Pesquisar com os Cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as

Angela Francisca Caliman Fiorio
Kelen Antunes Lyrio
Carlos Eduardo Ferraço

RESUMO – Pesquisar com os Cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. Este artigo tenta discutir os múltiplos contextos vividos pelos estudantes de uma escola pública da periferia de Vitória – Espírito Santo. A realização da pesquisa se deu por meio de conversas e de instrumentos a partir dos quais os estudantes puderam soltar suas redes de sentidos sobre os diferentes contextos da vida e da escola. As questões levantadas pelos estudantes nos dão pistas para pensarmos a escola pública em sua dimensão curricular e política, associando vida e conhecimento. Outras questões nos movem nesta pesquisa e nos indagam sobre as formas como a escola lida com a diversidade de expectativas, principalmente esta: qual a potência da escola na vida de nossos estudantes?

Palavras-chave: **Cotidianos. Pesquisa. Escola. Currículo.**

ABSTRACT – Research about Everyday Life: the multiple contexts experienced by students. This paper tries to discuss different student situations in a public suburb school in the city of Vitória, capital of Espírito Santo. The research occurred through many discussions, using different methodologies where the students could release their power nets according different life and school circumstances. These questions provide answers to understand a public school through the curriculum and politic aspect, associating life and knowledge. Other questions encourage and interrogate us on this research about how the school manages the diversity of expectations. What is the school influence on our student's life?

Keywords: **Quotidian. Research. School. Curriculum.**

Sobre as Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos

Para falar desse espaço efêmero que é a escola, escolhemos a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, pois estamos nesse espaço e nos constituímos em suas múltiplas redes coletivas. Na verdade, podemos afirmar que também somos sujeito da pesquisa, na medida em que sentimos e vivemos esse cotidiano de forma encarnada e sensível, como encontramos em Najmanovich (2001). Assumimos o cotidiano com Certeau (1994), como um lugar capaz de nos revelar possibilidades e descobertas do novo, espaço onde as transformações realmente acontecem. Nesse sentido, ao falarmos da escola, também falamos de nós. Ao trazermos para a discussão os elementos das pesquisas, expomos nossas impressões, crenças e valores em relação à escola, aos sujeitos, ao currículo e a tudo o que pulsa e que move esse lugar complexo (Morin, 1996), porque tudo é tecido junto.

Quando nos debruçamos sobre a pesquisa, começamos a entender como é possível e como está presente a questão da complexidade, desconstruindo, principalmente, a ideia de sujeito cartesiano, assumindo a noção de sujeito complexo discutida por Najmanovich (2001). O que vem a ser esse sujeito complexo?

> Esse sujeito complexo vê a si mesmo construir o mundo, se vê unido ao mundo, pertencente a ele e com autonomia relativa, inseparável e ao mesmo tempo distinguível. O sujeito complexo ocupa um lugar paradoxal: é ao mesmo tempo construído e construtor (Najmanovich, 2001, p. 94).

Vivemos um momento de encontro e descoberta. Às vezes, temos a sensação de que é preciso desvendar algo na escola que está escondido, quando, na verdade, a pesquisa é um pouco daquilo que somos nos múltiplos contextos em que vivemos. Portanto, a pesquisa não pode ser voltada apenas para a análise dos dados, mas deve se constituir na relação do pesquisador com o tema pesquisado.

Assim nos assumimos como sujeito encarnado, complexo, coartífice do mundo em que vive, "[...] um mundo que não é mera subjetividade, nem pura objetividade" (Najmanovich, 2001, p. 95). Um mundo atravessado por emoções, criatividade e possibilidades.

Nos estudos nos/dos/com os cotidianos, faz-se necessário sentir o mundo, buscar entender as lógicas dos cotidianos e mergulhar neles; ver além daquilo que os outros já viram. Dessa forma, entender os cotidianos só é possível se forem vivenciados, participados, partilhados pelo pesquisador, ou seja, é preciso viver com os cotidianos, conviver com suas experiências, buscar estar atento ao que se passa.

A pesquisa nos/dos/com os cotidianos é sempre uma busca, que parte de uma inquietação de quem vive os problemas e os dilemas das escolas públicas, e tenta entender o que acontece nesses cotidianos, que traz marcas das histórias de alunos/as e professores/as. Não estamos interessados em pesquisar *sobre* os cotidianos, como se fosse possível controlar os acontecimentos, como se objeto e sujeito fossem separados. Para nós não existe essa separação, porque

apostamos em processos híbridos, nômades, rizomáticos e plurais. Portanto, as pesquisas com os cotidianos expressam o entremeado das relações das redes tecidas nos diferentes *espaçostempos* vividos pelos sujeitos, por meio da ramificação de seus sentidos.

> Nos Estudos *com* o cotidiano a complexidade só pode ser apreendida por um processo de dupla captura: a complexidade horizontal da vida social deve ser reconhecida e descrita na contextualização do vivido, que está intimamente implicada na complexidade vertical da vida social e na coexistência de relações sociais datadas em diferentes momentos históricos. Em Lefebvre, no vivido, os diferentes modos de produção de significados e interações e a experiência concreta das contradições são simultâneos e coexistem, o que possibilita a emergência dos momentos de criação que transformam o impossível no possível imediato. Na vida cotidiana o tempo é o tempo do possível, que se manifesta como impossível; é *na* e *pela* prática cotidiana do homem comum que se produzem as condições de (e se efetivam, muitas vezes de modo fragmentado e pontual, mas nem por isso menos importante) transformação do impossível no possível (Pérez; Azevedo, 2008, p. 39).

Outro ponto fundamental das pesquisas com os cotidianos está ligado às teorias. É preciso conhecê-las e compreendê-las para poder negá-las, se necessário for; contrapor o que está dado, pronto e acabado, para organizar os argumentos de apoio à vida cotidiana e ao universo da pesquisa.

É preciso ter um olhar voltado para o que acontece nos cotidianos e perceber esses fatos nos detalhes (Ginzburg, 1989) e pormenores do que é contado, expresso pelos atores da pesquisa. Ver a criação e não apenas a repetição, saber incorporar as diferenças, ver as astúcias dos/as professores/as e dos/as alunos/as são algumas das formas de pesquisar o cotidiano. Para Alves e Garcia (2002) é necessário ir além do que foi aprendido na modernidade e mergulhar no que desejamos pesquisar. Diante disso, as autoras destacam alguns aspectos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos.

