

O “USO” DOS ARTEFATOS CULTURAIS COMO MOVIMENTOS TÁTICOS E ESTRATÉGICOS, EM ESPAÇOS LISOS E ESTRIADOS, NOS CURRÍCULOS PRATICADOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Janete Magalhães Carvalho¹

Sandra Kretli da Silva²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo acompanhar os movimentos curriculares, em suas táticas e estratégias, em espaços lisos e estriados, e também a experimentação de alguns produtos culturais em circulação no cotidiano escolar. Busca cartografar como professores e alunos experienciam artefatos culturais em circulação no currículo vivido no cotidiano escolar, tomando como campo de produção dos dados as conversações e/ou a produtividade dialógica. Utiliza, como aportes teóricos, Certeau, Deleuze, Guatarri, Pais, dentre outros. A movimentação, entre espaços lisos e estriados, se mostra incessante nas redes de relações de professoras e alunos no cotidiano escolar, onde os produtos culturais são constantemente significados por múltiplas redes de saberes, valores, sentimentos, pensamentos, que são tecidos na produção do currículo praticado.

Palavras-chave: Currículo. Cultura. Cotidiano Escolar.

O “USO” DE TÁTICAS E ESTRATÉGIAS ENTRE ESPAÇOS LISOS E ESTRIADOS

O estudo objetivou acompanhar, em movimentos curriculares, em suas táticas e estratégias, em espaços lisos e estriados, a experimentação de alguns produtos culturais em circulação no cotidiano escolar de uma escola de ensino fundamental.

Dessa forma, a pesquisa buscou cartografar, em uma escola pública de ensino fundamental, durante o primeiro semestre letivo de 2009, como professores e alunos experienciam artefatos culturais em circulação no currículo vivido no cotidiano escolar, tomando como campo de produção dos dados as conversações e/ou a produtividade dialógica e, nesse sentido, a problematização de um espaçotempo singularizado e tecido com os fios da experiência individual e coletiva.

¹ Doutora em Educação; professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq: Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos.

² Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq: Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos.

No cotidiano escolar, professores e alunos, como qualquer dos cidadãos de uma comunidade, estão inseridos em uma formação sociocultural que eles engendram, mas são, também, por ela engendrados.

Segundo Pais (2006), há duas maneiras de olharmos as culturas: a) por meio dos processos de socialização que as prescrevem; b) pelas expressividades e/ou performances cotidianas. No primeiro caso, relacionadas com as formas prescritivas que as circunscrevem; no segundo, pela abertura da expressividade.

Nesse sentido, o autor aborda os conceitos desenvolvidos por Deleuze e Guattari (1997b) de espaço liso e espaço estriado aos quais, e para a análise que propomos, associamos as noções de tática e estratégia de Certeau (2001).

Para Deleuze e Guattari, o espaço estriado é revelador da ordem e do controle, estando os seus trajetos confinados às características do espaço que os determinam. Em contraposição, o espaço liso abre-se ao caos, ao nomadismo, ao devir, ao performativo, ou seja, como um espaço de um patchwork (colcha de retalhos, de misturas) e, portanto, de abertura para novas sensibilidades e realidades.

As formas-forças performativas abrem-se ao experimentalismo e/ou às novas experimentações por meio de três vetores principais: o lúdico, a ênfase visual, o excesso. Nesse sentido, o espaço liso seria um espaço nômade, sem trajetos previamente determinados. Para Deleuze e Guattari (1997b), se o nômade pode ser chamado de desterritorializado, é porque a reterritorialização não se faz, como no caso do migrante, depois; nem como outra coisa, como no caso do sedentário (visto que a relação do sedentário com a terra está mediatizada pelo aparelho de Estado, pelo regime de propriedade). No caso do nômade, a relação com o espaçotempo é sempre desterritorializante, já que o nômade se reterritorializa na própria desterritorialização, em seu movimento experimental que sempre em fazimento produz uma “terra” desterritorializada.

