

ARTEFATOS CULTURAIS USADOS POR PROFESSORES/AS E ALUNOS/AS NO COTIDIANO ESCOLAR COMO POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAR O CURRÍCULO

KRETLI, Sandra – UFES

GT: Currículo / n.12

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Os praticantes do cotidiano escolar comentam constantemente sobre o que vêem nas novelas, revistas, jornais e, também, sobre o que vivenciam em diversos espaços e tempos. Esses assuntos algumas vezes fazem com que o planejamento prescrito seja substituído por calorosas reflexões sobre temas, como ciência, sexualidade, tecnologia, violência, preconceito, entre outros que atravessam as vivências de professoras e alunos.

Após conhecer a obra de Certeau (1994), algumas questões foram emergindo nas minhas reflexões: que tipo de conhecimentos professores e alunos constroem a partir do que lêem ou vêem nas revistas, na televisão, no cinema, na internet, etc.? São instituídos por eles espaços coletivos para a discussão dos assuntos que surgem a partir do uso que fazem desses artefatos culturais? Qual a repercussão, na sala de aula, das informações contidas nesses produtos culturais que circulam na escola? Essas informações são transformadas em conhecimento no cotidiano escolar?

Penso que o conhecimento não deve ser percebido como algo restrito à sala de aula, e que o cotidiano escolar constitui espaços e tempos de saber, de criação, de prazer, de exercício da inteligência, da imaginação, da memória, da solidariedade e de grande diversidade de outros saberes. Para que a aprendizagem aconteça de forma mais significativa, precisamos aproveitar melhor e explorar mais o potencial formador dos diversos espaços e tempos escolares, além dos artefatos culturais que perpassam o seu cotidiano.

Certeau (1994) comenta que muitos trabalhos acadêmicos têm se dedicado a estudar as representações e os comportamentos da sociedade. Ele sugere que analisemos, além das imagens difundidas pela televisão e dos tempos passados diante do aparelho, o quê o consumidor cultural “fabrica” durante essas horas e com essas imagens. Sugere também que essa “fabricação” é uma produção, uma criação e invenção, pois supõe que os

usuários desses artefatos fazem uma “bricolagem” com e na economia cultural dominante, burlando regras, seguindo seus próprios interesses.

Nesta pesquisa, em vez da suposta passividade dos consumidores, busquei a criatividade das pessoas ordinárias, conforme as descreveu Giard (1996, p. 13), ao apresentar a obra de Certeau: “Uma criatividade que se esconde num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma ‘maneira própria’ de caminhar pela floresta dos produtos impostos”.

Como o meu objeto de estudo era o uso dos artefatos culturais pelos protagonistas do cotidiano escolar, fiquei atenta a diversos momentos, para registrar as astúcias e as estratégias dos praticantes do cotidiano escolar: situações nas salas de aula em que professoras e alunos utilizavam propagandas contidas em revistas, artigos, fotos de jornais, imagens computadorizadas; idas dos alunos e professoras à biblioteca, ao laboratório de informática; saídas dos alunos da escola para visitas de estudo; hora do recreio no pátio, entre outros.

Durante a pesquisa, transformei constantemente o meu olhar. Muitas vezes, ao observar a complexidade do cotidiano, fazia os meus registros, as minhas análises e, ao dialogar com autores, em leituras especializadas, e com os autores e atores da escola, aquele meu olhar inicial ia se transformando e percebendo múltiplas possibilidades de problematização, de interpretação, de desvelamento de imagens, narrativas, conhecimentos e sentimentos.

Além de sair fotografando e revelando novas imagens, gostava de verificar as fotos que chegavam aos murais ou os cartazes produzidos pelos alunos e professoras, pois sabia que essas produções também expressavam o currículo da escola (SILVA, 2000). Assim, fui selecionando muito material que apontava alguns indícios sobre os usos e consumos dos produtos culturais. Algumas professoras ofereciam-me amostras das produções dos alunos, como exercícios de interpretação, sugestões ou comentários. Geralmente essas imagens faziam-me percorrer novos caminhos. Quem as fez? Em que contexto? O que significam? Para que servem? Que possibilidades temos a partir dessas produções? Assim, o enredamento da pesquisa foi acontecendo...

Benjamin (1985) ensinou-nos que, ao narrarmos os acontecimentos, sem fazer distinção entre os grandes e os pequenos, estamos levando em conta que nada do que aconteceu um dia pode ser considerado perdido para a História.

Assim, fiquei atenta aos detalhes e procurei ouvir as alegrias, as queixas, as decepções, as tentativas, as vitórias e conquistas para tecer os significados. Tenho a certeza de que outros sentidos e significados podem ser dados pelos diferentes leitores deste texto.