O primeiro movimento de pesquisa apresentado pelas autoras se refere ao modo de ver a realidade, um olhar voltado para os detalhes do cotidiano. Alves e Garcia (2002) chamam esse movimento, a partir de Drummond, de *sentimento de mundo*. Para tanto, é preciso incorporar o lugar da pesquisa como *espaçotempo* de criação de conhecimento, válido e vital para os seres humanos, e isso exige do pesquisador e da pesquisadora que se ponha a sentir o mundo e não só a olhá-lo do alto ou de longe.

> Desta maneira, ao contrário da formação aprendida e desenvolvida em tantas pesquisas do campo educacional que, de maneira muito freqüente, têm assumido uma forma de pensar que vem negando o cotidiano como *espaçotempo* de saber e criação, vamos reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como *espaçotempo* de grande diversidade e de conhecimentos até então desconhecidos (Alves; Garcia, 2002, p. 260).

Esta pesquisa é uma tentativa de dar visibilidade aos *saberesfazeres* dos/as alunos/as, de suas criações e invenções que se dão a cada dia na escola e na sala de aula. Para tanto, partilhamos a compreensão de que o cotidiano só é possível de ser entendido, se for vivenciado e partilhado com os sujeitos que vivem e fazem esse cotidiano acontecer. Viver o cotidiano é conviver com suas experiências.

Sentir o mundo é trabalhar as astúcias, entender as maneiras como são usadas, ouvir o outro no que o outro diz, ver e compreender os modos de fazer. Sentir o mundo é olhar além do que se vê e do que aprendemos a trabalhar. Sentir o mundo é combater valores e preconceitos (Alves; Garcia, 2002).

O segundo movimento diz respeito a compreender as teorias, os conceitos, os modelos, as categorias criadas e desenvolvidas pela ciência moderna como limites ao que precisa ser conhecido.

> Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes ou pipocam como rizomas os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, rompendo as fronteiras e transversalizando as teorias que no momento se mostram mais pertinentes, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas sobretudo como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não havia sido atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano. Isso exige um processo de negação das próprias teorias e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final, quando outra verdade as/os substituir. Ou seja, essas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem possivelmente negadas, se não por nós, por outros ou outras que depois de nós virão, para nosso desespero, com a bagagem sobre teorias e as práticas de pesquisa que fomos/forem pela vida acumulado (Alves; Garcia, 2002, p. 265).

Assim, precisamos *virar de ponta a cabeça* para compreendermos as teorias como limites ou meras hipóteses que podem ser negadas, e criar uma nova organização do pensamento e novos processos, a partir daquelas lógicas até então vistas como inferiores.

Precisamos ser capazes de nos revoltar com o que está pronto e acabado, para organizarmos os argumentos de apoio à vida cotidiana e percebermos os acontecimentos múltiplos em que vivemos. Teremos também que enfrentar a questão da possibilidade de iniciar um trabalho nos/dos/com os cotidianos, para pensar como seus sujeitos tecem conhecimentos, sem as categorias, os conceitos, as noções e as ideias prévias, aos quais fomos acostumados na academia.

O terceiro aspecto ou movimento está ligado à formação do pensamento dominante, que exige ver para crer, levando à dificuldade de aceitar os múltiplos sentidos, os múltiplos caminhos, os múltiplos aspectos, as múltiplas regras, as múltiplas fontes que nos mostram a vida cotidiana (Alves; Garcia, 2002).

Assim, ao assumirmos a pesquisa com os cotidianos, precisamos buscar, em várias fontes, pistas das tessituras dos saberes, fazeres e poderes. Dessa

forma, *beber em todas as fontes* é essencial quando pretendemos realizar esse tipo de pesquisa. Para quem vai fazer uma pesquisa nos/dos/com os cotidianos, é preciso arriscar caminhos, seguir atalhos com os/as alunos/as, professores/as para entender os fazeres e saberes desses sujeitos.

Esse olhar diante do prescrito, do instituído, permite-nos entender, a partir das diferenças, as expressões individuais dos sujeitos cotidianos. Seus modos de agir, de falar, de vestir e de andar se mostram a cada atitude; é possível ver também suas astúcias e artimanhas para lidar com a pressão dos controladores desse dia a dia. Nesse sentido, a observação participante e as conversas nos ajudarão, pois com elas poderemos interagir com os sujeitos do processo. Assim, procuramos olhar/ver/sentir/tocar as diferentes expressões surgidas nas inumeráveis ações dos/as alunos/as e professores/as que se mostram e se traduzem em suas tantas maneiras de fazer.

O quarto movimento, *narrar a vida e literaturizar a ciência*, coloca a possibilidade de reaproximação entre ciência e arte. Com essa reaproximação, procuramos outras imagens que expressem as múltiplas linguagens do cotidiano: sons, cheiros, sabores. Outras maneiras de conceber a realidade que não a escrita; uma maneira que possa romper com

> [...] a linearidade de exposição, mas que teça uma rede de múltiplos e diferentes fios; aquela que pergunte mais, que dê respostas; aquela que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma escritafala, uma falaescrita ou uma falaescritafala (Alves; Garcia, 2002, p. 273).

Difícil conceber outra escritura, pois, nos últimos três séculos, aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. Certeau (1994) sugere um discurso em histórias, uma narrativização das práticas, usando as conversas, as histórias contadas pelos sujeitos ordinários.

Alves e Garcia (2002, p. 275) nos dão pistas sobre o uso de narrativas.

> É preciso, pois, que incorporemos a ideia que ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio de nosso modo próprio de contar. Exercemos, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do aprenderensinar. Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato de pertinência do que é cientifico. É possível? Bem, se outros e outras fizeram antes de nós e continuam fazendo, por que não?

