modo, que, quanto mais pressões há (e pressões organizadas, codificadas), menos apropriação. Não é uma relação de inversão lógica, mas de conflito

---

<sup>4</sup> Tenho usado até aqui o termo *cotidiano* no plural – cotidianos – o que é feito pelos membros do grupo de pesquisa a que pertença. LEFEBVRE (1991), no entanto, o faz sem pluralizá-lo. Por isto, ao me referir ao pensamento deste autor, o farei sempre no singular. Já CERTEAU (1994) pelo modo como trabalhou, preocupando-se com diversos cotidianos, me permite ‘usar’ o termo no plural.

dialético. A apropriação capta as pressões, altera-as, transformando-as em obras. (LEFEBVRE, 1991, p. 97).

A afirmação de Lefebvre me faz pensar em tantos professores como a professora Cris Costa. Vivemos cotidianamente diversas pressões de todos os cantos e segundos em nossos *espaçotempos*. Quem não sabe enumerar os motivos das tensões vividas pelos professores de escolas públicas no Brasil (para não citar de outros países)? As salas com 45 alunos, o calor, o pó do giz (que ainda não foi abolido em muitas escolas), as regras e a burocracia impostas pelo governo sem consultar a comunidade escolar, o barulho e a violência que nos explica intensamente o significado do *dentrofora* da escola. Estas são algumas, talvez as mais citadas, das pressões cotidianas vividas pela professora Cris e tantos outros docentes e discentes. Mas estas intensas pressões nos anulam? Impossibilitam o nosso processo criativo? Controlam os currículos escolares?

Não desconsiderando a ideia de cotidiano como *espaçotempo* de conflito, Certeau discutiu esta perspectiva, reconhecendo que na sua necessidade de viver, o ser humano cria diferentes maneiras de usar as situações que lhe são impostas. “Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade.” (CERTEAU, 1994, p. 93)<sup>5</sup>. Este autor propunha a existência de uma lógica para as práticas cotidianas, o que nos convida a pensar sobre a existência de várias lógicas dentro da pluralidade característica das vivências do dia-a-dia. “Como na literatura se podem diferenciar ‘estilos’ ou maneiras de escrever, também se podem distinguir ‘maneiras de fazer’ – de caminhar, ler, produzir falar, etc” (CERTEAU, 1994, p. 92).

Desenvolvendo a temática dos cotidianos no campo da educação, e especialmente na discussão de currículos, Nilda Alves e Regina Leite Garcia iniciaram nas décadas de 1980 e 1990, principalmente a partir dos trabalhos de Lefebvre e Certeau, pesquisas que incentivaram a criação de diferentes grupos de estudos nos/dos/com os cotidianos no Brasil (LOPES ; MACEDO, 2010, p. 34). Nestes estudos, os cotidianos passam a ser compreendidos como “o conjunto de

---

<sup>5</sup> Para Certeau, o lugar é o espaço apropriado, é o espaço tornado lugar por um poder proprietário (CERTEAU, 1994, p. 99).

atividades que desenvolvemos no nosso dia-a-dia, tanto do que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto do que nelas é singular (as suas formas)” (ALVES ; OLIVEIRA, 2010, p. 87). Alves indica ainda que,

para a escola, os estudos dos cotidianos vêm indicando a necessidade da crítica radical à organização dominante: internamente, tanto quanto à estrutura de poder, quanto ao fazer pedagógico, como quanto à sua estruturação curricular; externamente, quanto aos limites e relações de poder existentes na sociedade, quanto às relações da educação com a sociedade (o mundo do trabalho, os movimentos sociais etc.), na busca da identificação/caracterização/análise crítica/proposição dos conhecimentos da prática, nas suas múltiplas criações teóricas (racionais, imaginárias, artísticas etc.) (ALVES, 2008, p. 96).

Compreender as práticas cotidianas dos professores se configura, portanto, numa tentativa de compreender os currículos através de suas redes de conhecimentos e significações.

### **Contando táticas**

Ao estudar as práticas cotidianas, Certeau desenvolveu o conceito de *táticas* ao nomear as ações realizadas para enfrentar as circunstâncias, sem a possibilidade de um pensamento estratégico, sem uma visão ampla dessas circunstâncias e sem um espaço próprio de ação, o que só é permitido aos que têm o poder hegemônico sobre este espaço. Definida como a *arte do fraco*, as *táticas* formam a arte de quem “tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em situações” (CERTEAU, 1994, p. 46-47). É, portanto, “o movimento dentro do campo de visão do inimigo (p. 100)”. Este autor ressalta que o praticante “tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia” (CERTEAU, 1994, p. 101).

