

**SABERES DOS COTIDIANOS:
TECENDO TRILHAS PARA NOVOS MODOS DE PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO**

**QUOTIDIAN KNOWING: WEAVING PATHS TO NEW WAYS OF
KNOWLEDGE PRODUCTION**

Patrícia Baroni¹

Resumo: O texto a seguir pretende apresentar a trajetória referente à construção de conhecimento na modernidade a qual permeia muitos dos *saberes-fazeres* nos/dos cotidianos das escolas. Compreendida como sendo a única trajetória legítima, a validação destes conhecimentos acaba por negligenciar, inferiorizar e invisibilizar outros modos de produção dos saberes. As instituições escolares, tradicionalmente reconhecidas como o espaço da transmissão dos conteúdos, vêm através de artefatos sutis, naturalizando mecanismos metodológicos e curriculares que legitimam a existência de uma separação entre o sujeito que estuda e o objeto a ser apreendido. Contudo, é interessante assinalar que, mesmo frente a dispositivos regulatórios tão naturalizados, os sujeitos da educação não se reduzem a eles. Assim, os saberes do cotidiano saltam no dia-a-dia das muitas escolas, ainda que profanados por uma globalização daquilo que é local. Esses saberes se evidenciam nas *táticas dos praticantes* (Certeau, 1994), diversas destas, de caráter emancipatório. Muito mais do que aquilo que a modernidade limitou, as escolas cotidianamente têm produzido conhecimento e se inventado *com mil maneiras de caça não autorizada* (Certeau, 1994). É neste *espaçotempo* que se torna possível entender as tensões entre regulação e emancipação.

Palavras-chave: Educação.Cotidiano.Táticas.Regulação.Emancipação

Abstract: The following text aims to present the course on the construction of the knowledge in modern times, which permeates many of the *knowledge-doing* in/of the everyday life at school. Understood as the only legitimate way, the validation of this knowledge ends up by neglecting, inferioring and making invisible the other ways of producing knowledge. The schools, traditionally recognized as the space where content is transmitted, come to naturalize with subtle artifacts methodological and curricular mechanisms which legitimate the existence of a separation between the subject who studies and the object to be learned. However, it is interesting to remark that, even faced to such naturalized regulatory devices; the subjects to education are not reduced to them. Thus, the everyday knowing jumps on the school everyday and the education subjects are not reduced to them, even if they are desecrated by the globalization of the

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ) e Orientadora Pedagógica da Rede Municipal de Duque de Caxias/RJ. E-mail: patybaroni@ig.com.br.

local. These knowings are evidenced on the *practitioners' tactics* (Certeau, 1994), many of these with an emancipatory character. Much more than that which was limited by the modernity, the schools have been daily producing knowledge and inventing themselves with *a thousand ways of unauthorized hunting* (Certeau, 1994). In this *timespace* it becomes possible to understand the tension between regulation and emancipation.

Key words: Education, everyday, tactics, regulation, emancipation.

Introdução

O caderno estava em cima da mesa do aluno que o havia deixado na sala de aula para usufruir as delícias daqueles quinze “brevíssimos” minutos de recreio. Na folha que o ventilador ligado insistia fazer ir e vir estava a lista transcrita do quadro com letras infantis forçadamente arredondadas. “Estudar para a prova de Geografia: Regiões do Brasil, Estados Brasileiros, Capitais”. Da janela da sala de aula era possível observar o recreio. Crianças de todos os tamanhos e sotaques corriam como se cada minuto passasse muito mais rápido do que qualquer um dos minutos que compõem as quatro horas-aula do efetivo exercício do “trabalho escolar”. Naquele recreio estavam muitos dos estados do país. Aliás, havia muito mais do que as capitais: coexistia o interior e o centro urbano certificando que, naquele momento, não fazia a menor diferença evidenciar uma divisão política do país, mas possivelmente era visível a unidade política nas relações entre os alunos.

Uma narrativa como a descrita acima sinaliza pontos importantes quanto à tessitura de conhecimentos nos cotidianos. De acordo com Santos (2007) e tantos outros autores, a ciência moderna estabeleceu caminhos próprios e totalizantes para a produção e validação de conhecimentos. Vale o que é quantificável, visível, classificável. Pensando sob esta percepção, vale a lista de conteúdos para a prova: regiões brasileiras, estados do Brasil, capitais. De modo algum constaria como saber valorado o questionamento de um aluno ao outro nascido no município de Ceará-Mirim se neste lugar “só viviam crianças”.

