
CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR: DESCOBERTAS E INVENÇÕES DE PESQUISAS COM NARRATIVAS IMAGÉTICAS

*Inês Barbosa de Oliveira**

Tudo o que não invento é falso.

(...)

Sempre compreendo o que faço depois que já fiz.

(...) É sempre uma descoberta.

Não é nada procurado. É achado mesmo.

(Manoel de Barros, 2006, III)

Muitas são as expressões que, de modos diversos e complementares, ou mesmo contraditórios, definem o que é a atividade de pesquisar, a que ela se destina, que prioridades tem ou deve ter. As próprias noções do que sejam teoria e prática, experiência, evidência ou indício, descoberta e invenção, ou os modos de, a partir dos resultados do ato de pesquisar, compreender, narrar, explicar seus significados possíveis e sua relevância para seus eventuais destinatários são objeto de muitas controvérsias e debates.

Dentre as máximas que a polêmica produziu ao longo dos muitos anos em que esse debate se coloca no seio da comunidade científica, uma delas, cuja formulação exata não encontrei, é uma enunciação de Einstein, na qual ele afirma, ao ser perguntado sobre o que seria sua pesquisa, algo como: “*Não sei. Chamamos de pesquisa porque não sabemos o que é, se soubéssemos o que é, não seria pesquisa*”. Fica claro para o interlocutor que, para Einstein, pesquisar é uma atividade destinada a (des)coibir mistérios, compreender coisas novas, enfrentar o desafio do conhecimento do mundo.

Em outra perspectiva, no seio do mesmo debate, os estudos pós-estruturalistas (SILVA, 1999; COSTA, 2002) apontam que a formulação de uma teoria sobre o que supomos existir no mundo é, antes de tudo, produto da invenção de um objeto, não uma descoberta de uma realidade pré-existente à formulação e, nesse sentido, pesquisar seria preferencialmente uma atividade inventiva e não de observação e descoberta.

Bruno Latour (1999), por sua vez, ao identificar a palavra fato com a palavra feito, como sendo oriundas da mesma família semântica, traz-nos a sensação de que a polêmica não faz muito sentido, pois fatos e invenções estariam bem mais próximos do que se pode supor à primeira vista.

* Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ.

Em que pesem as muitas tendências, obras e discussões a esse respeito, nas quais não pretendo mergulhar por não serem o objeto deste texto, penso que a epígrafe e o título escolhidos anunciam o percurso que pretendo seguir, encarando aquilo que apresento como invenções/descobertas tornadas possíveis pela apreciação e interrogação de narrativas imagéticas e textuais, pelo diálogo com o que me dizem e me fazem pensar, supor e criar significações, gostando de umas, que escolho narrar, rejeitando ou me desinteressando de outras possíveis. Esse processo de descoberta/invenção/narração, neste caso incipiente, funciona, muitas vezes, como estopim de outros diálogos e narrativas que estabeleço com colegas pesquisadores, pensadores sociais, professores e alunos de escolas onde faço pesquisas, contribuindo decisivamente com elas, por aquilo que me trazem de diferente do já sabido, pelo que despertam em mim o gosto pela aprendizagem/desaprendizagem tão necessárias a todo pesquisador.

As visitas que tenho tido a oportunidade de fazer ao Museu Nacional de Educação em Rouen, na França, assume importância crescente nas minhas pesquisas exatamente por despertarem tantas interrogações e ideias, diálogos e narrativas possíveis. As incursões que faço à sua sede aberta ao público ou ao local onde estão arquivados textos, imagens e outras preciosidades relacionadas à história da educação na França: documentos de momentos, fontes e características diversos, sempre mobilizam as minhas possibilidades de invenção de objetos que deem conta das tantas formas possíveis de dialogar com aquilo que se vê. Percebo, no material observado, inúmeras pistas a respeito dos cotidianos escolares vividos, questionados ou obedecidos, transformados por tantos e tantas alunos(as), professores(as), autoridades, inspetores, tecendo compreensões possíveis daquilo que as narrativas imagéticas me dizem.

Mas é sempre descoberta/invenção *a posteriori*. Nunca sei bem o que posso encontrar, nem mesmo tenho um objetivo na busca de demonstrar o que quer que seja *a priori*. O prazer e a aprendizagem a que essas pesquisas me levam, como geralmente o fazem as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, estão, precisamente, nas descobertas e invenções possibilitadas por elas, quando não chegamos ao material com o intuito de demonstrar uma hipótese fixada e elaborada, por meio de uma metodologia aprioristicamente desenvolvida. Morin (1999, p. 39, *apud* Silva, 2003) alerta para os riscos da definição apriorística de metodologia, sugerindo que

As metodologias são guias a priori que programam as pesquisas, enquanto o método derivado do nosso percurso será uma ajuda à estratégia (a qual compreenderá utilmente, certo, segmentos programas, isto é, metodologias, mas comportará necessariamente descoberta e inovação) (p. 53).