Os cotidianos escolares nos revelam inúmeras possibilidades, por isso será necessário mergulharmos em seu interior, buscando entender o que se passa com os protagonistas dessa história em que a escola é o lugar central de nossa análise. Escola como espaço complexo e emaranhado de elementos, que se articulam formando redes de saberes, fazeres e poderes. Escola como espaço

utópico e emancipatório, escola onde as táticas e os improvisos são constantes. Escola espaço de coletividade, de vida e dignidade.

São os sujeitos que praticam esse espaço que pretendemos investigar e, em particular, a sala de aula, onde a teoria se atualiza como nos falam Alves e Garcia (2000, p. 11):

> Na sala de aula a teoria se atualiza, algumas vezes sendo confirmada, outras vezes não dando conta do que acontece e provocando a busca e criação de novas explicações teóricas e de novas soluções para o que acontece entre sujeitos empenhados em ensinar e aprender.

Nenhuma teoria é tão completa a ponto de dar conta do que acontece na sala de aula, por isso não consegue responder aos impasses diários e cotidianos. Dessa forma, entendemos que, para falar da escola, é preciso viver esse cotidiano; precisamos fazer parte dele para entendermos o que se passa em seu interior. Seria impossível, como nos diria Certeau (1994) fazer uma reflexão teórica distante de seu lugar, de maneira que tenha de sair para analisá-las. A reflexão teórica não pode estar longe da prática, da vivência e da convivência diária com as pessoas que fazem esse lugar existir. Será de grande valia a discussão acerca das táticas e das estratégias. Nesse sentido, Certeau (1994, p. 99) diferencia esses dois conceitos:

> Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e seu a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.).

Estratégicas, portanto, são as ações e concepções próprias de um poder instituído na gestão de suas relações com o seu *outro*, os sujeitos reais, a princípio submetidos a esse poder, mas potencialmente ameaçadores em suas ações instituintes. As estratégias são atitudes de poder referentes a quem detém certo poder sobre o outro; essas atitudes são pensadas, programadas com a intenção de reafirmar o poder dos fortes sobre os fracos. Com relação às táticas, Certeau (1994, p. 100-101) explica que são as ações improvisadas pelo sujeito pela ausência de um poder.

> A tática é movimento dentro do campo de ação do inimigo, como dizia von Bullow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tem-

> po, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Criar ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.

As táticas são, portanto, procedimentos que valem pela pertinência, pela insistência; são circunstâncias que se dão num instante preciso e transformam em situação favorável aquilo que parecia desfavorável. As táticas acontecem na rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço. Na perspectiva de Certeau (1994, p. 18-20), a visão e a confiança no outro é sempre otimista, como nos revelam as palavras de Luce Giard:

> Em Michel de Certeau são sempre perceptíveis um elã otimista, uma generosidade da inteligência e uma confiança depositada no outro, de sorte que nenhuma situação lhe parece a priori fixa ou desesperadora. Dir-se-ia que, sob a realidade maciça dos poderes e das instituições e sem alimentar ilusões quanto a seu funcionamento, Certeau sempre discerne um movimento [...] de microrresistências, as quais fundam por sua vez microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos, e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima. Certeau fala muitas vezes desta inversão e subversão pelos mais fracos. [Essa postura] se deve a uma convicção ética e política, alimenta-se de uma sensibilidade estética que se exprime em Certeau através da constante capacidade de se maravilhar [...]. Se Certeau vê por toda a parte essas maravilhas, é porque se acha preparado para vê-las [...]. Certeau resume sua posição em uma tirada que se deve levar a sério.

A análise do cotidiano exige um olhar diferente, um olhar mais investigativo, pois precisamos buscar problematizar e compreender a realidade como ela se apresenta. "A teoria estudada para a realização da pesquisa deve ajudar a olhar, a ver, a indagar, a interpretar e a lidar com a complexidade inerente à realidade" (Sampaio, 2003, p. 25). Entretanto, como nos adverte Certeau (1994), sempre enfrentamos limitações e dificuldades nas análises da cultura ordinária dos sujeitos praticantes do cotidiano. Para o autor,

> Conhecemos mal os tipos de operações em jogo nas práticas ordinárias, seus registros e suas combinações porque nossos instrumentos de análise, de modelização e de formalização foram constituídos para outros objetos e com outros objetivos. O essencial do trabalho de análise que deveria ser feito deverá inscrever-se na análise combinatória sutil, de tipos de operações e de registros, que coloca em cena e em ação um fazer-com, aqui e agora, que é um ato singular ligado a uma situação, circunstâncias e atores particulares [...]. Nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas. É lastimável constatá-lo: quanto nos falta ainda compreender dos inúmeros artifícios dos 'obscuros heróis' do efêmero, andarilhos da cidade, moradores dos bairros, leitores e sonhadores, pessoas obscuras das cozinhas. Como tudo isso é admirável (Certeau, 1994, p. 341-342).

Para lidarmos com os dados que sinalizam a interpretação e compreensão da realidade da escola, dos/as alunos/as e dos/as professores/as, o paradigma indiciário (Ginzburg, 1989) se mostra o mais adequado, pois ele nos dá pistas, mostra sintomas e nos remete a indícios quase imperceptíveis aos nossos olhos. Olhos dominantes, repressores, capitalistas, indiferentes; olhos que julgam o tempo todo, que só enxergam o fracasso, os erros e a repetição. Esse paradigma indiciário do qual falamos é defendido por Ginzburg (1989) e contribui de maneira efetiva na pesquisa, que tem como foco principal a análise do cotidiano, pois ele nos dá pistas, talvez infindáveis, que permitem buscar entender uma realidade profunda e inatingível a olhos nus. De acordo com Ginzburg (1989, p. 152),

> O que caracteriza esse saber é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente [...]. Por outro lado, se abandona o âmbito dos mitos e hipóteses pelo da história documentada, fica-se impressionado com as inegáveis analogias entre o paradigma venatório que delineamos e o paradigma implícito nos textos divinatórios mesopotâmicos [...]. Ambos pressupõem o minucioso reconhecimento de uma realidade talvez ínfima, para descobrir pistas de eventos não diretamente experimentáveis pelo observador.