Desse modo, ao espaço liso corresponde um espaço no qual se desenvolve a “máquina de guerra”;³ ao espaço estriado, um espaço sedentário,

³ Para Deleuze e Guattari (1997b) uma máquina de guerra distingue-se do aparelho de Estado. “Note-se que a guerra não está incluída nesse aparelho. Ou bem o Estado dispõe de uma violência que não passa pela guerra: ele emprega policiais e carcereiros de preferência a guerreiros, não tem armas e delas não necessita, age por captura mágica imediata, ‘agarra’ e ‘liga’, impedindo qualquer combate. Ou então o Estado adquire um exército, mas que pressupõe uma integração jurídica da guerra e a organização de uma função militar. Quanto à máquina de guerra em si mesma, parece efetivamente irreduzível ao aparelho de Estado, exterior a sua soberania, anterior a seu direito: ela vem de outra parte[...]. Seria antes como a multiplicidade pura e sem medida, a malta, irrupção do efêmero e potência da metamorfose. Desata o liame assim como trai o pacto. Faz valer um furor contra a medida, uma celeridade contra a gravidade,

instituído pelo “aparelho de Estado” como máquina abstrata de poder hegemônico e sobrecodificante que “[...] se exerce sobre segmentos que ele mantém ou deixa subsistir, mas possui sua própria segmentaridade e a impõe” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 78).

O poder, entretanto, manifesta-se de modo específico, pela forma como a sociedade se institui, ou seja, pela natureza de suas instituições e pela ação de seus praticantes.

Importa considerar que, para Deleuze e Guattari (1997b, p. 180), os dois espaços só existem coexistindo, ou seja, graças às misturas entre si, “[...] o espaço liso não pára de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso”.

Esses conceitos de espaço liso e estriado guardam aproximação com os conceitos de tática e estratégia desenvolvidos por Certeau (2001), que trabalha explorando a problemática de usos, modos de fazer dos usuários, insistindo em sua capacidade de desviar, contornar a racionalidade dos dispositivos estabelecidos pela ordem estatal e comercial.

Para Certeau, as evidências são contingentes e, sendo assim, o que é evidente não é senão o resultado de uma disposição do espaço, de uma particular (ex)posição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar. Por isso, nosso olhar, inclusive naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos. E isso porque não vemos tudo o que o constrange no próprio movimento que o torna possível. Nosso olhar está constituído por todos esses aparatos que nos fazem ver e ver de uma determinada maneira, ver e crer.

Entretanto, Certeau, quer nos ensinar que o nosso olhar é também mais livre do que pensamos, porque o que o determina não é tão necessário nem tão universal quanto acreditamos. O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas, socioculturais e práticas e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à transformação, dando margem a que seja possível ver de outro modo. O autor argumenta que, se é verdade que, por toda parte, se estende a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que

um segredo contra o público, uma potência contra a soberania, uma máquina contra o aparelho. Testemunha de uma outra justiça, às vezes de uma crueldade incompreensível, mas por vezes também de uma piedade desconhecida [...] que ultrapassa tanto as dualidades de termos como as correspondências de relações. Sob todos os aspectos, a máquina de guerra é de uma outra espécie, de uma outra natureza, de uma outra origem que o aparelho de Estado” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, v.5, p. 12-13).

procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos disciplinadores e não se conformam a eles?

De acordo com Certeau (2001, p. 201),

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do 'próprio': os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar próprio e distinto que o define.

E mais adiante:

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo [...]. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidades polivalentes de programas conflituais ou de proximidades contratuais. Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres (p. 201).

Dessa forma, os espaços são ações de sujeitos históricos. Uma escola geométrica e arquitetonicamente definida é transformada em espaço pelos professores, alunos e por outros agentes por meio de suas práticas discursivas que transformam incessantemente lugares em espaços ou espaços em lugares. Os espaços exibem operações que permitem percursos, passagens, intercâmbios, trocas, compartilhamentos e não apenas a determinação da lei de um "lugar próprio", pois a lei de um "lugar próprio" se expressa pela autoria definida e, portanto, pela criação, mesmo que personalizada, individualizada.

Por sua vez, a ideia de "táticas", conforme a elaboração proposta por Certeau, busca descrever a resistência contra operações que visam a controlar e organizar o espaço social, visto que o conceito de resistência aparece como uma fissura no espaço praticado, constituindo-se como uma subversão ao lugar controlado.