Assim, junto com outros autores, acredito que fixar excessivamente fundamentos, objetivos e metodologias quando fazemos pesquisa, pode contribuir para nos cegar às possibilidades de encontro do inesperado, do diferente. Em texto anterior (Oliveira, 2003), afirmei que “*quem sabe muito aprende pouco*”, ou seja, perde as possibilidades de fascinar-se com os encontros do ainda-não sabido, com as formulações ainda-não narradas, com o ainda-não¹ considerado.

¹ O termo é tomado de empréstimo de Santos (2004) que o incorpora da obra de Ernst Bloch, que afirma: “*o possível é o mais incerto, o mais ignorado conceito da filosofia ocidental*” (Bloch, 1995, p. 241, *apud* Santos, 2004, p. 794), embora só ele possa revelar a totalidade

Quando escolhemos pesquisar narrativas imagéticas que permitam, mesmo que por meio apenas de indícios (Ginzburg, 1989), nos aproximarmos das lógicas das redes cotidianas que se põem em movimento nos muitos cotidianos escolares, estamos aderindo a outra máxima de Einstein que, para surpresa de alguns, afirmava que: “*nem tudo o que pode ser contado conta, e nem tudo o que conta pode ser contado*”, questionando a importância que nos acostumamos a conceder à quantificação, associando-se, de certa forma, à ideia ginzburguiana sobre a medicina e seu impossível pertencimento às ciências ditas exatas, porque

a impossibilidade da quantificação derivava da presença ineliminável do qualitativo, do individual; e a presença do individual, do fato de que o olho humano é mais sensível às diferenças entre os seres humanos do que entre as pedras ou entre as folhas (p. 166).

E nada é mais importante para a compreensão dos cotidianos do que essas qualidades que os diferenciam uns dos outros, assegurando-lhes, pela diferenciação, suas identidades. No entanto, captar e perceber as qualidades e especificidades “que contam”, não é tarefa fácil, porque, além da necessidade de nos desvencilharmos das nossas “cegueiras”, a realidade é, em si, opaca. Nós só podemos captá-la por meio da “leitura” que conseguimos fazer dos indícios que ela nos fornece, como ensina Pais (2003), afirmando que, aproximarmos do real pela percepção desses indícios requer a compreensão do

quotidiano como sonda para captar camadas inacessíveis aos instrumentos mais usuais do conhecimento sociológico. Farejando pistas indiciadoras, ao manifestarem-se como sintomas (p. 67).

Assim, encontrar nas narrativas imagéticas indícios da realidade que, supostamente, elas expõem requer dos pesquisadores certa abertura para o inesperado, aliada a uma capacidade de estabelecer vínculos entre aquilo que se vê/lê e aquilo que já conhecemos dos diferentes cotidianos nos quais estivemos ou que estudamos, bem como a aceitação de que há, em cada narrativa imagética, alguns componentes não perceptíveis, inalcançáveis, a respeito do universo narrado.

Por outro lado, a necessária abertura para o inusitado, o imprevisível, condições para a efetivação de descobertas/invenções de modos de ver/ler/ouvir o mundo e os diferentes fazeres/saberes/valores e emoções que nele circulam, expressos nas narrativas imagéticas, exige, além da aceitação das nossas cegueiras, assumir riscos.

É saudável projetarmos espaços de fuga para além das muralhas conceituais, teóricas e metodológicas que interditam a visão de horizontes maiores, mais plenos, perigosos, criativos; mais movediços, incertos, provocativos, desavergonhados. Isto é devolver a vida à ciência, porque a vida é assim: vagabundeia de forma incerta pela dinâmica da bioquímica da matéria, insiste na instabilidade do movimento, mesmo que caminhe inexoravelmente para a inércia, a harmonia e o equilíbrio que é a morte [e aconselha] Levantar da cadeira é o primeiro passo para sonharmos com possíveis horizontes de fuga. Nômades, flâneurs, caminhantes, talvez sejam os atributos de um novo ser do conhecimento que quer correr o risco do pensar complexo, que quer abrir os braços para o abraço (Almeida, 2003, p. 35).

inesgotável do mundo. A ideia é, portanto trabalhar sobre a ideia de que a realidade não se restringe àquilo que existe. Ela comporta, também, possíveis não realizados, ou melhor, ainda-não realizados.