Portanto, as minhas análises estão imbricadas nas redes de significação de minhas experiências que, possivelmente, entrarão em inúmeras outras redes de significados. Ou seja, muitas vozes de professoras e alunos nos informam, representam fatos, ações. Servem para nos surpreender, produzir significações, despertar desejos, resgatar a memória de muitas alegrias ou de tristezas vividas.

Penso como Monteiro (2001, p.31), que afirma: “Se as imagens vêm com os olhos que as vêem, vemos o que pensamos”. A autora, citando Santos (2000), questiona: se somos cegos, por que vemos tão facilmente a cegueira dos outros e por que razão é tão difícil aceitar a nossa própria cegueira? O que é muito comum nas nossas relações é enxergarmos nos “outros” as nossas questões. A autora sugere que sejam criadas, no processo de aprendizagem e de ensino, redes de “participação não cegas”, ou seja, redes que nos permitam ver nos olhos dos outros o que eles vêm em nós, a fim de rompermos com a cegueira herdada pela modernidade, que julga ver o conhecimento sem perceber a multiplicidade e a complexidade dos acontecimentos em que nos encontramos mergulhados. Precisamos superar as dicotomias, as hierarquizações e classificações ainda presentes nas escolas, para deixar emergir seus movimentos instituintes¹ e o hibridismo, que apontam para um jogo permanente entre emancipação e regulação, no movimento político da escola.

Nos instantes em que o meu olhar só conseguia enxergar e alcançar a mesmice, a repetição e o “não lugar das professoras” (CARVALHO, 2005a), eu atentava para a procura dos saberes que estão sendo desvalorizados e não reconhecidos. Comecei,

¹ Assim como Linhares (2003), entendo por movimentos instituintes práticas sociais que se endereçam a uma cultura mais incluyente, que acolhe outras lógicas e racionalidades políticas com sua multiplicidade de tempos, espaços e linguagens, fortalecendo os processos de pluralização como uma interface da luta contra as desigualdades e a massificação.

então, a falar pelos corredores o que muitas vezes não era dito nos encontros dos professores, a contar para os próprios atores do cotidiano as inúmeras aprendizagens interessantes que estavam sendo tecidas entre cada aluno e os professores. Devido ao pessimismo que os tem dominado, nossas escolas estão precisando contaminar-se com as histórias e experiências educativas interessantes que são tecidas diariamente no seu interior.

Apreendi com Von Foerster (1996) que só vemos aquilo em que cremos, e foi por acreditar que o uso dos produtos culturais expressava o currículo praticado por professores e alunos que pude viver e sentir a realidade dos diversos espaços e tempos de criação, interação dialógica e criticidade da escola.

Quero fazer eco à fala de pesquisadores, como Vasconcellos (2005), Linhares (2002), Carvalho (2004, 2005), que vêm entendendo a necessidade de discutir e divulgar as práticas geradas no cotidiano escolar, porque, por meio delas, podemos anunciar um outro fazer pedagógico, diferente dos que estão sendo atualmente preconizados, que costumam considerar os professores como técnicos desqualificados. Na contracorrente da posição hegemônica, os professores precisam resgatar a sua competência de sujeitos criativos, autores de saberes e fazeres contrários à repetição e à reprodução de uma ordem social injusta e de uma proposta curricular preestabelecida e descontextualizada da realidade sociocultural dos alunos: uma proposta curricular que tem demonstrado ser abstrata e sem sentido.

Portanto, apresentarei pelas vozes de professoras e alunos, o uso dos produtos culturais nas/das práticas discursivas dos diversos protagonistas que atuam na escola pesquisada.

Com o objetivo de analisar como os produtos culturais consumidos e usados por professores e alunos expressam o currículo da escola, busquei, como dito, vivenciar o currículo praticado de uma escola da Rede Municipal de Vitória. Por meio das vozes de professoras e alunos e das observações, aprendi que são inúmeras as redes de relações tecidas com saberes, valores, poderes e culturas mediante os artefatos culturais que alteram e/ou complementam as propostas curriculares, potencializando criações, fabricações e invenções cotidianas.

O conceito de fabricação elaborado por Certeau (1994) teve fundamental importância no meu trabalho, pois se refere a uma maneira de consumir os produtos impostos de forma que os usuários reinventem, recriem e retrabalhem aquilo que recebem.

Assim, o consumo nunca é reduzido à reprodução, pois ele é sempre permeado de mediações que estabelecem negações, negociações de sentidos, interações, diálogos (VASCONCELLOS, 2002).