Sobre as imposições da modernidade, Santos (2007, p. 63) alerta que “o rigor científico afere-se pelo rigor das medições. Conhecer significa dividir e classificar para depois determinar relações sistemáticas entre o que se separou.”.

Contudo, os estudos dos cotidianos nos impulsionam a refletir sobre os modos mais plurais de produção do conhecimento, em múltiplas fontes que constituem nossos modos de ser e de agir, impossíveis de serem quantificados, classificados e imediatamente verificáveis.

Existem, portanto, fora daquilo que à ciência é permitido organizar e definir em função das estruturas e permanências, uma vida cotidiana, com

operações, atos e usos práticos de objetos, regras e linguagens, historicamente constituídos e reconstituídos de acordo ou em função de situações, de conjunturas plurais e móveis. (OLIVEIRA, 2005, p. 48)

Sendo assim, estudar os cotidianos é não se reduzir à lista, é pensar além de um paradigma totalizante, é mergulhar em múltiplas possibilidades e supor mais do que tudo aquilo que nos é informado pela modernidade no singular. Pensar o cotidiano é “supor o plural como originário” (Certeau, 199, p. 223). Trata-se de questionar os caminhos que já conhecemos, perceber seus limites e sublinhar a possibilidade de novas rotas.

Caminhos que já conhecemos

Retomando a lista com os itens a serem estudados para a prova, muitos questionamentos poderiam ser gerados mediante o tracejar destes limites. Por que aqueles conhecimentos foram os selecionados para uma prova? Por que os itens a serem cobrados naquela avaliação seriam as reproduções de uma seqüência de conteúdos estabelecida num livro didático? Por que as referências de estudos seriam os mapas pintados nos cadernos?

Não pretendo invalidar as ações desenvolvidas por esta escola, nem pela professora da turma e, muito menos por estes alunos. O que trago como problematização é o fato de seguirmos sempre os mesmos caminhos porque julgamos o único válido.

É possível afirmar que no decorrer dos últimos quatro séculos se desenvolveu a idéia de que a validade e a hierarquização dos conhecimentos seriam dadas conforme sua capacidade de comprovação mediante alguns métodos. Assim, aprendemos que os demais modos de produção do conhecimento devem ser negligenciados, inferiorizados, superados. Sobre esta trajetória histórica, Henry (1998, p. 13) explica que:

Revolução científica é o nome dado pelos historiadores da ciência ao período da história européia em que de maneira inquestionável, os fundamentos conceituais, metodológicos e institucionais da ciência moderna foram assentados pela primeira vez [...]. O desenvolvimento e a fixação da metodologia característica da ciência sempre foram considerados constitutivos da revolução científica.

Tal metodologia supõe a distinção entre sujeito e objeto. Pretende-se com isso que o pesquisador, isento de sofrer qualquer interferência daquilo que investiga, seja capaz não só de observar o objeto estudado, como também de controlá-lo. É como se fosse possível a suposição de que a sala de aula é o lugar de aprender e de que o recreio é o momento de

brincar; é imaginar que as recordações e narrativas da vida dos alunos que chegam ao Rio de Janeiro vindos do interior do Ceará repletos de sonhos não coubessem nas perguntas da prova sobre os estados do Nordeste.

Vale também destacar a necessidade da fragmentação destes saberes tidos como válidos. A impressão deixada é de que, quanto mais se fragmenta, maior será o conhecimento que se tem de determinado conteúdo. E, deste modo, os saberes vem se ordenando, analiticamente, nos cadernos de nossos alunos: O Brasil, as Regiões do Brasil, Os Estados Brasileiros, As Capitais Brasileiras. Nosso aprisionamento a esta seqüência é facilmente evidenciado quando conseguimos imaginar que nos bimestres anteriores se trabalhou nesta turma “O Planeta Terra”, “Continentes”, “A América”, e que nos próximos bimestres se tratará “as Cidades”. Sobre esta fragmentação, Latour (2001, p. 306) denuncia:

Uma coisa é certa: depois que a teoria fez o seu corte analítico, depois que o barulho dos ossos se quebrando foi ouvido, já não é possível dar conta de como sabemos, como construímos, como vivemos a Boa Vida (...). A diferença entre teoria e prática não é mais um dado do que a diferença entre conteúdo e contexto, natureza e sociedade. O que se fez foi uma divisão. Mais exatamente, é uma unidade que foi fraturada pelo golpe de um poderoso martelo.