Ou seja, é preciso aceitar, como condição das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, que o já sabido pode prejudicar as aprendizagens, que o óbvio pode esconder o inédito, o impensável, o singular. Associando a proposta da autora à afirmação de Einstein, podemos dizer, ainda, que é preciso flunar pelas imagens e situações para encontrar “*o que conta e não pode ser contado*”, rompendo com as quantificações, fragmentações e hierarquizações e mergulhando na complexidade.

Nosso objetivo, nas pesquisas no Museu Nacional de Educação, em Rouen, tem sido, sobretudo, pensar e narrar o complexo, que é a vida cotidiana e as formas como ela foi captada e expressa nas/pelas imagens que acessamos e com as quais dialogamos. Estudá-las é, também, um meio de reafirmar nossa inconformidade com a linearidade do texto escrito ou a efemeridade excessiva das vozes e das situações quando não registradas.

Mas isso não basta. Ser capaz de captar nas narrativas imagéticas mais do que aquilo que salta aos olhos, aquilo que as associa ao modelo que representam é condição para descobertas/invenções que nos abram as portas dos universos cotidianos que se insinuam nas entrelinhas do já sabido. Isso requer suspeitar das verdades conhecidas, aceitar os limites impostos pela cegueira epistemológica, emocional e cultural (Oliveira, 2007) bem como rejeitar as metodologias fechadas. Isso porque, concordando com Silva (2003), entendemos que

As metodologias acabam, não raro, conformando o objeto, substituindo o conteúdo, confirmando o que não foi demonstrado, simulando uma presença completamente ausente. Próteses abstratas podem estabelecer pensamento onde só há especulação; dar substância ao irreal, fomentar a ilusão de verdade, dar segurança em vez da necessária angústia da descoberta (2003, p. 53).

No entanto, confirmando a dificuldade inerente a essas novas possibilidades que queremos abraçar, evitando as confirmações fáceis advindas do engessamento metodológico, há, também, o risco oposto. Ao mesmo tempo em que o engessamento impede o novo, se não nos dotamos de uma metodologia adequada aos nossos objetivos, podemos também naufragar na impossibilidade de atribuição apropriada de sentidos ao que interrogamos. Compreendendo e colocando limites nessa contradição, diz o autor.

Por vezes, escolhe-se a metodologia que permitirá alcançar o fim determinado previamente. Há nisso algo razoável e algo contraditório. O razoável consiste em buscar os meios que possibilitem alcançar o fim. O contraditório está em fechar a porta ao desconhecido, quando a essência da pesquisa está no imprevisível (*ibidem*).

Essa imprevisibilidade do que se pode encontrar nas narrativas imagéticas é, de algum modo, expressão da própria imprevisibilidade da vida cotidiana que, ao contrário das crenças difundidas pela e na modernidade é espaço de permanente negociação de sentidos, de criação e reinvenção permanente de saberes/fazeresses/valores e emoções. Isso impõe uma atitude de autovigilância permanente, no sentido de nos protegermos – tanto quanto nos for possível – dos nossos preconceitos e das buscas por práticas que desejamos e esperamos encontrar, em virtude do já sabido sobre a escola e suas estruturas. É preciso estar, sempre, cientes de que, para além da repetição dos esquemas hegemônicos de sua organização formal, há, no cotidiano das escolas,

outros saberes/fazeresses/valores e emoções, que se insinuam em muitas das imagens com as quais trabalhamos.

As negociações de sentidos e reinvenções permanentes dos saberes/fazeresses/valores/emoções presentes na vida cotidiana nas/das escolas advêm do fato de que os praticantes da vida cotidiana fazem “usos” dos produtos e regras oferecidos para o seu consumo (Certeau, 1994), de acordo com suas possibilidades e interesses, nas condições concretas de cada circunstância, aproveitando as ocasiões que se apresentam para “despraticar” as normas, como ensina, mais uma vez, Manoel de Barros (op. cit., XII), reafirmando a possibilidade de trocar aquilo que todos veem por outro ver/perceber.

Na pesquisa e na leitura das narrativas imagéticas que acessamos no Museu, temos procurado exercitar essa ‘despraticância’, interrogando com estranheza aquilo que nos é familiar, buscando outras possibilidades de atribuição de sentidos ao óbvio. Ginzburg (2001) nos coloca diante daquilo que chama de âmago da noção de estranhamento por meio da análise do encantamento de Montaigne perante a ‘ingenuidade’ dos indígenas brasileiros. Diz o autor:

Compreender menos, ser ingênuos, espantar-se são reações que podem nos levar a enxergar mais, a aprender algo mais profundo, mais próximo da natureza (p. 29).