Portanto, estou assumindo o currículo relacionado não com as prescrições escritas presentes nas escolas (FERRAÇO, 2004), mas com o uso que fazem professores e alunos das propostas curriculares, dos livros didáticos e demais artefatos culturais que circulam no espaço escolar.

As narrativas e as imagens coletadas sobre o uso dos artefatos culturais foram agrupadas nas seguintes temáticas:

- para facilitar o processo de aprendizagem em suas variadas dimensões;
- para trabalhar a realidade sociocultural dos alunos;
- para possibilitar lazer, descanso e para substituir o professor ou o planejamento;
- para auxiliar na formação continuada do professor.

As diversas narrativas do cotidiano são apresentadas a seguir, por meio da reprodução das vozes² das professoras e dos alunos que, propositadamente, não serão identificados por série e/ou turma em que atuam, pois acredito que o currículo praticado se produz na escola por meio das inúmeras redes de relações estabelecidas individual e coletivamente.

Com relação ao uso dos artefatos culturais que facilitam o processo de aprendizagem em suas variadas dimensões, observei, no cotidiano, que é utilizada na escola ou fora dela uma variedade de materiais ou recursos, como vídeos, livros de literatura, revistas, jornais, gibis, panfletos de propaganda, internet, CD-ROMs, jogos, enciclopédias, dicionários, imagens, músicas, livros didáticos, cartilhas com novas e velhas roupagens,

² As vozes das professoras serão identificadas por (P), as dos alunos por (A) e as das coordenadoras pedagógicas por (C), somente para facilitar a diferenciação.

materiais instrucionais que reproduzem atividades de anos anteriores, narrativas das novelas ou programas apresentados pela televisão, entre outros.

Algumas professoras afirmaram que os produtos culturais serviam para ilustrar o conteúdo trabalhado, fazendo com que a aula se tornasse mais interessante. Além disso, possibilitavam o trabalho em pequenos grupos, o que garantia o atendimento à heterogeneidade da turma e à necessidade de realização de atividades diferenciadas. Favoreciam, ainda, aprendizagens mais concretas, atualizadas e lúdicas e facilitavam a criação de atividades significativas para os alunos, de acordo com as suas necessidades educativas.

Alguns posicionamentos a esse respeito foram:

“Os alunos gostam muito de jogar dominó, baralho... então eu utilizo e, através desses jogos, eles vão aprendendo a contar, a pensar, porque eles não gostam muito de raciocínio lógico, gostam de tudo muito pronto... é isso, é aquilo e acabou.” (P)

“[...]Vou usando de acordo com o conteúdo que eu venha a dar para ilustrar o que estou ensinando.” (P)

Cabe-me questionar se realmente os alunos não gostam de raciocínio lógico, ou se nos acostumamos a apenas receber, reproduzir e repassar os conhecimentos para eles. A lógica instrumental continua muito presente nas práticas pedagógicas, principalmente de leitura e escrita. O impor à criança ler, escrever “para ser alguém no futuro” impede-a de desfrutar as dimensões estética, ética e política desses atos.

Porém, a mesma professora que relatou que seus alunos gostam de tudo muito pronto apontou que esses alunos pensam, arriscam suas hipóteses de pensamento, buscam significados para as questões, interpretam e inventam, e fez críticas às práticas mais reprodutoras:

“Eu já escutei muita crítica de colegas por estar fazendo aulas diferentes. Eu fiz um trabalho com encartes de jornais e uma colega virou para mim e disse: ‘Eu jogo contas no quadro e fico sentada lendo jornal’. Parecia que eu fazia para aparecer... ou que eu estava provocando. E realmente ela faz isso. Uma outra coisa que eu não concordo: todos têm livros. Para que o aluno precisa copiar aquelas atividades do livro no caderno? Alguns passam a manhã inteira copiando. A professora passa de A a Z de

contas. Você anda, sai da sala, e os alunos não podem nem respirar porque não sobra tempo... Eu tenho 22 anos de Prefeitura. Você acha que eu vou ficar fazendo essas coisas?” (P)

Ao mesmo tempo em que presenciei práticas reprodutoras, mecânicas, parecendo sem sentido, encontrei também práticas de criação e invenção, o que mostra que os processos de regulação e emancipação se fazem concomitantemente nas redes de relações. As professoras usam os livros e algumas atividades ressignificando-os conforme suas necessidades e possibilidades. Como nos ensina Certeau (1994, p. 94), ao fazer suas seleções, adaptações, o professor produz e inventa a sua prática pedagógica, “[...] ganha um espaço, assina aí sua existência de autor”. Portanto, ao invés do consumo supostamente passivo dos produtos culturais, as professoras e também os alunos exploram diferentes maneiras de operar e usar esses artefatos, criando e inventando o cotidiano escolar.