Conforme Latour sinaliza, após o parcelamento dos saberes, torna-se quase impossível reconciliar os cacos. É este paradigma que nos ensinou a compreender a realidade mensurada e quantificada, fixa e previsível e, quanto mais a for, mais científico e racional será o conhecimento que se constrói nela.

Deste modo, a ciência vem nestes quatro últimos séculos ganhando espaço e configurando uma supremacia na produção de saberes validados socialmente, tornando-se a referência, sobretudo em função do “progresso” que torna possível à sociedade (grandiosas pesquisas, avanços tecnológicos...). Nas nossas relações cotidianas rotineiramente vemos o reflexo de tal pensamento hegemônico quando nos deparamos com a naturalização de muitas práticas. O diálogo a seguir explicita o processo acima descrito:

Professora: Preciso que você faça um encaminhamento para este aluno.
Orientadora: Que tipo de encaminhamento?
Professora: Para a neuropsiquiatria
Orientadora: Neuropsiquiatria? Mas por quê?
Professora: Porque ele não aprende. Só faz bolinha no papel. Não sabe fazer nada e na minha sala vai continuar sem aprender.
Orientadora: Mas por que um neuropsiquiatra iria resolver o problema?
Professora: Por que só ele tem condições de tratar isso. Eu não tenho! É assim que funciona e pronto!

Pronto! Somente a ciência sendo considerada capaz de solucionar a questão. À propósito, o encaminhamento médico foi dado. O aluno continua fazendo as suas incontáveis bolinhas e a professora permanece desesperada. É uma prova de que a ciência não dá conta de tudo! Por que não tentar trilhar outras rotas, tecer outros caminhos, subverter o que é tido como naturalizado, lógico?

Tecendo trilhas

Todo o conhecimento produzido pela ciência moderna se fez em oposição ao saber vulgar, às opiniões, ao espontâneo, enfim, ao chamado senso comum. De acordo com Santos (1998) esta diferenciação entre ciência e senso comum se constituiu a primeira ruptura epistemológica. Tal oposição se explicita nas palavras de Bachelard (1972, citado por Santos, 1998, p. 33).

A ciência se opõe absolutamente à opinião. O senso comum, o conhecimento vulgar, a sociologia espontânea, a experiência imediata, tudo são opiniões, formas de conhecimento falso com que é preciso romper para que se torne possível o conhecimento científico, racional e válido.

Pensando em novas trilhas é que se propõe o reencontro entre ciência e senso comum, a busca dos saberes que estão presentes nas falas, nos olhares, nos modos de agir e de viver. “Uma vez feita a ruptura epistemológica, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica” (SANTOS, 1998, p. 39).

Se aquilo que durante tanto tempo vem sendo invisibilizado pelo paradigma da Modernidade também é conhecimento, se faz necessário mergulhar de modo pleno em outras possibilidades lógicas a fim de que seja possível desinvisibilizar tais modos de produção de saber e assim, se apropriar das “mil maneiras de caça não-autorizadas nas quais o cotidiano se inventa” (CERTEAU, 1994, p.38).

Para minha surpresa, os diálogos com a mesma professora que escrevera no quadro a lista de conteúdos da prova de geografia me trouxeram às mãos um caderno guardado em uma das gavetas do armário da turma. Encapado com tiras de diferentes papéis, no caderno havia as letras de muitas cantigas que, segundo a professora, foram trazidas pelos alunos. Cada um trouxe uma música que aprendeu com sua família. Famílias que os documentos escolares especificam as origens: cariocas, mineiros, cearenses, pernambucanos, paraenses, todos ali,

com um pedacinho de sua cultura registrado naquele caderno produzido na sala de aula e guardado com todo carinho pela turma.

Assim, também foi possível ampliar as limitações impostas à minha visão. De acordo com Von Foerster (1996, p. 71), “devemos compreender o que vemos, ou do contrário, não o vemos”. E quantas e infinitas coisas não são vistas porque não são compreendidas? Ampliar nossas compreensões se torna fundamental para que ampliemos nossas possibilidades de percepção. Os modos para fazê-lo se constituem no ir além das armadilhas da Modernidade. Sem a ampliação de minha percepção, o caderno acima citado jamais chegaria às minhas mãos.

Alves (2008) define alguns movimentos que possibilitam que as lógicas dos cotidianos sejam decifradas.