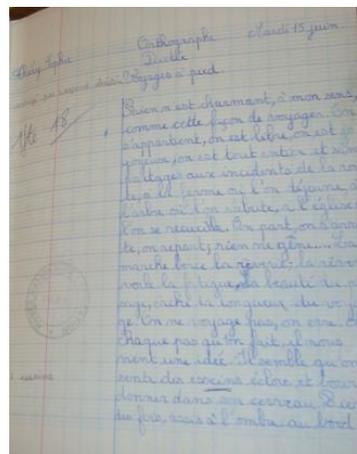
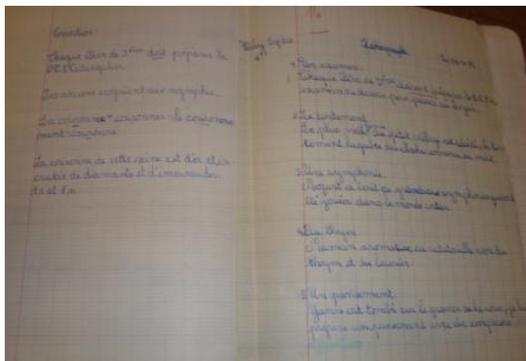
O estranhamento é, nessa obra, entendido como *um meio para superar as aparências e alcançar uma compreensão mais profunda da realidade* (p. 36) (...) *um antídoto eficaz contra um risco a que todos nós estamos expostos: o de banalizar a realidade (inclusive nós mesmos)* (p. 41). O conselho serve, portanto, como alerta para que nos dotemos de mecanismos eficientes de estranhar as narrativas imagéticas com as quais dialogamos, desenvolvendo a capacidade de estranhar, desaprendendo o já sabido, despraticando não só as normas, mas a própria normatização que nos impele a perceber o previsto, o mesmo.

LENDO NARRATIVAS TEXTUAIS E IMAGÉTICAS

Numa visita a Rouen, no contexto do acordo de cooperação entre nossas duas universidades, interessei-me por encontrar, em cadernos escolares ali arquivados, marcas pessoais de seus antigos donos/usuários, na tentativa de associar o que encontrasse aos resultados de pesquisa semelhante, que tinha feito sobre cadernos escolares da cidade do Rio de Janeiro e que deu origem a um texto (Oliveira, 2008) em que discuto a relação entre a norma/previsibilidade e as marcas do individual, a presença das singularidades que evidenciam diferentes modos como os praticantes da vida cotidiana se inscrevem, como usuários, nas normas e produtos que lhes são dados para consumo. Convencida de que encontraria nos cadernos franceses inscrições da individualidade dos alunos, decidi pesquisá-los, preparando-me para aprender com eles coisas diferentes dos conteúdos escolares. Pensei em encontrar indícios, como os que achei nos cadernos daqui, sobre aqueles usuários, o que tornaria únicos os cadernos de cada um.

Qual não foi a minha surpresa ao folhear os cadernos e nada encontrar, se não as tarefas. Nenhuma inscrição, nada fora do conteúdo de cada aula ou tarefa. Nenhum desenho, número de telefone, anotação, página rasgada ou retirada, nada que permitisse conhecer sua proprietária – a maior parte dos cadernos pertencia a uma mesma aluna. De ano a ano, ela fazia o necessário. Nos

cadernos, uma sequência de três anos de escolarização em língua francesa, nas suas diversas formas de estudo – cada uma com seu próprio caderno – a aplicação da menina se destacava. Boas notas, correções limpas, registros impecáveis. Estava, certamente, diante de uma boa aluna, mas os indícios terminavam aí.



Desapontada com o que me pareceu um fracasso, fui examinar outros materiais. Enquanto o fazia, pensava nessa ausência de marcas e comecei a praticar meus conselhos de pesquisa. Estranhei a ausência de marcas, pois esperava encontrá-las, e descartei o material ao perceber que ele não me forneceria o que procurava. Foi preciso aceitar essa ausência para começar a pensar no que ela dizia, para além daquilo que silenciava sobre a aluna. O que eu havia encontrado, de fato, naquela pesquisa? Comecei a pensar no que significava aquele silêncio, no que ele estaria me dizendo, como aprendi com Bosi (1994), e eu não conseguia ouvir. Mais do que isso, comecei a refletir sobre o material em si, não mais a partir do que esperava encontrar, mas a partir daquilo que havia encontrado. Comecei a considerar que meu desapontamento me cegara ao que era possível aprender sobre a escola francesa daqueles tempos com o que me diziam aqueles cadernos. Foi aí que muitas coisas que observei começaram a me chamar a atenção, como por exemplo, o fato de uma única aluna possuir, no mesmo ano letivo, cinco cadernos destinados ao estudo da língua materna! Em que condições e circunstâncias poderia se desenvolver um trabalho pedagógico que, em três anos e quinze cadernos, não permitira que nenhum registro pessoal se fizesse presente? Onde estariam as marcas da época nos textos lidos e interpretados, nos ditados, escritos e demais atividades expressas naqueles cadernos?