Alguns exemplos:

“Eu pego as sugestões de atividades que há em outros livros, faço adaptações do jeito que atenda às necessidades dos alunos.” (P)

“Os panfletos, por exemplo, eu gosto de utilizar nas aulas de Matemática. As leituras são feitas através de revistas que eu coloco em sala, de algumas reportagens que eles mesmos pesquisam e trazem para a gente ler no começo da aula e discutir. Uso também as revistinhas que eu tenho em sala, gibis, livros didáticos. Eu gosto muito de trazer o vídeo para apresentar questões da atualidade.” (P)

“Eu acho que materiais diferentes auxiliam na aprendizagem, tanto para a criança como para o professor. Desculpe a expressão, mas ‘cuspe e giz’ é uma coisa muito cansativa” (P).

A Informática, além de estar sendo muito usada para ajudar na formação dos professores, pois eles tiram dúvidas e buscam atualização sobre os assuntos que estão trabalhando, é utilizada principalmente para ilustrar uma aula ou fornecer informações não encontradas no acervo da biblioteca. Segundo relato dos alunos, no laboratório ou em outros espaços, o uso de recursos ou materiais faz a aula ficar muito mais interessante. Isso os deixa mais atentos e envolvidos com o assunto trabalhado.

O depoimento abaixo retrata a questão:

“Aprende muito mais, porque lá, na Informática, a professora consegue falar com os alunos, coloca ordem na gente, e todo mundo fica quieto e, na sala, quando é só para fazer o dever, a professora quase não fala, porque os alunos gritam.” (A)



Foto 1 – Alunos no Laboratório de Informática trabalhando o Projeto Planetas

A biblioteca também é muito utilizada pelos professores para fazer pesquisas, contar histórias, tomar livros emprestados e até mesmo dar uma aula diferente. Houve, inclusive, uma solicitação, durante um Conselho de Classe, para que o dia de utilização da biblioteca fosse fixo. Felizmente, os alunos não esperam as aprovações e os decretos: nos intervalos, lá estavam eles em busca de conhecimentos, interação, entretenimento, desafios e descobertas. Insistiam com a bibliotecária, que lhes dizia que o empréstimo só poderia ser feito quando a biblioteca estivesse organizada.

Nos intervalos, os alunos estavam sempre investigando revistas, livros de literatura, enciclopédias. Gostavam de socializar com os colegas o que descobriam, faziam comentários em sala de aula, com a bibliotecária e até mesmo comigo, demonstrando emoções, sentimentos e muitas aprendizagens:

“Eu estou lendo um livro do menino que dormia sorrindo. Sabe, tia? Eu também às vezes durmo sorrindo. Quando eu sonho, eu fico rindo no sonho. Teve um dia que eu não dormi porque tinha passeio no dia seguinte e eu fiquei muito ansioso e agitado.” (A)

Constatei, também, nos diversos cartazes espalhados pela escola, a ocorrência do diálogo dos alunos e das professoras sobre os produtos culturais: recortes de imagens mais significativas com comentários de indignação, expectativas de solução, participação, cidadania.

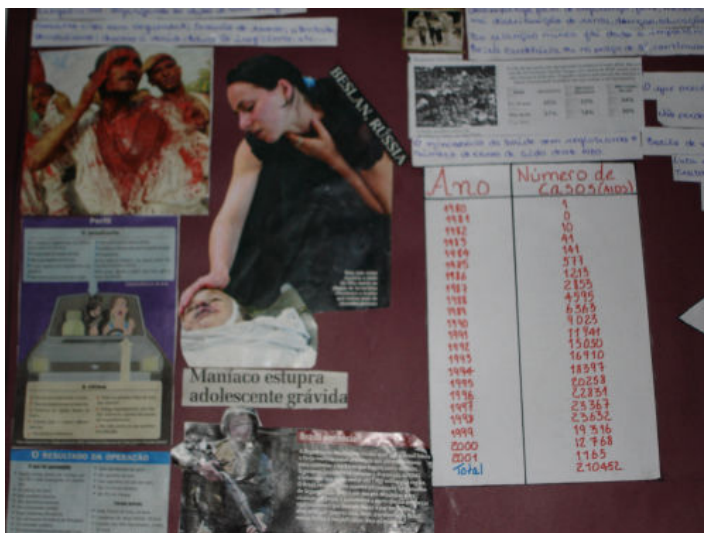


Foto 2 – Cartazes produzidos pelos alunos no Projeto “Paz - a gente sonha, a gente faz” para apresentar a violência no Estado do Espírito Santo

Retomando a análise das narrativas, percebi, nos discursos das professoras, uma permanente transformação: ora demonstravam uma concepção de conhecimento mais tradicional, enfatizando uma grande preocupação com a transmissão e reprodução de um conhecimento estático, pronto e acabado, ora ressaltavam uma concepção mais voltada para a produção e fabricação de conhecimentos, apresentando, assim, uma perspectiva mais dialógica, direcionada à transformação, ao desejo e ao trabalho com pesquisas.