Considerando que, para Certeau (2001), o lugar é um espaço próprio e o espaço um lugar praticado, deve-se compreendê-los como uma dinâmica que não pode ser reduzida a uma situação de diferenciação entre espaço e lugar, pois um pressupõe o outro.

Certeau (2001) apresenta a noção de tática não em oposição à noção de estratégia, mas como uma série de procedimentos que, constantemente, utiliza para subverter as referências de um lugar próprio como um espaço que é controlado por um

conjunto de operações (estratégias) fundadas sobre um desejo e sobre um conjunto desnivelado de relações de poder.

Para ele, estratégias e táticas devem ser lidas como partes de um único processo: a tentativa de uma sociedade se organizar e, dessa forma, a distinção entre táticas e estratégia tem um caráter enunciativo e um caráter operacional que busca compreender as relações de poder e, nesse caráter enunciativo, inscreve-se a não aceitação de uma linguagem privilegiada: científica, cotidiana ou popular. Se as estratégias têm por objetivo a organização de um espaço controlado, as táticas dirigem-se para a possibilidade de operações e enunciações que não supõem um controle ou uma regra universal e, evocando um movimento contínuo, porém, indeterminado, abrem fissuras no poder estabelecido.

Tais fissuras se apresentam como resistência ao estabelecido e, como escreveu Certeau, longe de se constituírem como uma revolta ou uma revolução, apresentam-se como subversão comum e silenciosa, mas não deixam de ser resistência .

Assim, as táticas (espaço de reconhecimento da criatividade cotidiana) não pretendem se constituir como uma teoria revolucionária, visto sua indeterminação e contingência. Porém, se o ato estratégico organiza o espaço próprio (lugar), o momento tático tem a mesma ambição. Um como o outro, um pressupondo o outro visam à organização espacial. O primeiro de forma determinada, e o segundo em sua indeterminação (espaço liso) e/ou recusa de operar com regras modelares ou modelizantes (espaço estriado).

Como o lugar é próprio, um espaço que é controlado por um conjunto de operações, estratégias fundadas sobre um desejo e sobre um conjunto desnivelado de relações de poder (espaço estriado), as táticas organizam um novo espaço (espaço liso), o qual é um lugar praticado; elas implicam um movimento que foge às operações de poder que tentam controlar o espaço social. Importa, portanto, considerar as estratégias e as táticas em sua relação.

Como afirma Certeau (2001, p. 105), é necessária a relação entre estratégias e táticas, pois “O estudo das táticas cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde deveriam ir”.

E prossegue:

[...] as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder. Ainda que os métodos

praticados pela arte da guerra cotidiana jamais se apresentem sob uma forma tão nítida, nem por isso é menos certo que apostas feitas no lugar ou no tempo distinguem as maneiras de agir (p.105).

A relação entre estratégias e táticas condiciona, dessa forma, o campo dos possíveis à ação política e pedagógica dos “praticantes ordinários” no cotidiano escolar.

Assim, a fuga de uma gestão funcionalista dos *espaçotempos* escolares implica uma configuração em que os “grandes relatos” não esmaguem os “pequenos relatos” (CERTEAU, 2003), como numa concepção de dinâmica social que busque compreender como os “acontecimentos” se articulam na dinâmica entre espaços lisos e estriados (lugares), visto que, como apontamos, lugares e espaços devem ser pensados juntos e, se lugares e espaços devem ser pensados juntos, estratégias e táticas também (CARVALHO, 2009).

ALGUNS TRAJETOS E TRACEJOS DOS PRATICANTES ORDINÁRIOS DO CURRÍCULO NO USO DE ARTEFATOS CULTURAIS NA ESCOLA

O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis, e pessoas incomparáveis (FERNANDO PESSOA).

O poeta Fernando Pessoa, assim como Deleuze (2003), ensina-nos a importância de estarmos atentos aos inúmeros acontecimentos cotidianos, a fim de potencializarmos as forças presentes entre os movimentos: “O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (p.152).