Foi assim que comecei a interrogar as informações, procurando atribuir-lhes sentidos que me ajudassem a compreender a vida cotidiana na escola daqueles tempos. Cinco cadernos destinados ao estudo do francês me indicaram uma fragmentação do conhecimento muito além daquela que conhecemos no Brasil, e sendo a nossa escola, de certa forma, inspirada no modelo francês, passei a me questionar a respeito dessa crítica que fazemos à escola, de que ela fragmenta demais os conhecimentos. Seria nossa crítica derivada da fragmentação que efetivamente vivenciamos, ou de um imaginário construído com base em modelos não vivenciados de fragmentação? Um caderno para leitura, um para ditado, um para ortografia, um para gramática e

um para redação, já em uma série equivalente ao nosso sexto ano. Ou seja, estudo de fragmentos da língua, na mais perfeita “ordem”. Seria essa uma herança do cartesianismo?

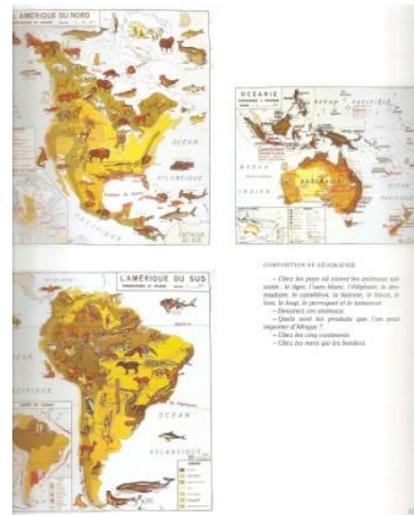
Minha memória foi acionada quando me coloquei tais questões, e veio-me a lembrança do professor Louis Legrand, com quem tive o prazer de conviver no período do meu doutorado. Presidindo a banca de defesa de minha tese, Monsieur Legrand criticou, com veemência, minha “total incompreensão da concepção francesa de saber”, quando deparou-se, na tese, com críticas ao pensamento cartesiano cientificista. Naquela ocasião, decidi não me manifestar, defendendo minha própria concepção. Hoje, todavia, quando percebo nesses cadernos e em outros materiais a rigidez da estrutura escolar francesa e das exigências de organização que ela coloca/colocava, torna-se impossível não associar as duas coisas, atribuindo outro sentido, mais real, à expressão *Escola Tradicional!* Foi aí que percebi a impossibilidade de uma aluna, nos idos dos anos sessenta, expressar-se nos seus cadernos, como as meninas dos anos 1990 no Rio de Janeiro. Provavelmente estudiosa e dedicada, com “bons modos” de ‘mocinha’, essa aluna preferiu não arriscar sua reputação e notas fazendo inscrições pessoais naquele espaço “sagrado” destinado ao saber.

E aí, outras dimensões sacralizadas em relação à escola tradicional emergiram dos cadernos, nos quais percebi uma abordagem dos conteúdos também “clássica” no nosso imaginário e modelo escolar: o machismo e a defesa de valores católicos conservadores. Respeitar os mais velhos, comportar-se como boa mocinha, fazer a caridade, penalizar-se daqueles que sofrem, eram algumas das atitudes previstas e louvadas nos textos dos ditados e dos temas das redações. Do mesmo modo que a valorização dos “bons” comportamentos, a crítica aos indevidos também estava presente. Bons meninos estudam, ajudam seus pais, capricham nas tarefas, não brigam com colegas. Tudo está lá, naqueles cadernos que me pareciam tão mudos à primeira vista.