Os entrevistados, quando questionados sobre se o uso dos produtos culturais faz com que a aula se torne mais interessante e se favorece o processo de aprendizagem e ensino, foram unânimes em responder afirmativamente. Alguns exemplos:

“Com certeza, porque a aula sem essas possibilidades acaba ficando maçante... Se ele usa diferentes fontes de pesquisa, possibilita que o aluno faça comparações. Mostra que um autor aborda a história de uma forma, e outro autor, de outra. Isso faz com que o aluno reflita e não fique apenas na decoreba.” (C)

Alguns depoimentos revelam também que o conhecer é matéria para ser cumprida, avaliada. Segundo Esteban (2004), essa prática reduz a riqueza e a complexidade dos processos de aprendizagem e de ensino, das relações sociais das quais as relações pedagógicas se constituem e dos sujeitos que aprendem e que ensinam. A autora propõe uma prática de investigação como uma possibilidade de distanciamento da avaliação classificatória. Essa concepção inscreve-se no conjunto de práticas escolares e sociais que enfatiza a produção de conhecimento como processo realizado por seres humanos em interação, que, “[...] ao conhecer, se conhecem; ao produzir, se produzem; ao viver, vão esgotando suas possibilidades de vida individual e estreitando os laços que unem cada um e cada uma à infinita rede da vida”(p. 31). Exemplo:

“Acho interessante quando ela traz figuras para a gente ver, porque educa. Por exemplo, quando ela está contando a História do Brasil... aí, quando a gente vai fazer uma prova, a gente já sabe o que ela contou naquela História.” (A)

Aparece, também, na fala das professoras e alunos, a escola como preparação e oportunidade para o futuro. Santos (2000, p. 314) nos ensina que a possibilidade de um futuro melhor não está num futuro distante, mas na reinvenção do presente, ampliado “[...] pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências e tornado coerente pelo trabalho de tradução”. O objetivo da tradução é construir novas e plurais concepções de emancipação social. Assim, esse mesmo autor orienta-nos a imaginar um mundo melhor a partir do presente, propondo a dilatação do presente e a contração do futuro. Isso me faz buscar possibilidades de uma escola com mais sentido, mediante as alternativas que estão disponíveis aqui e agora, pois acredito como ele “[...] que hoje e não amanhã é possível viver num mundo muito melhor”(p. 314). Alguns exemplos de vozes que vêem a escola como preparação para o futuro:

“Quando a gente crescer e tiver um trabalho, a gente já vai saber usar o computador.”(A)

“Eu acho muito importante que tenha o laboratório, pois quando eles forem trabalhar, eles vão precisar: para depositar e/ou tirar dinheiro em banco...” (P)

Com relação ao uso dos artefatos culturais para trabalhar a realidade sociocultural dos alunos, observei que algumas professoras se preocupam em utilizar recursos trazidos pelos alunos, como livros, revistas, filmes, narrativas do que eles assistem na televisão

e/ou vivenciam fora da escola, procurando realizar uma prática mais interativa e dialógica.

Observei, ainda, no cotidiano, situações em que as atividades pareciam estar descontextualizadas da realidade sociocultural dos alunos, que clamam por busca de sentidos e significados para suas aprendizagens.

Resolvi, então, ouvir um pouco mais os alunos. Ao serem questionados sobre se traziam algum tipo de material para a escola, a maioria respondeu que não, alegando medo de perdê-lo, ou dizendo que os pais ou as professoras não permitiam. Quando perguntei se os colegas traziam, obtive algumas respostas afirmativas. Isso me deu a impressão de que os materiais que eles costumam trazer são usados de forma velada e clandestina.

Como bem ensina Certeau (1994), eles o fazem por meio de burlas, artimanhas, usos, táticas e vão criando maneiras de fazer e usar (ler, produzir, jogar, conversar). Perguntei também se as professoras aproveitavam o que eles traziam. Eles afirmaram: “*Usam em aula mais os livros e revistinhas*”. Acrescentaram que esses materiais são utilizados principalmente depois que eles terminam o dever, ou na hora do recreio. No entanto, confirmaram que as professoras traziam para as aulas recursos como livros, jogos, revistas, jornais, CDs. Consideravam que esses materiais tornavam a aula mais interessante, o que favorece a aprendizagem.