Tudo o que foi dito volta nosso olhar para o cotidiano. É preciso fazer um recorte dos conhecimentos cotidianos, e mergulhar inteiramente em outras lógicas que ajudem na apreensão e compreensão desse espaço de vida. Entretanto, de acordo com Garcia (2003, p. 12),

> Isso não significa desvalorizar a teoria. Muito ao contrário. Buscamos na boa teoria melhores explicações para a complexidade da realidade com a qual nos deparamos. Não apenas para compreendê-la, mas para podermos criar coletivamente com a teoria estratégias de intervenção transformadora numa perspectiva emancipatória. A prática, para nós, é portanto o critério de verdade: é ela que convalida a teoria. Assim, partimos da prática, vamos à teoria a fim de a compreendermos e à prática retornamos com a teoria ressignificada, atualizada, recriada, dela nos valendo para melhor interferirmos na prática.

Os Contextos dos Cotidianos Escolares: a pesquisa com os/as alunos/as[1]

Ao falarmos das muitas lutas e dos embates que são travados nas escolas públicas, de modo especial, entendemos que eles não se dão no campo da manutenção das relações – hierarquizantes e excludentes – antes, dizem respeito à disputa por espaços vitais de liberdade, de ética, de participação, arrancados à força. É preciso mergulhar fundo em suas narrativas para percebermos sua explosão, seu transbordamento. Nos livros, nas teorias, raramente encontramos a força das práticas, mas nos acontecimentos... Aí, sim! Ao modo de Foucault,

seguir o fluxo dos acontecimentos e da experiência se torna uma forma única da qual se pode emergir um diagnóstico. Conforme nos mostram os dados da pesquisa, realizada com os alunos da 8ª serie, os estudantes soltaram suas redes de sentidos... Captamos algumas e optamos por reuni-las considerando os contextos nos quais essas redes são produzidas pelos sujeitos praticantes da escola.

A ideia de rede atravessa o presente artigo ao trazer para a análise as falas dos estudantes; e seguindo essa lógica, tentamos nos aproximar de alguns movimentos que se dão nas práticas, nas relações de saberes, fazeres e poderes que, por meio de tensões, negociações e conflitos, decorrem de situações referentes à etnia, à sexualidade, às condições econômicas e sociais, às relações socioafetivas, de gênero, de linguagens, de preferências estéticas... Nas conversas e nas respostas, essas questões aparecem. A intenção é mergulhar nessas redes e tentar entendê-las a partir dos *espaçostempos* diferenciados, que chamamos de contextos. Esses contextos são pensados com base nas redes e não se dão de forma isolada, mas tecidos numa complexa (Morin, 1996) trama em que compartilham sentidos, práticas, experiências, que se diferenciam o tempo todo dificultando, assim, qualquer tentativa de fixá-los, considerando que não queremos esgotar as possibilidades de análises dos referidos contextos.

Nesse sentido, fazemos uma interlocução com Alves (2010), que tem pensado os contextos para falar dos múltiplos *espaçostempos* vividos *dentrofora* da escola. Ao fazer referência aos diferentes contextos Alves (2010) faz menção aos estudos nos/dos/com os cotidianos como possibilidade de criar outros modos de ser, fazer e pensar diferentes dos hegemônicos. É preciso viver os múltiplos contextos da escola, dos/as alunos/as e dos/as professores/as; contextos vividos na intensidade dos movimentos táticos (Certeau, 1994).

Como dar visibilidade a essas redes? Ouvindo o que os estudantes têm a nos dizer! A partir da escuta atenta ao que eles nos dizem, emergem os vários contextos e os diferentes interesses e expectativas. Na tentativa de nos colocarmos no movimento da escola, procuramos captar alguns fios das redes tecidas pelos/as nossos/as alunos/as, dando-nos pistas para pensarmos *com* a escola.

Como entender a importância da escola na vida de nossos estudantes? A escola perde alguns sentidos e ganha outros... Nesse movimento, acreditamos na escola como uma possibilidade de ampliação dos conhecimentos. O cotidiano é habitado por *espaçostempos* diferentes. Nessa perspectiva, nem tudo é ruim. Os/as alunos/as afirmam que gostam muito de ir à escola e eles/as nos dizem os porquês... Entre tantos motivos, capturamos alguns que transcrevemos a seguir:

> Estudar. Aprender. Para que possamos ser alguém no futuro. Ter boa formação. Fazer amizade. Estudar. Ajudar a ser alguém. Preparar o ser humano para a faculdade. Ensinar. Desperdiçar cinco horas do meu dia. Aprendizagem. Educação. Formar profissionais no futuro. Divertir. Para nada. Para aprender. Para estudar. Porque quero ter um futuro. Para estudar. Para aprender. Porque sou obrigado. Para fazer Educação Física e merendar. Porque gosto de aprender. Para ser alguém no futuro. Porque minha mãe me obriga. Para estudar e jogar bola. Porque todos precisamos de educação. Porque eu gosto de estudar. Quero ser alguém na vida.

> Aqui está o meu futuro. Porque gosto de aprender coisas novas. Para aprender. Porque tem matéria que eu não gosto. Gosto de estudar. Se eu não estudar, não terei um bom emprego. Sim, porque quero crescer profissionalmente. Aprender mais. Para fazer Educação Física e estudar. Porque minha mãe me pega. Porque é chato. Prefiro dormir... É aqui onde está o meu futuro.

Ao trazermos as falas para o corpo deste texto, elas aparecem em forma de citação. Se assim elas aparecem, isso não acontece ao acaso. Pelo contrário, a intenção é marcar o nosso posicionamento político com relação à atitude do pesquisador, do peso que as pesquisas com os cotidianos têm na tentativa de se encontrar com as escolas e com os sujeitos que nelas vivem, diariamente, colocando-nos na mesma estrada. Por outro lado, porque também nos assumimos como parte da escola pública, por nos constituirmos nessas redes coletivas, seja como aluno/a, seja como professor/a.