As táticas se diferenciam das estratégias que são ações calculadas em lugares próprios. Estas, ao contrário, postulam “um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico” (CERTEAU, 1994, p. 46).

Ao contrário de Lefebvre, que mais enfatizava as opressões no cotidiano, Certeau reconheceu a ação criativa nas táticas dentro dos múltiplos cotidianos nos quais os seres humanos vivem e se relacionam. Este dado não significa que o primeiro autor não tenha se colocado a questão da liberdade, tema recorrente no período de publicação de *A vida cotidiana no mundo moderno*, em meio aos acontecimentos de 1968 (doze anos antes da primeira publicação de *A invenção do cotidiano*, embora no período em que a pesquisa de Certeau se desenvolvia).

Lefebvre, no entanto, desenvolveu seus estudos a partir de sua filiação marxista, inclusive propondo uma revisão destes estudos, se comprometendo com um projeto político vinculado a então União Soviética. Este autor lançou o desafio de ir além de Hegel buscando aquilo que chamou de *realização da filosofia*, unindo o filosófico e o não filosófico, o superior e o inferior, o espiritual e o material, o teórico e o prático, o *cultivado* e o *inculto* (LEFEBVRE, 1991, p. 20). Neste sentido, defendia que era preciso conquistar a cotidianidade para impedir a ação do mercado que tendia a controlá-la. Era preciso investimentos, assaltos e transformações conduzidos também por estratégias. Focava a sua preocupação nas ações estratégicas da publicidade e do mercado que “pretendiam controlar” o cotidiano da vida das pessoas. Acreditava que, com o controle do cotidiano, controla-se a produção e o consumo. Neste sentido, Lefebvre afirmava que:

na Europa, depois da guerra, alguns homens dotados e inteligentes (Quais? Não interessa aqui.) perceberam a possibilidade de agir sobre o consumo e por meio do consumo, ou seja, de organizar e de estruturar a vida cotidiana. Os fragmentos da vida cotidiana se recortam, se separam em seu próprio ‘terreno’ e se acomodam como as

peças de um quebra-cabeça. Cada um deles pressupõe uma soma de organizações e de instituições. Cada um deles – o trabalho, a vida privada e a vida familiar, os lazeres – é explorado de maneira racional, incluindo-se aí a novíssima organização (comercial e semiplanificada) dos lazeres (LEFEBVRE, 1991, p. 67).

Para marcar este controle e uma racionalidade limitada, Lefebvre chamou esta sociedade de *Sociedade burocrática de consumo dirigido*. Nela, há relações *complexas e conflituosas* entre as pressões e as apropriações. No caso da classe operária, o autor entendia que esta sofre profundas pressões do mercado, tendo pouco espaço para desenvolver a sua capacidade de apropriação. Mas há nesta ideia, um impasse.

Se com a criação do *espetáculo do consumo*, o autor declarou uma *consciência da impotência criadora* ( p. 71), por outro lado, reconheceu que o controle total do cotidiano não acontece “porque alguma coisa de irreduzível se opõe (p. 82).”

A esta coisa irreduzível Certeau chamou de táticas, a ação criativa em circunstâncias cotidianas. Dialogando com os estudos de Foucault que escreveu sobre os procedimentos disciplinares dos séculos XVIII e XIX, Certeau defendia que:

se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da ‘vigilância’ mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados’?) dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (CERTEAU, 1994, p. 41).

Num olhar minucioso, Certeau buscou compreender a tática como a ação num instante, num *espaçotempo* no qual, para além do controle, há sempre uma manobra, uma astúcia que permite sobreviver nos cotidianos, e neles criar outras formas de usos, de consumos e ideias, diferentes das que são impostas.

Dando exemplos de como as etnias indígenas da América hispânica reinterpretaram as leis impostas pelos colonizadores ou de como os setores populares fazem usos diversificados das chamadas *culturas de elite*, Certeau constatou que

na realidade, diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como ‘consumo’, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas ‘piratarías’, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos (CERTEAU, 1994,p. 94).