E, no entanto, estávamos no fim dos anos 1960, ou seja, já depois dos eventos do maio de 1968, da guerra da Argélia, da crise na Indochina, do movimento hippie, do papa João XXIII, entre tantos outros eventos e crises pelas quais o mundo passou no período, do qual saiu bastante transformado, pelo menos em relação aos valores sociais. Mas a escola, aquela escola, permanecia incólume. O mundo escolar não se mexera, como comprovavam outros materiais a que tive acesso, sobretudo alguns murais escolares, cartazes prontos que eram usados muitos anos antes, desde as primeiras décadas do século, com as mesmas recomendações. O exame desses cartazes/painéis/murais, alguns encontrados no próprio museu, outros em livros (Cavanna, 2003) mostra não só a permanência dos valores que identificamos com a escola tradicional, mas também de modos de tratamento e abordagem dos conteúdos. Com acesso limitado ao acervo de cartazes e murais do Museu, ainda não suficientemente organizados para poder fazer parte daquilo que se disponibiliza facilmente aos pesquisadores, é da obra de Cavanna que extraio aqueles com os quais vou dialogar neste texto.

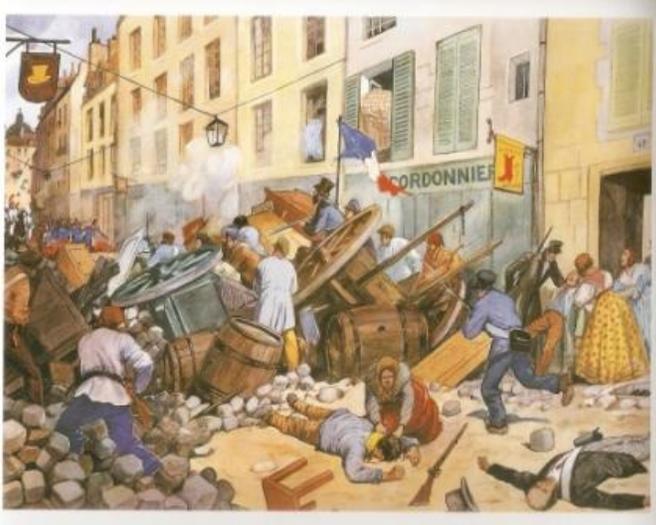
Chama a atenção a função atribuída aos cartazes, que, mais do que ilustrar os conteúdos neles expressos, serve de suporte a atividades de redação, ditado, gramática, vocabulário, fixação de conteúdos de diferentes disciplinas. Os mapas, em geografia, servem de base a questionários sobre os conhecimentos do conteúdo geral da disciplina (p. 110-111), chamando a atenção o fato de os mapas da Europa (civilizada) não retratarem animais, apenas atividades econômicas e aqueles que mostram as Américas e a Oceania serem bem menores do que os anteriores; fragmentos ilustrados de obras literárias, em linguagem erudita, servem de base para ditados (p. 86); cartazes de animais e

suas estruturas ósseas apresentam não apenas o que são, mas ensinam, por exemplo, a “preparar um crânio de coelho” (p. 91); coisas importantes a “reter”, no exemplo escolhido, sobre a história da França, são ilustradas e anunciadas (p. 77).



Composition de géographie

- Citez les pays où vivent les animaux suivants: le tigre, l’ours blanc, l’éléphant, le dromadaire, le caméléon, la baleine, Le bison, Le Lion, Le loup, Le perroquet et Le tamarin.
- Dessinez ces animaux
- Quels sont les produits que l’on peut importer d’Afrique?
- Citez les cinq continents
- Citez les mers qui les bordent.2



La mort de Gavroche

Une balle pourtant, mieux ajustée ou plus traître que les autres, finit par atteindre l'enfant feu follet. On vit Gavroche chanceler, puis Il s'affaissa. Toute la barricade poussa un cri; mais Il y avait de l'antée dans ce pigmée; pour le gamin toucher le pavê, c'est comme pour le géant toucher la terre; Gavroche n'était tombé que pour se redresser; il resta assis sur son séant, un long filet de sang rayait son visage, il s'éleva sés deux bras em l'air, regarda du côté d'où il était venu le coup, et se mit à chanter:

*Je suis tombe par terre,
C'est la faute à Voltaire,
Le nez dans le ruiseau,
C'est La faut à...*

Victor Hugo³

2 Composição de geografia.

Cite os países onde vivem os seguintes animais : o tigre, o urso branco, o elefante, o drmedário, o camaleão, a baleia, o bisão, o leão, o lobo, o papagaio e o tamanduá.

Desenhe os animais.

Quais são os produtos que podemos importar da África?

Cite os cinco continentes.