Sim, porque eu venho para a escola para aprender. Porque eu gosto de aprender. Fazer amizades. Para me divertir. Porque minha mãe me pega. Essa força vital que existe nas crianças/adolescentes reafirma o lugar da escola pública como espaço da luta política por relações mais democráticas e por vidas mais dignas. Mas não é só isso. Para alguns alunos/as, é perda de tempo. Quanta força há nesse pensamento! No meio de uma escola com condições materiais diferenciadas, como ilustrado pelos estudantes, no entanto, a força que nos convoca leva a uma reflexão em outra direção, a dos possíveis, desmistificando a escola pública como um lugar em que só acontecem coisas ruins. A beleza está também na multiplicidade de sentidos sobre a escola: um lugar de brincar, de se divertir e de fazer amigos. O conhecimento se dá nessas múltiplas redes de sentidos sobre a escola. Podemos perceber esse movimento na fala dos estudantes, quando revelam as coisas de que mais gostam na escola:

> Os professores – são gente boa. Educação Física. Jogo de futebol. A quadra. Jogo futsal. Estudar. Amigos – amo eles, adoro ficar conversando com eles. Gosto de esportes. Estudar geografia – conheço o mundo. O ensino, porque é necessário para trabalhar. O diretor que é legal, mesmo quando dá bronca, mas é necessário. Matemática – adoro. A merenda é boa e o recreio nem se fala. Conversar. As matérias são importantes. Estudar história – conheço o passado. Informática – melhor aula. Quando tinha passeio – muito bom. A coordenação – nos põe no caminho certo. As aulas – aprendo muitas coisas. Aprender é muito bom!

Essa força que emana dos estudantes, naquilo que podemos perceber a partir do que eles dizem, pensam, sonham, provavelmente sustenta nossa coragem e nossa determinação em acreditar na escola pública com todas as suas limitações e possibilidades. Outras questões nos movem nesta pesquisa e se referem aos efeitos provocados pela recepção desses elementos: como a escola recebe esses dados? Como a escola lida com a diversidade de expectativas dos alunos? Os professores marcam o lugar do conhecimento e, ao fazerem isso, o associam à prescrição e à cognição. Como potencializar processos de conhecimento com processos vitais? Em nosso entendimento, as pistas que os estudantes nos trazem empurram a escola para uma zona de fronteira, obrigam

a escola a operar em seu limite. Podemos perceber isso quando os estudantes também revelam as coisas que menos gostam ou detestam na escola:

> Alguns professores são chatos e brigam muito com a gente. Os uniformes são muito grandes. A merenda é ruim. As salas pixadas – fica feia. Os alunos bagunceiros atrapalham a aula. Os amigos otários fumam maconha. As salas de aula – os ventiladores não funcionam. A aparência da escola – gosto de estudar em lugar limpo e bonito. A sujeira. A localização da escola – criminalidade e violência. Uniforme – todo mundo vem igual. Acordar cedo – fico cansado. Ficar sem ventilador faz muito calor. O banheiro não tem espelho. O barulho atrapalha. Racismo – negro. Algumas aulas e alguns professores. Carteiras enferrujadas sujam o uniforme todo. As portas não têm fechadura.

Em meio a tantas limitações impostas pela diversidade de condições materiais, encontramos sonhos, desejos de aprendizagem, experiências e possíveis, muitos possíveis! Percebemos um transbordamento de desejos. Muita vontade de mudar de vida, vontade de transformação... Inclusive, desejo de aprender afirmado de forma repetitiva. Essas questões, ao aparecerem em suas respostas, indicam que isso tem sido trabalhado. Quantas vezes as crianças/adolescentes precisam repetir que gostam de aprender? Aceitamos o marasmo da solidez das formas instituídas? Que experiências estão sendo realizadas na escola que têm fortalecido esse desejo de os estudantes acreditarem nela como um lugar de potência?

Os elementos da pesquisa nos indicam que há nos estudantes uma expectativa positiva com relação à escola como *espaçotempo* de aprendizagem, de fazer amigos e de mudar de vida por meio do trabalho. Reivindicam uma melhor estrutura física e material da escola, alegando que detestam sua aparência e que gostariam de estudar num espaço mais limpo, uma vez que, nesse momento, a escola parece apresentar uma condição semelhante a que é enfrentada em casa.

Estar na escola por obrigação, costume ou falta de opção também aparece nas respostas. Para alguns/as meninos e meninas, os *espaçostempos* da biblioteca, da informática e do recreio são indicados como agradáveis na escola. A relação entre o estudo e a aprendizagem também é evidenciada, uma vez que os/as alunos/as demonstram gostar de estudar, apesar de, nas relações cotidianas de sala de aula e no modo como se referem a algumas disciplinas e professores/as, apontarem o contrário. Essas pistas fornecem elementos para uma discussão sobre o modo como os/as alunos/as se relacionam com as práticas pedagógicas dos/as professores/as, sobre a responsabilidade do/a aluno/a com a escola e também sobre o papel/lugar do/a professor/a nesse processo, considerando que a relação com o conhecimento é mediada pelo/a professor/a.

O que a escola pode oferecer para o/a aluno/a quando afirma o conhecimento como moeda de troca? Ao se depararem com a palavra *prova*, posta em discussão, os/as alunos/as não hesitaram em dizer tantas outras, tão carregadas de significados quanto à palavra prova, associando-a a: *nota*, *chata*, *difícil*, *sacrifício*, *nervosismo*, *zero*, *pior coisa*, *saco*, *ansiedade*, *ruim*, *nada a ver*, *ontem*, *pior ainda*, *teste*. Aqui é interessante pensarmos a produção do conhecimento

na perspectiva relacional que é a lógica das redes. É preciso conhecer as redes que fazem com que os/as alunos/as não prestem atenção e não se interessem por esse ou aquele conteúdo. No entanto, essa análise foge da lógica dualista e linear de um processo, comumente chamado de ensino-aprendizagem, focando a análise nas relações, no espaço do *entre* onde tudo se passa e acontece.

Com relação ao uso dos uniformes, há muitas queixas: *Por que todo mundo tem que vir igual?*. Percebemos nos estudantes o desejo de diferenciação, de poder usar outras roupas. De *ser você mesmo*, de *ser diferente*, de *ser um gato*. Essas falas apareceram ao associarem à palavra diferença tantas outras: *cores*, *pessoas*, *preconceito*, *mundo*, *todos*, *só eu*, *eu*, *desigualdade*. Independentemente de certa homogeneidade que o uniforme produz, é possível notar processos de diferenciação nos usos? Como o preconceito surge a partir dos processos de diferenciação nos usos? Essa diferenciação produz preconceitos?