O primeiro movimento, “o sentimento do mundo” (p.18) trata da necessidade do mergulho nos cotidianos a fim de que se conheça muito mais do que a visão nos apresenta. Nosso dia a dia registra a importância atribuída a este sentido o legitimando através de frases simples (“só acredito vendo”, “eu vi que você estava escutando”, “vamos rever a nossa relação”, “o meu ponto de vista é este”...). Esta exaltação à visão nos foi ensinada pela Modernidade e como destaca Von Foerster (1996, p. 67), “tu não podes ver o que não podes explicar”. Sendo assim, ao passo que vemos determinados elementos da realidade, muitos outros pontos cegos deixam de ser percebidos, fato confirmador de que o sentido da visão tem limites. Para pesquisar e sentir os cotidianos se faz necessário ultrapassar tais limites e “executar um mergulho com todos os sentidos no que desejamos estudar” (ALVES, 2008, p 42). É neste mergulho que consigo perceber mais do que os conteúdos do quadro; é este mergulho que me faz entender os muitos *Brasis* naquela unidade escolar, nas cantigas de roda, nos lanchinhos levados pelas crianças para a professora, nas conversas com os pais dos alunos no portão da escola, nos argumentos dados pelas crianças para explicar uma briga no recreio.

O segundo movimento, “virar de ponta cabeça” (ALVES, 2008, p.23), propõe uma subversão das teorias que já conhecemos, que já aprendemos. Tidas como verdades que se repetem na prática, o que se pretende neste movimento é que as múltiplas fontes teóricas que se impõem sejam compreendidas enquanto hipóteses que não se tenciona confirmar na medida em que o cotidiano se reinventa a cada ação. Morin (1996, p. 176) afirma que um dos mal-entendidos desta questão consiste em “conceber a complexidade como receita, como resposta, em vez de considerá-la como desafio e como uma motivação para pensar”. Foi com este pensamento, de que a teoria não aponta as respostas e sim as dúvidas, que a orientadora retornou à sala da professora onde um dos alunos fazia intermináveis seqüências de bolinhas

na folha de papel mesmo após a consulta com o “neuropsiquiatra”. Ainda com suas múltiplas incertezas, a professora apostava em outras alternativas. Informou até ter levado o nome do aluno para a corrente de orações de sua igreja. Eram outras possibilidades.

O terceiro movimento, “beber de todas as fontes” (ALVES, 2008, p. 27) propõe a ampliação de nossas convicções sobre o que pode ser definido como fonte de conhecimento. Passa a ser de interesse tudo aquilo que é percebido, sentido, narrado. Assim como os cotidianos se tecem nas diferenças, naquilo que é heterogêneo, na diversidade de seus sujeitos e de suas relações, certamente também serão diversas as fontes que permitirão o estudo de sua complexidade. Fontes que por tanto tempo foram colocadas na interioridade por tantas pesquisas se apresentam com instrumentos legítimos de investigação. “Essa foto velha vai te ajudar em alguma coisa?” Depois de se negar a falar sobre sua vida naquela comunidade alegando que “falava muito errado”, esta foi a pergunta feita por uma das mães de alunos da escola fez com um retrato antigo da escola nas mãos. Sorrisos como os desta responsável, com um orgulho explícito da “leitura ligeirinha” que seus filhos haviam aprendido na escola não cabem em muitas pesquisas. Entretanto, nas pesquisas do cotidiano, eles são primordiais para certificar a importância da escola naquela comunidade.

O quarto movimento, “narrar a vida e literaturizar a ciência” (ALVES, 2008, p.30) propõe um novo modo de registrar, de escrever aquilo que é investigado de maneira a tornar este registro uma verdadeira ponte entre os praticantes do cotidiano. Certeau (1994, p. 224-225) afirma que “escrever é uma prática mítica moderna (...). A escritura é a atividade concreta que existe, sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado”. Sobre o isolamento da realidade tratada, cabe ainda a diferenciação entre a idéia de narrar e descrever. Lukács (1965, p. 57) sugere que os métodos de narração e descrição são análogos respectivamente às ações de participar e de observar dos escritores. Ao descrever, quem o faz se isola da exterioridade a qual somente observa. Ao narrar, o escritor participa daquilo que narra. Considerando, portanto, a importância das narrativas nas pesquisas nos/dos cotidianos é que se destaca a multiplicidade de informações nelas contidas. Tais narrativas trazem para o hoje momentos e sentimentos que estiveram/estão presentes nas redes de sujeitos que compõem cada um dos praticantes de uma realidade cotidiana. Narrativas como as de Lúcio, pai de uma das alunas daquela escola, que entre outras conversas, conta sobre o rompimento de uma barragem próxima à escola ocorrida no ano de 1986. Disse que se lembra que teve de subir com a família um morro próximo para escapar da enchente que devastou a comunidade. Muitas famílias que habitavam o lugar precisaram reconstruir a vida em outras localidades. As

poucas que permaneceram buscaram meios para trazer a vida de volta. Uma das táticas elaboradas para isso foi requisitar pedaços de terra aos donos de propriedades de médio porte para a construção de uma escola. É esta a escola que investigo que conta hoje vinte e um anos de existência. Sem documentos oficiais, narrativas como esta resgatam a história deste *espaçotempo* e contribuem no entendimento do que esta escola é para aquela comunidade.