A citação da epígrafe estava colada em um dos cartazes expostos na sala dos professores, junto com outros poemas, anúncios dos aniversariantes do mês, avisos de pedidos de licença médica e de maternidade, propaganda política, divulgação de resultados da gincana, listagem de nomes de pessoas responsáveis pelas barracas da Festa Junina e muitos outros recados e avisos ocorridos nos inúmeros acontecimentos cotidianos da pesquisa.

Utilizando, como dito, o enfoque de Certeau (2001), que entende por artefatos culturais todos os produtos disponibilizados pelo poder proprietário, variando de

produtos tecnológicos a simples recursos materiais ordinários que são usados pelos praticantes em seus cotidianos, percebemos, no dia a dia escolar, professores e alunos comentando sobre o que veem nas novelas, revistas, jornais e ainda sobre o que vivenciam em diversos *espaçotempos*. Esses assuntos atravessam os diferentes processos curriculares, favorecendo calorosas reflexões sobre temas, como ciências, sexualidade, tecnologia, drogas, história, preconceito, dentre outros.

Os artefatos culturais, além de serem vistos nos cartazes espalhados nas escolas, também se apresentam nos cadernos, nas falas, como possibilidades de integração entre professores e alunos. Assim, com base nas conversações dos praticantes do cotidiano, apresentamos alguns acontecimentos em que as redes de diálogos foram atravessadas pelos usos desses aparatos:

A) Na escolha dos livros didáticos a serem recomendados para o próximo ano, percebemos os professores trocando suas experiências quanto aos usos desses artefatos. Ficou bastante evidente o peso dos discursos legitimados como científicos em contraposição à linguagem dos praticantes ordinários do currículo. À sugestão de uma professora sobre os livros a serem selecionados para 2010, alguns comentários foram estabelecidos, tais como: “Eu gostei muito deste, pois tem muito a ver com o trabalho que estamos desenvolvendo no Núcleo de Estudos e Práticas de Alfabetização do Espírito Santo (NEPALES/UFES), com a assessora da UFES”. Assim, podemos observar, na fala da professora, a necessidade que os espaços escolares sentem de ter alguém ou algo que dê respaldo teórico às suas práticas e às suas convicções, ou seja, no âmbito dos possíveis da abertura da expressividade (espaço liso), sente-se a busca do prescrito anulando os saberes “ordinários”.

Outra evidência da importância do saber autorizado pode ser observada quando as professoras aproveitam a chegada de um dos palestrantes da formação continuada e solicitam sugestões na seleção do livro de Geografia, já que o professor é dessa área. O professor, além de indicar algumas fontes, justifica a sua escolha:

Observo muito as imagens dos livros. Este aqui, por exemplo, contempla diferentes tipos de moradias... de práticas culturais diferentes e de povos diferentes e as autoras são professoras da USP. Já este outro, as autoras também são professoras da USP, elas apresentam casamentos diferentes, famílias numerosas e pequenas, mas foram infelizes nas escolhas das imagens. A minha preocupação é não silenciar as diferenças. Observo muito as poesias, as músicas, as histórias em quadrinhos selecionadas nos livros.

Entretanto, nesse mesmo episódio, pode-se observar como efetivamente nos espaçotempos praticados parecem conviver espaços lisos e estriados, táticas e estratégias. Nesse sentido, destacamos que, como não houve tempo disponível para que as professoras das séries iniciais escolhessem o livro coletivamente, a seleção foi feita por série. Porém, para se discutir sobre a Festa Junina, foi possível obter horário agendado com todos os professores e a equipe técnica, ou seja, há movimentos característicos de espaços lisos que taticamente subvertem as prescrições normativas escolares. Outro detalhe importante: os pedagogos não estavam participando das reuniões para a seleção do livro. Ouvimos uma professora comentar que, após as escolhas, os títulos selecionados seriam comunicados aos pedagogos.