Contextos que Constituem as Redes de Subjetividades

Questões que trazem marcas do preconceito e racismo nos chamaram a atenção tanto nos contextos das relações que acontecem na escola, quanto fora dela. Observamos essas relações quando perguntamos aos alunos/as do que não gostam, e algumas manifestações de preconceito contra os negros e homossexuais apareceram, por exemplo: não gostar de Funk "porque é coisa de preto", não gostar de homossexuais "porque é nojento". Tais respostas têm, certamente, uma ligação com o próprio contexto em que vivem e que, de certa forma, também sofrem.

As relações que estabelecem com a violência, com o racismo e com o preconceito foram observadas durante as conversas. Os estudantes atribuíram diversos sentidos às palavras que lhes foram apresentadas. Dentre tantas, destacamos o termo homossexual que os alunos relacionaram com: *bicha*, *veado*, *odeio*, *nojento*, *que nojo*, *morre*, *credo*. Diante da palavra racismo, escreveram: preto, negro, ruim, crime.

Palavras que nos chamaram a atenção, ainda na discussão sobre preconceito, foram: idoso, velhice e obesidade. As palavras idoso e velhice ganharam sentidos múltiplos: *velho*, *medo*, *experiência*, *cuidado*, *educação* e *rugas*. Em relação à palavra obesidade, o preconceito aparece mais acentuado quando associam a palavras como: *gordo, fome, comer muito* e *feio*. Aqui observamos também que os alunos têm uma aversão a pessoas gordas no sentido de que os gestos e os murmúrios no momento de escrita para essa palavra foram muitos, atribuindo inclusive, a nomes de alguns colegas de sala.

Outra questão interessante é a relação que estabelecem com a polícia. Ao mesmo tempo em que manifestam o desejo de exercer essa profissão, também atribuem sentidos múltiplos: *injustiça*, *corre*, *cadeia*, *corrupto*, *idiota*, *roubo*, *arma*, *vagabundo*. A ideia de justiça está ligada tanto à figura do policial como ao desejo de ordem, colocada na sociedade como promotora de harmonia. Em

palavras como pedofilia e violência, foi possível observar a relação com certo desejo de justiça que precisa ser estabelecido na sociedade ou talvez no bairro em que moram. Pedofilia: *prisão*, *matar*, *injustiça*, *coisa ruim*, *crime*, *medo*, *abuso sexual*. Violência: *cadeia*, *crueldade*, *assalto*, *briga*, *tráfico*, *espancamento*, *denúncia*, *machucados*, *crime*.

Ao discutirmos sobre política, paz e drogas, podemos perceber o quanto os estudantes não estão alheios a essas questões mais amplas, além de revelarem a forma como se relacionam com aquilo que chega até eles sobre essa questão. Por tudo isso, acreditamos que é possível uma aproximação com o pensamento desses jovens no sentido de problematizarmos a vida cotidiana. A palavra política está ligada à *inferno*, *injustiça*, *votar*, *chatice*, *golpe*, *safados*, *corrupção* e *promessas*. Os sentidos atribuídos à paz e esperança vêm na contramão da política e trazem as seguintes relações: *felicidade*, *oportunidades*, *diálogo*, *Deus*, *futuro*, *trabalho*. Isso nos leva a pensar o quanto os/as alunos/as desejam uma vida melhor e um mundo mais justo. Reforçam essa ideia ao relacionarem cidadania com *respeito*, *pessoas*, *melhor*, *integração*, *direitos*.

Tudo isso que os estudantes estão nos dizendo nos leva a pensar, nos provoca, tirando-nos do nosso conforto. Mas por que tudo isso nos provoca? Porque percebemos que o/a aluno/a pensa de forma mais complexa do que achamos que ele pensa. Nossa intenção é levar os/as professores/as a se implicarem com essas redes de sentidos produzidas pelos/as alunos/as. E essa é uma perspectiva muito diferente daquela a qual estamos acostumados, ou seja, de que ocupamos o lugar de quem *explica,* de quem toma a palavra para transmitir o sentido.

O que está em jogo em nossa problematização é mais uma questão política do que metodológica no sentido de que o uso da palavra pode tanto testemunhar quanto romper com uma certa lógica de funcionamento instalada no ensino. Ao optarmos por deixar essa discussão em aberto, gostaríamos que os/as professores/as se posicionassem, se expusessem, se estranhassem e se permitissem pensar a partir daquilo que os alunos estão dizendo, pensando, sentindo com base em múltiplos contextos vividos.

Não temos a intenção de explicar nada; nosso propósito não é dar orientações, trazer pressupostos ou propor ações. Não pretendemos reafirmar a lógica da ignorância em que o outro sempre precisa de alguém que fale por ele ou que faça por ele, ao contrário, nossa intenção é implicar, trazer essas questões para o debate e, nesse sentido, Rancière (2005, p. 23) nos dá pistas:

> [...] é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade, a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos.

Para além de explicar, a nossa intenção com essas questões levantadas pelos/as alunos/as é discutir com os/as professores/as os sentidos múltiplos que os/as alunos/as dão a cada situação, observando que tais sentidos são tão complexos que nossa explicação não seria capaz de dar conta. Muitos acreditam que o ato essencial do/a professor/a é *explicar* que a grande tarefa dos/as professores/as conscienciosos é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente, do mais simples ao mais complexo. Isso consistiria no ato de ensinar. O que há de seguro nessa cega evidência de que todo sistema de ensino necessite de explicação? Para que haja compreensão, é preciso que haja explicação? Para Rancière (2005, p. 21), essa lógica comporta uma certa obscuridade que ele procura exemplificar:

> [...] Um livro entre as mãos do aluno. Esse livro é composto de um conjunto de raciocínios destinados a fazer o aluno compreender uma matéria. Mas eis que agora, o mestre toma a palavra para explicar o livro. Ele faz um conjunto de raciocínios para explicar o conjunto de raciocínios em que o livro se constitui. Mas porque teria o livro necessidade de tal assistência? Não poderia [o aluno/a] compreender, diretamente, os raciocínios do livro? [...].