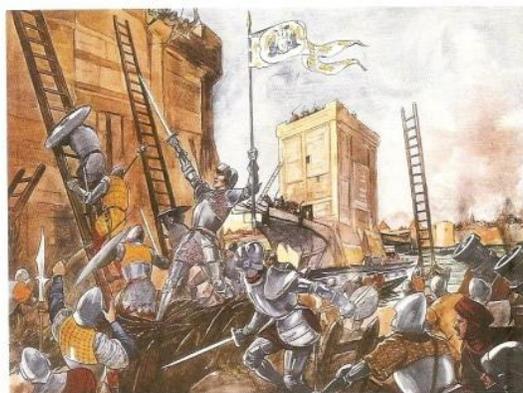
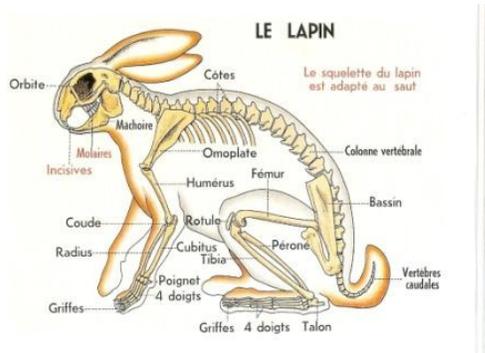
Cite os mares que os cercam.

3 A Morte de Gavroche

Uma bala, no entanto, mais ajustada ou mais traidora do que as outras, acabou atingindo a criança em cheio. Viu-se Gavroche oscilar, e depois cair. Toda a barricada gritou, mas havia assombro nesse pigmeu; para o moleque, tocar o solo é como para o gigante tocar a terra; Gavroche só caiu para se rearmar; ele ficou sentado sobre o seu barril, um longo fio de sangue atravessava o seu rosto, ele levantou os dois braços para o ar, olhou para o lugar de onde viera o tiro e começou a cantar:

Eu caí pela terra, foi culpa do Voltaire, com o nariz no riacho, a culpa é do...

Victor Hugo (reparar a rima da quadrinha, modificada em relação ao original, NA)



<p>Préparez un crâne de lapin.</p> <p>Quand vous mangerez um lapin, gardez la tetê une fois cuite; détachez bien la chair, ôtez la cervelle avec um fil de fer, sans briser les os; puis préparez les os. Nettoyez-les, puis mettez-les dans l'eau de Javel pendant deux jours. Vous pourrez ensuite fixer ces os sur un carton.⁴</p>	<p>À RETENIR</p> <p>Dans sa jeunesse, Jeanne connut les horreurs de la guerre. La chaumière de ses parents fut brûlée par les ennemis. Que de fois la jeune fille pleura! Elle savait que la France, son Cher pays, était ravagée par les Anglais, que son roi fuyait, fuyait toujours, près de perdre son trône!” Soudain, tandis qu'elle gardait les troupeaux, elle crut entendre une voix du côté du grand chêne. “Jeanne, disait cette voix, va au secours du roi de France; tu lui rendras son royaume! – Je ne suis qu'une pauvre bergère! répond-elle em tremblant. – Hâte-toi ! répète la voix. Tu chasseras les Anglais.”⁵</p>
--	--

4 Prepare um crânio de coelho

Quando você comer um coelho, guarde a cabeça depois de cozida ; separe bem a carne, arranque o cérebro com um fio metálico sem quebrar os ossos ; depois prepare os ossos. Limpe-os e depois coloque-os em água sanitária por 2 dias. Você pode, em seguida, fixar esses osso em uma cartolina.

5 A reter:

Na sua juventude, Joana D'Arc conheceu os horrores da guerra. A casa de seus pais foi incendiada pelos inimigos. Quantas vezes a jovem menina chorou! Ela sabia que a França, seu querido país, estava devastado pelos ingleses, que seu rei fugia, fugia, e estava perto de perder seu trono! De repente, enquanto ela guardava o gado, ela pensou ter ouvido uma voz, vinda de perto do grande carvalho. “Joana, dizia a voz, vá em socorro do rei da França: você devolverá a ele o seu reino ! – Eu sou apenas uma pobre pastora!, respondeu tremendo. Apressa-te! Repete a voz. Você vai expulsar os ingleses.”

Os modos de mocinha, os padrões de comportamento, as recomendações de seguir-se o “bom” e o “certo”, já encontrados nos cadernos, não poderiam estar ausentes dos cartazes. Assim temos a apologia ao que seria uma “boa refeição em família”, baseada em fragmento da obra de Anatole France (p. 122). O elogio da responsabilidade escolar, que requer que “não se perder em brincadeiras”, é garantido por uma quadrinha a recitar e, evidentemente, uma imagem familiar que, sozinha, já daria um artigo, pelo tanto que permite perceber a respeito do modelo familiar e de vida “boa” na França dos anos 1950-1960.