Em sentido inverso, observamos que o Programa Gravidez na Adolescência foi apresentado, em uma das reuniões semanais, em poucos minutos, pela direção. Esse projeto foi encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), dizendo: “Na semana que vem, serão colados adesivos nas portas dos banheiros, por isso preciso contextualizar para vocês o que é que isso significa. Faz parte do programa: São frases como: Deixe sua primeira vez para mais tarde”. Uma professora interveio afirmando que seria necessário fazer um trabalho com os alunos, senão eles não iriam entender nada. A diretora respondeu que trataria do assunto na reunião com os pedagogos. Ainda nesse encontro, uma professora comentou sobre as críticas recebidas em relação às músicas tocadas no recreio. A diretora concordou: “Realmente, no ano passado tínhamos uma estagiária que cuidava da seleção das músicas. Vamos ver se conseguimos alguém para nos ajudar”. Não se cogitou da possibilidade de abertura desse espaço de expressividade como um movimento que deveria se constituir a partir de conversações e ações coletivas que integrassem os espaços lisos e estriados, articulando criativamente táticas e estratégias.

B) Uma ilustração interessante de ação potencialmente de abertura da expressividade e “uso” criativo do *espaçotempo* escolar refere-se à utilização do laboratório de informática. O professor responsável pelo laboratório nos relata os “usos” que as professoras fazem das imagens retiradas da Internet, nos seguintes termos:

Antes, a orientação é que se usasse o laboratório a partir de um projeto feito pelo pedagogo e pelo professor, agora está mais ampliado, basta que o professor justifique no planejamento o que está querendo, traz a idéia para conversar comigo. Por exemplo: a professora de Artes está trabalhando construções e vai levar os alunos para Santa Teresa e

Petrópolis. Falou da construção francesa colonial e veio aqui para mostrar aos alunos. Usamos o *data-show* acessado à Internet e projetamos as imagens para ilustrar sua fala. Entretanto, algumas professoras só usam a Internet para aprofundar algum assunto. Imprimem os textos e levam para a sala de aula.

Portanto, ainda se constata um “uso” potencialmente inventivo e por parte de alguns professores.

C) Os “usos” de filmes e livros são bastante limitados pelo material disponível, assim como pela iniciativa dos professores, já que a SEME e a escola não têm acervo significativo de filmes e a biblioteca escolar não é suficientemente explorada. Em um encontro de formação continuada, a palestrante convidada indicou filmes e livros de referência para ilustrar suas concepções. Ao recomendar o filme “Escritores da Liberdade” para as professoras, comenta: “É um filme muito interessante, principalmente, quando um dos personagens (que é um aluno) pergunta para a professora: ‘*O que você ensina que tem valor para a minha vida*’”. Entretanto, argumentando falta de tempo, não continua a conversar sobre o filme, voltando-se para outro assunto e não sendo interpelada pelos professores nem pelos membros do CTA que assistiam à palestra. Em outro encontro de formação continuada, a palestrante afirma: “Homens têm uma linguagem, as mulheres outras”, indicando a seguir a leitura do livro “A língua de Eulália”, de Marcos Bagno, que apresenta um vasto contexto de diferenças linguísticas. A palestrante cita outros livros do autor: “Preconceito lingüístico” e “Nada na língua é por acaso”. Este último diz respeito aos aspectos sociais interferindo na linguagem. Nenhum movimento a mais nessa direção é feito quer pela palestrante, quer pelo CTA, quer pelos professores em conjunto ou individualmente.

D) O jornal na sala de aula é considerado pelas professoras como um artefato muito usado para favorecer a aprendizagem dos alunos. Exemplificam dizendo:

Usamos na Matemática, mostrando aos alunos gráficos, porcentagens, índices, pedindo que façam comparação de quantidades, cálculos. Na Leitura e Escrita, pedimos que os alunos façam resumos, leitura em grupos. Fazemos, ainda, recortes de matérias que tratam dos assuntos que, constantemente, estamos conversando com a turma: gripe suína, sexualidade na adolescência, violência[...]. Na outra escola que trabalho, tem um projeto que a gente recebe vários números de jornal diariamente. Então, sempre deixamos os jornais disponíveis na hora do recreio. Percebemos que os alunos ampliaram o hábito de leitura e

ainda chegam à sala comentando os assuntos que acharam interessante, provocando debates importantes na sala de aula.