Foto 3 – Professora trabalhando resolução de problemas a partir de encartes de jornais

No entanto, é possível observar, pela fala das professoras e dos alunos, a dicotomia que se estabelece dentro da escola entre brincar e estudar, ou seja, entre fazer tarefa/dever e usar outros produtos culturais. Sabemos que as rotinas marcadas por tempos cronometrados fazem parte do cotidiano de muitas escolas. É comum ouvirmos: “Acabou a hora de brincar.”, ou “Professora, agora eu posso brincar?”.

Algumas professoras usam o “tempo de brincar” dos alunos como ameaça ou castigo para estabelecer disciplina, manter o controle ou impor uma programação à turma. No entanto, agindo assim, podem acabar também com a inquietude, a curiosidade e a vivacidade peculiar dos alunos. O prazer e as brincadeiras parecem-lhes incompatíveis com as ações de conhecer, aprender e estudar. Mas os alunos, de forma clandestina e dissimulada, acham brechas em busca de sentidos e prazeres na escola.

Acredito que a criança seja um sujeito social que possui história. Nesse sentido, é produtora de história, cultura e protagonista da sociedade em que está inserida. Considerar a criança como pequena e sem possibilidades de discutir alguns assuntos é negar sua condição de sujeito histórico e social, capaz de expressar idéias e sentimentos e de assumir sua condição de sujeito inventivo.

Algumas falas indicam que o livro didático é o recurso mais utilizado na escola. As professoras alegaram falta de tempo e também de outros recursos como impedimento para a utilização de diferentes produtos culturais. Em seu depoimento, uma delas confessou que, apesar de a escola possuir uma variedade de jogos e materiais, ela não os utilizava por comodismo mesmo; preferia usar os materiais disponíveis na sua sala, como livros e revistas. Perguntei também aos alunos e às professoras se eles discutiam sobre os diversos artefatos culturais que estão sendo utilizados na escola. Algumas professoras responderam que sim. Disseram que os alunos comentam muito sobre o que lêem ou vêem na TV, em revistas, e argumentaram que essas conversas também auxiliam muito no processo de aprendizagem e ensino, pois têm a ver com a realidade sociocultural dos alunos.

Alguns depoimentos dos professores:

“Eu utilizo muito o que eles trazem, eu tento valorizar sempre. Às vezes eu conto as histórias, outras vezes deixo eles contarem. Um dia um aluno pediu para ele ler na

roda de leitura. Achei importante deixar, porque assim os colegas vão sentindo vontade e necessidade de fazer também.” (P)

“Com os professores é complicado conversar. Cada um tem o seu horário. Agora, com a chegada da professora de Artes, talvez seja possível. Com essa falta de professores, a gente não consegue conciliar os horários. Quando eu subo, a outra professora da mesma série que a minha desce.” (P)

Percebi ainda, em algumas falas, que os produtos culturais favorecem o trabalho com a realidade sociocultural dos alunos e que algumas professoras tinham a preocupação de trabalhar os conteúdos tomando por referência a realidade da comunidade e os diversos espaços e tempos do mundo globalizado:

“Eu trabalho usando textos de jornais, revistas, filmes, músicas. Às vezes um professor traz uma atividade pronta para xerocar... aí, eu vou e proponho: ‘Vamos trocar por outra... para o jornal daquele dia... para trazer uma coisa da atualidade, que tenha a ver com a realidade do aluno, com a cultura do aluno’”. (C)

Recorro mais uma vez a Certeau (1994, p. 9) para lembrar: “Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”. O autor acrescenta que “[...] a cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que os outros lhe dão”.(p. 9).

Algumas vozes das professoras expressaram que os produtos culturais trazidos por elas ou pelos alunos são utilizados também para substituir um imprevisto no/do planejamento e até mesmo para substituí-las – às próprias professoras, quando elas estão muito cansadas para coordenar as aulas – e ainda como lazer para os alunos. Por parte dos alunos, os produtos culturais são bastante utilizados para lazer, diversão, entretenimento, principalmente fora da escola.

Nas narrativas dos alunos, a televisão aparece como o artefato cultural mais utilizado pelos alunos para lazer e entretenimento. Os alunos relataram que, além de assistir à televisão, brincam muito de jogos de faz-de-conta (casinha, carrinho, salão de beleza), brincadeiras de rua (pique-esconde, bicicleta, soltar pipa), jogos eletrônicos, jogos de

mesa (dominó, baralho), fazem leituras de livros, revistas, ouvem músicas, realizam as tarefas da escola e ajudam nos afazeres domésticos.