Décrivez le repas où toute la famille se trouve rassemblée et commentez ces lignes d’Anatole France:

*Oh! La bonne école que l’école de la maison!... Les repas en famille, si doux quand les carafes sont claires, la nappe blanche et les visages tranquiles [...] donnent à l’enfant le goût et l’intelligence [...] des choses humbles et simples de la vie.*⁶

⁶ Descreva a refeição onde toda a família se encontra reunida e comente essas linhas de Anatole France: *Oh! Que boa escola é a escola de casa!... As refeições em família, tão doces quando as garrafas estão claras, a toalha branca e os rostos tranquilos [...] dão à criança o gosto e a inteligência [...] das coisas humildes e simples da vida.*

Em comum, as imagens e textos escolhidos têm muito: expressam um modelo, uma defesa de um modo de vida mais do que apenas de escolarização. O modelo de escola que neles se evidencia é aquele de uma escola que ensina expositivamente e buscando a fixação, que educa para a formação do bom cidadão/cidadã, pessoa respeitadora e defensora dos “bons costumes” e dos valores da sociedade democrática (e republicana). Sem dúvida, estamos perante a chamada “Escola Tradicional”, a escola de Jules Ferry, ainda hoje modelo predominante.

Mas não nos enganemos, essa escola que nos parece tão tradicional já não é a mesma de antes. A primeira parte do livro, que traz cartazes produzidos entre 1850 e 1940 mostra, por exemplo, uso das “Ciências Naturais” para doutrinação para a “boa higiene” e contra o álcool. A estética também é outra. Tudo parece mais fixo e menos dinâmico: das paisagens aos animais, passando pelas representações familiares e sociais. Sem avançar em possíveis interpretações arriscadas, penso ser importante destacar essa mobilidade, pois é ela que permite questionar a suposta permanência do modelo, a suposta imobilidade da escola, tida como instituição “inadaptada” às mudanças do mundo. É ela que permite afirmar que, para além das permanências, há movimento e, se não o podemos captar nas imagens em si, podemos captá-lo no que elas não expressam, sua própria mobilidade e a daquilo que expressam/escondem.

Essas permanências aparentes incluíam e incluem mudanças. Não pudemos captar o movimento no exame daqueles cadernos e, evidentemente, os murais mostram o hegemônico e não o acidental nas escolas. Mas quando os observamos, uns e outros, os sabemos datados, não os reconhecemos como parte da escola contemporânea. Incapazes de captar as trajetórias (Certeau, 1994), vivemos ao lado do produto delas, percebemo-las por meio do acesso aos seus resultados. E, por isso, sabemos que, por trás daquela aparente imobilidade, estava presente, como está nos dias de hoje, a “rebeldia da vida cotidiana”, móvel, inaprisionável, fugaz, repleta de não registros, que conhecemos não por aquilo que é evidente e guardado, mas por aquilo que, tempos depois, o movimento evidencia: outra escola, gestada em meio a esse silêncio dos cadernos e murais e a outros tantos silenciamentos e interditos impostos, mas jamais “consumidos” como tais, despraticados e usados criativamente, redescobertos/ reinventados e transformados em outros de si próprios pelos (des)praticantes da vida cotidiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M. C., Por uma Ciência que Sonha in Galeno, A., Castro, G. e Silva, J. C. (Orgs.) **Complexidade à flor da pele**: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação. São Paulo: Cortez, 2003.
- Barros, Manoel de. **Memórias inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Planeta, 2006.
- Bosi, Eclea. **Memória e sociedade** - lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- Cavanna, François. **Sur les murs de la classe**. Paris: Éditions Hoëbeke, 2003.
- Certeau, Michel de. **A Invenção do cotidiano 1** – artes de fazer. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- Costa, Marisa V.. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: Lopes, A.; Macedo, E. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.
- Einstein, Albert. Frases. Consulta ao site http://www.pensador.info/p/frases_de_albert_einstein/1 em 08/12/2009.
- Ginzburg, Carlo. **Mitos, Emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.
- Ginzburg, Carlo. **Olhos de madeira**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

Latour, Bruno. **A Esperança de Pandora**. Bauru/SP: EDUSC, 2001.

Musée National de l'Éducation. Acervo de Cadernos. Rouen, s.d.

Oliveira, Inês B. **Currículos praticados**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Oliveira, Inês B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. In: **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n. 98, 2007, p.47 – 72.

Oliveira, Inês B. Aprendendo com os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais cotidianas na escola
In: **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008, p. 129-144.

Pais, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

Santos, Boaventura S.. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 777-823.

Silva, Juremir Machado. A caminho do método. In Galeno, Alex; Castro, G.S.; Silva, J.C. (Orgs.) **Complexidade à flor da pele: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação**. São Paulo: Cortez, 2003.

Silva, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.