Nesse sentido, uma das professoras solicitou a uma aluna que trouxesse os seus cadernos, mostrando-nos com orgulho o seu trabalho, denotando assim um movimento tático bastante interessante por parte do coletivo dos professores, para, integrando espaços lisos e estriados, contribuir para a abertura da expressividade no cotidiano escolar, olhando, entretanto, para além dele.

Observamos que a movimentação entre espaços lisos e estriados se mostrou incessante nas redes de relações de professoras e de alunos no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo em que presenciamos alunos e professoras em práticas discursivas que parecem ser reprodutoras, mecânicas, individualizantes e sem sentido, percebemos também práticas de criação, invenção e muita interação e trabalho coletivo nos usos e consumos dos produtos culturais que circulam na escola.

Observamos que os produtos culturais que circulam na escola: jornais, revistas, imagens e textos retirados da Internet, narrativas de novelas, filmes, músicas são usados pelos professores e alunos nos processos curriculares. No entanto, percebemos falta de espaçotempos para que os praticantes do cotidiano dialoguem sobre esses usos e consumos e ampliem a sua utilização de forma a incrementar os espaços lisos em movimentos taticosestratégicos.

Recorremos mais uma vez a Certeau (1995, p. 9): “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 questões decorrentes poderiam ser: a relação didático-pedagógica tem sido produtora de comunicação, de dialogicidade ou é o canal pelo qual se aplica um saber estabelecido? Tem havido comunicação, tem-se possibilitado a criação da cultura escolar promotora de conhecimentos significativos?

Sabemos que, cada vez mais, a cultura está nas mãos do poder. Entretanto, aprendemos, com esse mesmo autor, que a cultura no singular é mortífera e ameaça a criação e a invenção. Sendo assim, defendemos que seja desvelada toda a riqueza da pluralidade das culturas presentes nos currículos praticados por professores e alunos

no/do cotidiano escolar, ou seja, que deixem emergir os diversos sistemas de referências e significados que estão silenciados e mortificados na escola.

Acrescenta ele, ainda, que, quanto mais a economia se unifica, mais a cultura deve diversificar-se, pois ela é uma prática significativa que não consiste em receber pronto, mas em se fabricar tudo o que nos é oferecido para viver, pensar e sonhar. Toda cultura requer, portanto, uma ação, um modo de apropriação, uma transformação pessoal, lembrando que “[...] o currículo praticado envolve as relações de poder, cultura e escolarização, representando, mesmo de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ou as relações presentes no cotidiano escolar” (CARVALHO, 2004, p.1).

Assim, faz-se cada vez mais necessário divulgar todos os projetos coletivos que estão sendo produzidos nas escolas, explicitando os objetivos, as ações, as realizações e os resultados. Muitas vezes, o desconhecimento dessas experiências, dessas referências, desses diálogos partilhados faz com que os professores fiquem aquém de um “lugar próprio”, ou seja, se sintam ocupando, no espaço estriado, um “não lugar” (AUGE, 1994). Essa sensação mortificante da falta de criação, de desejo, acarreta acomodação, doenças, cansaços intermináveis, fadiga e stress. Percebemos que semanalmente o quadro de avisos se diversifica com a listagem dos professores de licença médica.

ENFIM...

A questão que atravessa o estudo, portanto, vem a ser: como trabalhar os *espaçostempos* escolares como espaços nômades, como espaços de inventividade e incremento de expressividade, como característica das experiências dos professores e dos alunos mediados por artefatos escolares que circulam no cotidiano escolar?

A extensão totalitária dos sistemas de produção (televisiva, comercial, escolar, etc.) não deixa aos “consumidores” um lugar onde possam marcar o que fazem com os produtos. A escola não deixa aos professores e aos alunos um “lugar próprio” de criação e/ou de autoria do produto de seu trabalho. O resultado de seu trabalho é, para a maior parte dos professores e dos alunos, profundamente indiferente do ponto de vista do significado atribuído por eles ao conhecimento e/ou à ação praticada.