Na problematização desse autor, a lógica da *explicação* cultiva a *arte da distância*. Uma opacidade se estabelece. Compreender é o que o sujeito não pode fazer sem as explicações fornecidas, sem certa ordem progressiva, por um/a professor/a. Associada à ideia de progresso, a explicação não cessa de se aperfeiçoar para melhor se fazer compreender, para melhor ensinar e aprender, de tornar mais fáceis as explicações para aqueles que não as compreendem...

Trata-se, em nosso entendimento, de entregar o espaço escolar, de cedê-lo para que se manifeste a própria inteligência vital daqueles que estão na condição de estudantes. Sempre é possível saber mais a partir do que já se sabe. Nesse sentido, o processo de conhecimento dispensa as mediações e as categorias, na medida em que elas, segundo Jacques Rancière (2005), consistem na *arte da distância* que se coloca entre o mundo e estudante. É a palavra explicadora do professor, a voz da razão dos especialistas, dos livros didáticos, que, frequentemente, rompem com o mutismo da matéria. Entre estudante e o mundo se instala, feito uma vidraça, a palavra interventora, opaca e sem graça que desvela e comunica o sentido que cobre os signos.

Contextos Cotidianos de Usos de Mídia e Tecnologia

Assumimos, ao longo deste artigo, que a produção de conhecimento está intimamente ligada às relações ético-estético-políticas e com isso queremos dizer que apostamos na educação como uma prática de liberdade em que os sujeitos ampliam o cuidado de si na relação com o outro (Foucault, 2006). Apesar de vivermos num mundo extremamente individualista e capitalista, os

estudantes nos apontam outras possibilidades, dadas pelas relações diferenciadas que travam com o outro, e isso nos leva a perguntar: a educação libertadora ainda cabe na escola?

A escola, como instituição da modernidade, deu certo: educa e disciplina; educa na medida em que disciplina e disciplina na medida em que educa. Mas ela deixa brechas e é pelas brechas que vamos apostar, tendo como referencia uma escuta atenta ao que os/as alunos/as estão nos dizendo, de diferentes maneiras. Entendemos que as diferentes redes de solidariedade e cooperativismo tecidas pelos/as alunos/as no cotidiano escolar nos apontam para a relação entre processos cognitivos e processos vitais (Maturana; Varela, 1995). É através das relações que estabelecemos com os diferentes contextos que tecemos nossos conhecimentos, dando sentido ao currículo tecido em rede. Assim, ao nos produzirmos, também produzimos o mundo; na medida em que nos transformamos, também transformamos o mundo.

Em meio a essa aparente falta de organização, aparecem algumas ilhas de estabilidades por meio das relações de uso que os/as alunos/as estabelecem com as mídias e as tecnologias. A partir de palavras como: orkut, MSN, celular, informática, computador, tecnologia, televisão, demonstram que as mídias e as tecnologias estão presentes no mundo deles de diferentes modos e em diferentes momentos, *dentrofora* da escola. Diante das palavras MSN e orkut, os estudantes fizeram as seguintes associações: *amigos*, *gente nova*, *contato*, *namoro*, *conversa*, *amizade*, *fofoca*, *papo* e *recados*.

Embora não tenham computador em casa, em sua maioria, acessam a Internet nas *lan houses* no bairro ou na escola, nas aulas de informática. O celular também acaba sendo uma ferramenta pela qual alunos/as enviam mensagens, tiram fotos, postam em seguida para os colegas de sala ou de outras escolas, registrando momentos importantes de suas vidas. Pudemos perceber também que alguns alunos/as usam o celular para ouvir música. Disseram que, por falta de dinheiro para colocar créditos, eles falam muito pouco ao celular, estabelecendo com o aparelho outros usos.

Nas palavras de Lévy (1999), estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas desse espaço no plano econômico, político, cultural e humano. Assim, tentemos compreendê-lo, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na produção de sentidos para a vida e para o mundo. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista. Embora reconheça que as tecnologias tenham caído na lógica capitalística e comercial em que a internet tenha se tornado uma questão de dinheiro, Lévy (1999) não acredita que isso nos impeça de pensar as tecnologias de uma forma crítica e humanista.

Não há sentido em opor as relações comerciais de um lado e a dinâmica comunitária, humanista, que comanda o crescimento da internet, do outro. Como nos diz Deleuze (1992), por si mesmas, as máquinas não explicam nada e seus sentidos são produzidos a partir dos usos e das relações que são travados

com elas. Neste caso, é preciso analisar os agenciamentos coletivos nos quais as tecnologias midiáticas são apenas uma parte. Tais processos só valem na medida em que, quando acontecem, escapam aos mecanismos disciplinares da sociedade de controle, como descritos por Deleuze (1992).

Reconhecemos que os adolescentes da escola da pesquisa estão ávidos para experimentar, coletivamente, as formas de comunicação diferentes das clássicas e, contrariando algumas opiniões, os adolescentes de uma região periférica da cidade têm acesso, sim, às redes sociais mesmo para aqueles que disseram não ter o computador em sua casa. Aliás, essa foi a resposta da maioria sem que isso os impeça de acessar a rede. O fato é que não dar para negligenciar os usos das tecnologias pelos adolescentes.

Encontramos em Certeau (1994) a valorização das redes locais tecidas por numerosos e complexos caminhos, operadas por pessoas comuns no seu dia a dia. A principal ideia do autor sobre o cotidiano revela sua não incredulidade diante da ordem dogmática, que as autoridades e as instituições querem sempre organizar, mas sua atenção se volta aos praticantes que não se conformam e que modificam a verdade imposta.

A crença de Certeau, na força das práticas cotidianas, aponta-nos as possibilidades de escapulir da imposição dos modelos hegemônicos, por meio da invenção de outros modos de fazer e viver por apostar nas práticas como uma ação de ordem política. Juntamente com Certeau (1994) e os demais autores trazidos neste artigo, nós também não acreditamos na força da homogeneidade nem na possibilidade da homogeneização. Talvez para nos incentivar a seguir em nossas lutas e a confiar em nossos instrumentos de batalha.