Importa reconhecer que as análises de Certeau não perdem de vista as relações de poder, já que as táticas informam e são informadas por estas relações. Trata-se de um olhar que não compartimenta a sociedade em esferas específicas para a cultura, a política ou a economia. Para Certeau, as estratégias de opressão são evidentes, porém, não são os únicos elementos constitutivos das relações políticas. As relações de poder existentes nos cotidianos são também alimentadas pelas *táticas*. Estudar apenas os aparelhos repressores não permite perceber que estas táticas sobrevivem às repressões. Por isso, ele escreve que,

como o direito, (que é um modelo de cultura), a cultura articula conflitos e volta e meia legítima, desloca ou controla a razão do mais forte. Ela se desenvolve no elemento de tensões, e muitas vezes de violência, a quem fornece equilíbrios simbólicos, contratos de compatibilidade e

compromissos mais ou menos temporários. As táticas do consumo, engenhosidade do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar em uma politização das práticas cotidianas (CERTEAU, 1994, p. 45).

Neste sentido, posso inferir que as táticas não são revolucionárias na medida em que não transformam o estatuto do poder, não destituem determinados grupos do poder, mas obrigam àqueles que estão no poder a reformularem permanentemente suas estratégias. As táticas, portanto, são transformadoras das relações sociais.

Trazendo toda esta discussão para a temática dos cotidianos escolares, penso no potencial das *táticas* como motores das transformações ocorridas nos *espaçotempos* das escolas, na criação dos currículos. São nos cotidianos que são feitas as histórias das escolas em convívio criativo com os decretos e outras legislações que modificam a estrutura escolar. São as *táticas* de docentes e discentes, muitas vezes escondidas pelas portas fechadas das salas de aula, que fazem das escolas *espaçotempos* de permanentes repetições e mudanças. Assim, essas não estão somente dentro das escolas, mas se relacionam, porque estão encarnadas nos *praticantes*, com as inúmeras *redes educativas* às quais cada um pertence. É por isso, que compreendo que o que se passa nas escolas está relacionado às táticas realizadas *dentrofora* das escolas em uma miríade de relações, significações e conhecimentos que são reproduzidos, transformados e criados nessas *redes educativas* nas quais vivemos e nos relacionamos. Em outras palavras, recorro às táticas para dizer o que só pode ser expresso na narrativa.

Durante muito tempo, a sala da escola que um dia virou um barracão nas aulas da Cris serviu de depósito para mesas e cadeiras quebradas. Setenta mesas enferrujadas e outras tantas cadeiras sem pé ocupavam a metade da sala que também servia como um auditório. O excesso de objetos quebrados e a pouca ventilação prejudicavam a limpeza da sala, gerando um ambiente propício para muita poeira. A diretora havia tentado inúmeras vezes se desfazer dos objetos, mas era impossibilitada pela exigência da visita de uma comissão responsável por registrar todos os objetos que seriam jogados no lixo.

Apesar de quente, imunda e ocupada, esta era a sala que Cris queria para fazer uma exposição dos nossos trabalhos. Em vão, fizemos alguns documentos, solicitando a retirada do lixo, mas Cris teve outra idéia: “vamos reciclar o lixo, fazendo uma instalação. Mesas e cadeiras quebradas podem compor os nossos cenários”.

Seria esta uma tática despolitizada que contribuiria ainda mais para o descaso do poder público com as estruturas das escolas? Melhor seria se Cris não fizesse a exposição dos trabalhos naquele local? Deveria esperar a comissão?

Defendo que esta é uma questão fundamental para pensar a ação política dos professores hoje. A tática da Cris ao propor um consumo diferenciado para aquela sucata, incorporando o lixo ao seu trabalho (como tem sido feito, aliás, por muitos carnavalescos e outros tantos professores/as) é uma das astúcias que apreendo das leituras de Certeau. Na luta burocrática, os professores daquela escola ainda não venceram a batalha contra o lixo, mas a professora Cris inventou esta manobra para sobreviver com o lixo criativamente. Tirar fotos da instalação, chamar bastante atenção, e depois, informar que ainda há bastante lixo para ser tirado da escola. Desejando inclusive que ele seja também reciclado pelas autoridades governamentais...

Os usos da sucata, dos artefatos tecnológicos, do quadro-negro, do giz e de tantos outros elementos que compõem os *espaçostempos* escolares são ainda táticas para serem contadas e discutidas. As suas contradições e os seus potenciais alimentam o motor de histórias das escolas que se faz cotidianamente.