Tem-se, porém, que considerar que esse processo é resultante de uma rede intrincada de relações. De um lado, a análise mostra que a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações

relacionais. Nessas determinações relacionais, incluem-se as combinatórias de operações entre consumidores e usuários, fundadas no *status* da relação reprodução-dominância e/ou no estatuto de sujeitos (individuais ou coletivos) dominados, mas não necessariamente passivos ou dóceis. Por exemplo, assim como as imagens difundidas pela televisão e o tempo gasto junto ao televisor só adquirem concretude se completados pelo estudo daquilo que o consumidor cultural “fabrica” durante essas horas e com essas imagens, do mesmo modo as ações dos professores, às quais os alunos estão submetidos durante horas, diariamente, pressupõem o exame dos seus efeitos sobre os alunos como “consumidores ou usuários”, tais como: passividade, interesse/desinteresse, violência, evasão, aprendizagem, etc.

Temos, ainda, que considerar que a pluralidade, aparentemente, incoerente das relações, aponta a necessidade de o trabalho pedagógico considerar a singularidade pessoal/grupal como uma unidade na diversidade, não reduzindo, porém, um ao outro, pois, como foi visto, a instauração dos *espaçotempos* escolares se faz tomando por base o “lugar próprio” que deve se abrir para a produção de redes relacionais.

Considerando que, para Certeau (2001), o lugar é um espaço próprio e o espaço um lugar praticado, deve-se compreendê-los como uma dinâmica que não pode ser reduzida a uma situação de diferenciação entre espaço e lugar, visto que um pressupõe o outro.

No caso da escola e da prática pedagógica dominante, o uso, a presença e a circulação de uma significação (ensinada por pregadores, vulgarizadores ou educadores) não indicam, de modo algum, o que ela é para os seus usuários.

O professor, assim como o aluno, ao chegar à escola, não abandona os mitos, as crenças, as ideias próprias de seu grupo social, e nem conseguiria fazê-lo, pois carrega consigo processos de subjetivação e/ou formas de subjetividade de algum modo instituídos a partir de um sistema sociopolítico, econômico e cultural. Portanto, pode-se dizer que não existe escola, mas escolas, assim como uma multiplicidade de significados/significações (CARVALHO, 2004).

Na medida em que os professores deixam de ser responsáveis pela produção dos objetivos, conteúdos, métodos de seu trabalho, transferidos para equipes técnicas, livros didáticos e outros, ocorre um estranhamento entre os professores e sua produção/trabalho, com consequências evidentes para o uso por parte dos alunos. Nesse processo, tanto professores como alunos tendem a ser consumidores e/ou usuários de

saberes e lógicas alienígenas para eles. Isso, porém, não ocorre de modo sempre passivo. Muitas vezes, os alunos fazem das ações rituais, representações ou leis que lhes são impostas outra coisa que não aquela que o doutrinador julgava obter. Os alunos as subvertem, não as rejeitando diretamente, pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podem fugir. O mesmo se pode dizer em relação ao professor e à tecnoburocracia escolar. Supõe-se, dessa maneira, que os usuários

[...] façam uma bricolagem com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras [...]. Desta atividade de formigas é mister descobrir os procedimentos, as bases, os efeitos, as possibilidades (CERTEAU, 2001, p. 40).

O adoecimento e o excesso, frequentemente, constituem-se como “linhas de fuga” (DELEUZE; PARNET, 1998) de um limite visto como caminho de saída de um sistema fechado (espaço estriado), entretanto alguns “usos” do lúdico e as experimentações vistas e ensaiadas no modo “taticista” permitem-nos levantar a hipótese da exploração que as professoras fazem de espaços planos e lisos no cotidiano escolar, assim como da fuga aos espaços somente determinados por formas prescritivas no uso dos artefatos culturais.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus, 1994.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et alii; Brasília: CNPq, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. *Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade*. Vitória: EDUFES, 2004.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CERTEAU, M. de. *A cultura no plural*. Campinas/SP: Papirus, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Tratado de nomadologia: a máquina de guerra. In: _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1997b. v. 5, p. 11-110.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O liso e o estriado. In: _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1997b. v. 5, p. 179-214.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Micropolítica e segmentaridade. In: _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1997a. v. 3, p. 74-124.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividade e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de (Org.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006. p. 7-21.