Alguns exemplos:

“Ajudo minha mãe a lavar roupas, encher os litros, varrer a casa... brinco e venho para a escola. Brinco de pique-bóia, pique-gelo, pique-esconde, pique-pega, bola... leio livro, leio revista da turma da Mônica, livro da minha irmã.” (A)

Baron (2002) contribui para a minha análise, ao defender a importância do brincar nas escolas. Aponta que, ao brincar, o aluno ensaia, se distrai e também se constrói: afirma, assimila, organiza, reorganiza, descobre, cria, inventa, produz conhecimentos, busca novos desafios, interage, resolve conflitos, percebe diferenças, faz negociações. Enfim, será que, para aprender, é preciso separar a hora de brincar da hora de aprender?

Algumas evidências do posicionamento dos alunos a esse respeito podem ser percebidas nas falas abaixo:

“Os amigos trazem brinquedo, diário, livros... Eu não gosto de trazer, porque a professora briga. A professora deixa brincar, quando acaba o dever e sobra um pouquinho de tempo. Aí a gente brinca... ou, então, na aula de Educação Física, ou no passeio.” (A)



Foto 4 – Algumas burlas e artimanhas dos alunos. Aproveitam o tempo para suas descobertas mesmo sem a “autorização” da professora

Com relação ao uso dos produtos culturais para favorecer a formação continuada de professores, constatei, nos depoimentos das professoras, bem como em diversas reuniões coletivas e planejamentos individuais, que era comum o uso de revistas pedagógicas, livros didáticos, cadernos de anos anteriores, e outros materiais para provocar reflexões teóricas e práticas, criar projetos, produzir conhecimentos e repensar questões políticas, culturais, sociais e econômicas da nossa sociedade.

Conforme pesquisa realizada por Carvalho (2004), as revistas de maior circulação nas escolas da Prefeitura Municipal de Vitória são Nova Escola, Amai Educando e Pátio. Observamos que, apesar de algumas revistas pedagógicas apresentarem, de forma tão seqüenciada e padronizada, alguns planejamentos de atividades, oferecendo quase que receitas ou instruções “passo a passo”, como o título dado a uma das matérias, os praticantes do cotidiano escolar reinventam e ressignificam as propostas oferecidas, rejeitando a mera reprodução.

Como “caçadoras”, elas procuram, no que estão lendo, vendo, ouvindo, sentindo, contribuir para a sua formação e a sua prática pedagógica. Pesquisam, interpretam as pistas oferecidas pelos alunos e pelos produtos culturais, para criarem a escola que desejam. Nas conversas com os colegas, trocam experiências, saberes, socializam valores, discutem diferentes possibilidades para a prática pedagógica.

A proposta curricular oficial,³ elaborada recentemente pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, só é conhecida por uma das pedagogas, que comentou que só havia chegado um exemplar para a escola e que faltava tempo e espaço na escola para estudá-la e refletir coletivamente sobre ela:

“Temos agora as diretrizes. Só que o que eu tenho dito no encontro dos pedagogos que os professores precisam ter esse material. Eles não conhecem. Eles não estão apresentando e muito menos discutindo as diretrizes nos encontros com os professores[...]. Eu acredito na formação que se dá no cotidiano. Essa formação que está acontecendo, ela é fragmentada.” (C)

³ Oficial, aqui, refere-se às propostas, parâmetros e referenciais curriculares preestabelecidos e às propostas pedagógicas das escolas.

Cabe questionar para que servem as propostas oficiais, se não abrimos espaços e tempos para os professores as conhecerem e dialogarem coletivamente sobre elas, com possibilidades de refletirem sobre o fazer pedagógico.

Vale ressaltar também que as professoras se queixaram de falta de espaço e de tempo para dialogar com os colegas sobre o que vêem nas revistas, livros e/ou sobre o que vivenciam nas salas de aula. As reuniões coletivas acontecem uma vez na semana, num período de uma hora. Muitas vezes, até o grupo todo se reunir, já se passou quase meia hora. A maioria considera o tempo curto para um trabalho crítico-reflexivo coletivamente orientado. No entanto, na hora do café, nas caronas, nas idas até o ponto de ônibus, pude perceber os diálogos que se teciam sobre os saberes, os fazeres e as reflexões cotidianas:

“Eu sinto muita dificuldade em falar no coletivo nesta escola. Parece uma resistência. E tem coisas relevantes que deveriam ser discutidas no e pelo grupo todo. Aqui existe uma política do autoritarismo. Por exemplo, na última reunião, uma professora foi dar uma opinião e, pronto, acabou a reunião. Foi cortada.” (P)

Durante o Conselho de Classe, as professoras voltaram a solicitar mais espaço para resolver as questões coletivamente:

“É necessário compartilhar. Eu considero fundamental que as ações sugeridas no Conselho sejam encaminhadas para acontecer, porque é muito ruim repetir o Conselho de Classe e continuar com os mesmos problemas anteriores.” (P)

Sabemos que o currículo praticado por professores e alunos se dá por meio de múltiplas redes de saberes, valores, sentimentos, pensamentos que são tecidas individual e coletivamente. Durante a pesquisa, vivenciamos muitos desses movimentos e podemos afirmar que os produtos culturais consumidos pelos atores do cotidiano escolar são, constantemente, ressignificados, transformados e reinventados por professores e alunos.

Para tecer as considerações finais, quero ressaltar que as possibilidades imprevisíveis acontecem em todos os espaços-tempos escolares, num processo dialógico contínuo e interminável de negações, negociações, rupturas, desconstruções, buscas, invenções, coletividade, complexidade, pluralidade, cooperação, transformação.

Sei que não será possível apresentar todas as questões que levantei durante a pesquisa, entretanto acredito que ao ouvirmos os alunos e os professores, o que eles desejam, o que eles fazem, como eles fazem, o que eles “usam”, como eles usam, o que “fabricam” com os produtos culturais que circulam nas escolas, estaremos retratando como eles produzem/criam conhecimentos. Assim, poderemos avançar na formação de professores e na prática pedagógica. Será que sempre que estivermos pensando na formação de alunos e professores, se perguntássemos a eles o que pensam não facilitaria as decisões?

Ao investigar o meu objeto de estudo, constatei, mais uma vez, a importância de dar vez e voz aos professores e alunos. Percebi que precisamos valorizar cada vez mais a cultura infantil, a cultura dos professores, a cultura do cotidiano escolar, ou seja, a cultura no plural, pois, como indagou Benjamin (1985, p.115), “[...] qual o valor do nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”.

Será que as burlas e artimanhas dos praticantes do cotidiano, consideradas despropósitos em algumas situações, não abrem possibilidades instituintes para pensar o currículo e a prática pedagógica? Estamos participando da aventura de conhecer dos nossos alunos ou estamos fazendo-os pensar que estudar é chato e maçante? Por que continuamos presos a uma grade curricular fechada, linear, descontextualizada e fragmentada?

REFERÊNCIAS

- 1 BARON, S.C. Brincar: espaço de potência entre viver, o dizer e o aprender. In: GARCIA, R. L. **Crianças: essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 53-79.
- 2 BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. São Paulo, Brasiliense,1985. 3v
- 3 CARVALHO, J. M. A produção e representação de conhecimento em revistas pedagógicas: consumo e regulação docente. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE – UFES, Vitória, n. 20, p.62-74, 2004.
- 4 _____. O não lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Rio de Janeiro, n. 28, p. 96-107, jan./fev./mar./abr. 2005.
- 5 CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994.
- 6 ESTEBAN, M.T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: _____. (Org.) **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2004. (Série Cultura, Memória e Currículo; v.5).p. 13-37.
- 7 FERRAÇO, C.E. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A.F.B.; PACHECO, J.A.; GARCIA, R.L.(Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 77-94.
- 8 GIARD, L. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano1: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. P. 9-32.
- 9 LINHARES.C.F. O direito de saber com sabor. supervisão e Formação de Professores na Escola Pública. In: SILVA J. C. da; RANGEL M. (Org.). **Nove Olhares sobre a Supervisão**. São Paulo: Papirus, 2002.p.59-90.

- 10 MONTEIRO, S.C.F. Aprendendo a ver: as escolas da/na escola. In: ALVES, N. SGARBI, P. (Org.). **Espaços e imagens da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 27-41.
- 11 SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortês, 2004.
- 12 SILVA, S. K. da. **Retalhos cotidianos da prática pedagógica**: tecendo redes de significados a partir de cartazes produzidos por alunos e alunas. 2002. Monografia apresentada ao curso de Pós Graduação Especialista em Educação, UFES, Vitória – E.S, 2002..
- 13 VASCONCELOS, G. A . N. Entre gavetas e prateleiras: percursos da memória. IN: MOTA, A.; PACHECO, D.C. (Org.). **Escolas em imagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 107-118.
- 14 VON FOERSTER, H. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, D.F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: ArtMed, 1996.