Ao contrário de uma crença comum que vê a escola como espaço de estagnação, é na repetição dos cotidianos que surgem as inovações. Neste ponto, retorno a Lefebvre quando ele afirma que,

em sua trivialidade, o cotidiano se compõe de repetições: gestos no trabalho e fora do trabalho, movimentos mecânicos (das mãos e do corpo, assim como das peças e de dispositivos, rotação, vaivens), horas, dias, semanas, meses, anos; repetições lineares e repetições cíclicas, tempo da natureza e tempo da racionalidade etc. O estudo da



atividade criadora (da produção no sentido mais amplo) conduz a análise da re-produção, isto é, das condições em que as atividades produtoras de objetos ou de obras se re-produzem elas mesmas, re-começam, re-tomam seus elos constitutivos ou, ao contrário, se transformam por modificações graduais ou por saltos. (LEFEBVRE, 1991, p. 24).

Comparando o cotidiano à música, o autor lembra que esta manifestação artística é tanto matemática quanto sensibilidade. Como o cotidiano, a música é tanto repetição como criação. “Muito antes das pesquisas sobre a linguagem, tentou-se compreender a música. Ora, a música é mobilidade, fluxo, temporalidade; no entanto ela se baseia na repetição” (LEFEBVRE, 1991, p. 25). Por outro lado, a matemática está inserida no cotidiano, já que

aí tudo conta, porque tudo é contado: desde o dinheiro até os minutos. Aí tudo se enumera em metros, quilos, calorias. E não apenas os objetos, mas também os viventes e os pensantes. Há uma demografia das coisas, que mede o seu número e a duração da sua existência, assim como uma demografia dos animais e das pessoas. No entanto, essas pessoas nascem, vivem e morrem. Vivem bem ou mal. É no cotidiano que eles ganham ou deixam de ganhar sua vida, num duplo sentido: não sobreviver ou sobreviver, apenas sobreviver ou viver plenamente. É no cotidiano que se tem prazer ou se sofre. Aqui e agora (LEFEBVRE, 1991, p. 27).

Chamo atenção para a palavra contar que, nas línguas latinas, significa narrar, fazer contas, mas também ser tomado em conta. Martin-Barbero lembra que para ser tomado em conta na sociedade contemporânea é preciso contar a sua história (2007). Por isso, defendo a importância de contar/narrar os cotidianos das nossas escolas para que estes sejam tomados em conta nas histórias das escolas brasileiras.

Neste ato de contar, a memória, que para Lefebvre é também ressurreição e repetição do passado, encontra vinculações com o imaginário e com o conhecimento. Não só Lefebvre, mas também Certeau recorreu aos estudos da *memória* para concluir que as táticas cotidianas são aplicações de memórias em tempos imediatos, em instantes e ocasiões particulares.

Para Certeau, a memória é matéria-prima das táticas. Em uma determinada ocasião, a memória emerge, é criada a partir das circunstâncias. Dela, nascem as táticas e as transformações.

Com a tática da narrativa não seria diferente. É preciso narrar as nossas memórias e compreender como estas memórias formam os nossos currículos e alimentam as táticas cotidianas. Neste sentido, proponho contarmos as histórias de muitas professoras Cris e de tantas outras professoras e professores que possam, através de suas práticas, fomentar pensamentos sobre os processos de *aprenderensinar* e sobre a educação brasileira.

Não posso terminar este texto sem ressaltar a importância das conversas neste processo de produção de narrativas de professores, pois, foi através das nossas conversas, que eu e Cris fomos nos constituindo como se a cada dia, tecêssemos um pedacinho diferente de nós, reconhecendo que as nossas práticas eram os nossos pensamentos e vice-versa.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. “Decifrando o pergaminho- o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas.” In: OLIVEIRA, Inês Barbosa e ALVES, Nilda (orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas- sobre redes e saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. “Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo”. In: LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth. (orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.
- COUTINHO, Eduardo. “Entrevista”. In: BRAGANÇA, Felipe (org). **Eduardo Coutinho**. Rio de Janeiro, Editora Azougue, 2008. Coleção Encontros.

---

GIARD, Luce. “Apresentação”. In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. 12.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

LEFEBVRE, Henri. **A vida Cotidiana no Mundo Moderno**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

LOPES, ALICE Casimiro; MACEDO, Elizabeth. “O pensamento curricular no Brasil”. In: **Currículos: debates contemporâneos**. São Paulo, Cortez, 2010.

MARTIN-BARBERO, Jesus. “Diversidad en Convergência”. In: **Seminário internacional sobre diversidade cultural**. Brasília. Ministério da Cultura do Brasil, 2007.

REVEL, Jacques. “Entrevista com Jacques Revel”. In: **Estudos Históricos**, n.19. Rio de Janeiro, 1997: p.1-19