Na tentativa de nos aproximarmos das redes de sentidos dos/as alunos/as, ao mergulharmos no cotidiano, pudemos perceber que, para além da aparente submissão, os praticantes do cotidiano escolar não se submetem o tempo todo ao que está determinado pelos produtos tecnológicos. Diante das palavras *tecnologia*, *televisão*, *computador*, atribuíram múltiplos sentidos, quando associaram à ideia de *evolução*, *conhecimento*, *informação*, *estudos*, *programas*, *pesquisas*. Diante da ambiguidade das tecnologias, os aspectos, digamos negativos, não podem nos impedir de pensar e ver suas implicações no campo da educação. Estamos nos referindo ao mundo de possibilidades de contato amigável, de transmissões de saberes, de experiências, de afetos, de troca de conhecimentos e de descoberta das diferenças...

Pelo que percebemos, a conversa aparece como a atividade mais interessante entre os entrevistados. Ela surge no recreio, nos ambientes virtuais, como MSN e orkut, no uso de aparelhos de celular, nas salas de aula... A conversa aparece sempre potencializando amizades e aprendizagens, mostrando que, ao contrário do que pensam alguns professores/as, ajuda e muito na hora das atividades, para tirar dúvidas com os colegas e para fazer junto. Por falar em amizade, chamou-nos muito a nossa atenção o fato de os estudantes valorizarem, de forma prioritária, as amizades verdadeiras e sinceras, recriminando a falsidade e a mentira; inclusive, excluindo de suas redes quem assim se apresentar.

Seria o mundo das máquinas frio e sem emoção, estranho a toda significação e qualquer valor humano? Para Lévy (1999, p. 22), acontece exatamente o contrário, pois as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante seu uso e esses usos acabam por constituir a humanidade como tal. Entre tantas possibilidades de usos que as tecnologias oferecem, os estudantes nos dizem que elas servem para *escrever*, *sonhar*, *desejar*, *imaginar* e inventar uma vida mais feliz com condições diferentes destas descritas abaixo, e que eles recusam:

> Violência. Fofoqueiros. Boca de fumo. Não tem lazer. Drogas. Lixo. Vizinhança. Não tem pracinha. Criminalidade. Brigas. Bandidos. Aterro. Tiroteio. Violência. Sujeira. Não têm área de lazer. Mal estado da escola. Sem espaço verde. Parentes. Não tem segurança. Bandidagem...

Por trás das técnicas, entrecortam-se ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder. Portanto, qualquer tentativa de atribuição de sentido único à tecnologia só pode ser dúbia. Por isso, para Lévy (1999), não se trata de avaliar os "impactos" das tecnologias, mas de explorar as virtualidades que operam aberturas a mundos possíveis; muitos possíveis, nos quais outras histórias possam ser contadas. Nesse embate, seria impossível separar os praticantes do cotidiano de seus contextos materiais, assim como das imagens, das palavras e dos signos por meio dos quais eles significam a vida e o mundo.

Nesse sentido, ao invés de analisar os efeitos das tecnologias na cultura e na sociedade, poderíamos pensar que as tecnologias são produtos dessas relações. Os homens inventam, produzem e utilizam. As verdadeiras relações, segundo Lévy (1999), não estão entre as tecnologias e a cultura – que sofreriam seus "impactos" de forma determinista, mas nas práticas sociais tecidas entre os sujeitos que inventam, produzem, utilizam e interpretam, de diferentes formas, as tecnologias. Enfim, os elementos da pesquisa nos apontam, entre outras coisas, que as novas formas de comunicação transversais, interativas e cooperativas nos levam a falar delas a partir de uma perspectiva humana, estética e política.

Recebido em outubro de 2010 e aprovado em setembro de 2011.

Nota

1 Nessa pesquisa foram usados quatro instrumentos: o primeiro com questões relacionadas com a vida dos/as alunos/as, o bairro, lazer e futuro; o segundo onde as questões remetiam a pensar a escola, do que os/as alunos/as gostam, do que não gostam e por que estudam; no terceiro, elegemos algumas palavras e, a partir dessas palavras, os/as alunos/as deveriam associar outras que para eles tinham algum sentido; o quarto instrumento diz respeito aos conhecimentos científicos vinculados à escola e os múltiplos significados atribuídos pelos/as alunos/as a tais conhecimentos.

Referências

ALVES, Nilda et al. (Org.). **A Invenção da Escola a Cada Dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina. A Necessidade de Orientação Coletiva nos Estudos sobre Cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (Org.). **A Bússola do Escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed DA UFSC, São Paulo: Cortez, 2002. P. 256-295.

ALVES, Nilda. Redes Educativas 'dentrofora' das Escolas, Exemplificadas pela Formação de Professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. **Coleção Didática e Prática de Ensino** - convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo; ensino de Educação Física; ensino de Geografia; ensino de História; Escola, Família e Comunidade. Belo Horizonte: autêntica, 2010. P. 49-66.

CERTEAU, Michel De. **A Invenção do Cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GARCIA, Regina Leite. Tentando Compreender a Complexidade do Cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite et al. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 9-16.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Editorial PSY II, 1995.

MORIN Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Barcelona, Gedisa, 1996.

NAJMANOVICH, Denise. **O Sujeito Encarnado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; AZEVEDO, Joanir Gomes. Apontamentos de Aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Aprendizagens Cotidianas com a Pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008. P. 35-46.

RANCIÉRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Compreender o Compreender das Crianças em seus Processos Alfabetizadores. In: GARCIA, Regina Leite et al. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 17-41.

Angela Francisca Caliman Fiorio é professora da Educação Infantil no Município de Vitória do Estado do Espírito Santo, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e participante do Grupo de Pesquisa Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos.
E-mail: angelafiorio@ig.com.br

Kelen Antunes Lyrio é pedagoga da Educação Infantil no Município de Vitória do Estado do Espírito Santo, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e participante do Grupo de Pesquisa Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos.
E-mail: kelenantunes@gmail.com

Carlos Eduardo Ferraço é professor Associado II do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória, Espírito Santo, e coordenador do Grupo de Pesquisa Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos.
E-mail: ferraco@uol.com.br