O quinto movimento, “*Eccem Femina*”(ALVES, 2008, p. 45), trata da existência e dos sentimentos dos praticantes que saltam a cada acontecimento narrado e que, por tantas vezes, a subjetividade de quem investiga não é capaz de refletir. Alves (2008, p.45-46) explica que “o que de fato interessa nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos são as pessoas, os praticantes”. Só se é possível compreender aquilo que construímos pela nossa investigação através das linguagens dos outros. Von Foerster (1996, p. 73) cita que “a única maneira de ver-nos a nós mesmos é ver-se através dos olhos dos demais”.

Os movimentos acima descritos são necessários para a leitura do cotidiano, no cotidiano e com o cotidiano. São eles que despertam para a possibilidade de pensar trilhas diferentes para uma trajetória que já cansamos de seguir.

Praticantes nas trilhas

Reconhecendo a existência de múltiplas trilhas, consigo nelas encontrar os praticantes e suas táticas. Aventurando-me por variados caminhos percebo o quanto cotidianamente estes sujeitos vêm subvertendo os modos tradicionais de produção dos saberes. Certeau (1994, p. 40) cita que:

A presença e a circulação de uma representação (ensinado como o código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a praticam.

É o conceito de tática que me faz compreender que para além dos conteúdos descritos pelo livro didático de geografia na sala de aula, havia espaço para a troca e leitura de cantigas regionais levadas pelos alunos; para além da rotulação de um aluno enquanto possível paciente da neuropsiquiatria, a professora buscava outros modos para contribuir com a aprendizagem da criança; para além do que se define enquanto o espaço escolar hoje, há uma história de reivindicação por este espaço pela comunidade.

São táticas imperceptíveis ao que é visto de modo totalizante, mas extremamente significativas quando anunciadas pelas pistas e sinais específicos dos localismos. Assim, Ginzburg (1989, p.144-145) destaca que “é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis”, basear-se “em indícios imperceptíveis à maioria”.

O estudo do macro invisibiliza quaisquer táticas dos praticantes, obscurece suas autonomias, toma inobserváveis todas as manifestações que fogem às leis sociais. Sobre isso, Bourdieu (2004, p. 20) apresenta a noção de campo que se constitui um “universo intermediário” no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem ou difundem conhecimentos. Explica ainda que:

[...] a noção de campo está aí para designar este espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada (p.20-21).

Portanto, refletindo sobre as táticas cotidianamente criadas, sobre as reinvenções de tudo o que é posto como imutável nas escolas talvez fosse oportuno supor que algumas destas sejam capazes de oferecer respostas às questões e problemas mais globalmente difundidos na sociedade. Os debates promovidos sobre cidadania, democracia, subjetividade se reescrevem na vida cotidiana dos localismos. Santos (1999, p. 111) confirma esta idéia ao explicitar que “quanto mais globais os problemas, mais locais e mais multiplamente locais deverão ser as suas soluções”.

Conclusões de uma andarilha

Reservo este espaço para reafirmar minha opção pela vida cotidiana, pelas particularidades, pelos localismos, pelos praticantes. Foi esta opção que me tem possibilitado o mergulho pleno naquilo que investigo, o diálogo com o cotidiano e a submersão de táticas singulares. Vale destacar que todas as narrativas deste texto se passam na Escola Municipal Santa Rita, distrito de Xerém, área rural do município de Duque de Caxias. É este *espaçotempo* que tanto tem contribuído para a diminuição de minha cegueira.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda, OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3.ed. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 15-38

ALVES, Nilda. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda, OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008. p.39-48

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das letras, 1986.

HENRY, John. **A revolução científica e as origens da ciência moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LATOUR, Bruno. **A esperança de Pandora**. Bauru: EDUSC, 2001.

LUKÁCS, Georg. **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Introdução à ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

Texto recebido em 15/06/09

Aprovado em 20/09/09