

Modos de controle do cotidiano: a assombração e o tempo

Modes of everyday control: mysticism and time

Mitsi Pinheiro de Lacerda
Universidade Federal Fluminense – UFF
Niterói-Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

Produzido a partir de orientações advindas dos estudos da vida cotidiana, o artigo aproxima-se de movimentos renitentemente inscritos por praticantes dos cotidianos, de forma a dar a ver – apesar das interdições, regulações e controles – algumas trajetórias indeterminadas que se esgueiram pelas frestas da regulação. O objetivo traçado por esta aproximação configura breve discussão acerca de diferentes consumos do espaço e tempo escolar, tomando como referência os consumos do espaço e tempo vivenciados na roça. Através da comunicação de relatos provenientes de registros autobiográficos, neste texto estão presentes movimentos e lógicas não representados no plano hegemônico, mas que insistem em se enunciar na vastidão do mundo. O referencial teórico empregado atravessa parte da produção intelectual de Michel de Certeau, Henri Lefebvre, Michel Foucault e Boaventura de Souza Santos, de forma a compreender o consumo do espaço e tempo na sociedade moderna, com suas redes de vigilância e produção da inexistência humana. A conclusão do artigo ressalta que nas vidas cotidianas das crianças do meio rural, o espaço é controlado misticamente e o tempo é livre, enquanto que, na escola, o espaço é fragmentado, e o tempo é confiscado.

Palavras chave: Cotidiano rural. Cotidiano Escolar. Espaço e Tempo.

Abstract

Produced from the orientations of daily life studies, the article approaches – despite interdictions, regulations and controls – some indeterminate trajectories that creep through the cracks of the regulation. The objective is a brief discussion about the different uses of space and time at school, taking as reference the consumption of space and time lived in the small farm. Through the communication of narratives from autobiographical records, in this text shows movements and logics not represented in the hegemonic plane, but that are enunciate in the vastness of the world. The theoretical reference used is part of the intellectual production by Michel de Certeau, Henri Lefebvre, Michel Foucault and Boaventura de Souza Santos, in order to understand the consumption of space and time in modern society, with its networks of surveillance and production of human inexistence. The conclusion of the article emphasizes that in the daily lives of rural children, the space is controlled by mystically way and time is free, while at school, space is fragmented, and time is confiscated.

Key words: Daily life of small farm. Everyday School. Space and Time.

A pedra “escrevida”

Nascido, criado e vivido na roça, ele me contou sobre uma determinada rocha localizada na comunidade rural onde morava. Era uma rocha de dimensões consideráveis, na qual havia um grande paredão frontal acessível desde a estrada e que, devido à sua localização, podia ser visualizado por passantes e residentes do lugar. Esta rocha era comumente utilizada para a comunicação de mensagens diversas. Comerciantes da cidade pintavam as logomarcas de seus estabelecimentos, religiosos pintavam o personagem de sua devoção, promotores de eventos pintavam anúncios de shows e candidatos pintavam suas propagandas políticas. Cada escrita no paredão rochoso se sobrepunha à escrita anterior e era acompanhada pela escrita espontânea da população local que complementava o exposto com sua avaliação crítica. As escritas na rocha se alternavam, inovavam e também se repetiam continuamente, e não se sabe ao certo porquê, nem quando, a rocha passou a ser chamada pelos habitantes de “pedra escrevida”. Bastava surgir o mais leve murmúrio sobre qualquer novidade, que a mãe logo enviava o menino: “vá ver o que há na pedra escrevida”.

Tal e qual à pedra escrevida, a história da educação brasileira é indissociável dos conflituosos movimentos políticos, econômicos, sociais, culturais, científicos e tantos outros movimentos escritos no decorrer dos tempos, em sobreposição. As concepções que se organizam no sentido de alavancar um determinado acontecimento histórico se imiscuem também nas relações sociais, afetando tanto as políticas educacionais, quanto as práticas que ocorrem no cotidiano escolar. Cada acontecimento histórico é contraditoriamente acompanhado por suas versões críticas e reacionárias, e estas versões são escritas no mesmo tecido social. A escola, portanto, não é imune ao que se passa a nível macro. Lembremos, resumidamente, algumas passagens já amplamente conhecidas da história da educação brasileira que foram escritas por lógicas regulatórias e concomitantemente refutadas por movimentos críticos.

Uma breve mirada até a década de 1960 revela a consolidação da concepção produtivista de educação, que passa a ser direcionada por acordos internacionais. Desde estes acordos (como o MEC-USAIDⁱ, por exemplo), são estabelecidas metas para reformas da educação brasileira, todas elas na urgência de disseminar a ideologia imperialista (SAVIANI, 2010). Ideias totalmente contrárias às necessidades coletivas da população são revestidas com roupagens modernas, e a sobreposição do caráter privado sobre o público

avança. Com isso, currículos são modificados, disciplinas de natureza crítica são abolidas ou convertidas, e temas didáticos são inseridos com o propósito de disseminar a ideologia dominante. O reforço a este projeto se estabelece através da concepção tecnicista de educação, da organização escolar nos moldes fabris e da objetivação do trabalho pedagógico. Em contraposição, o projeto é fortemente criticado por educadores progressistas.

A década de 1970 foi cenário privilegiado para o tecnicismo. Com o governo militar, havia uma atmosfera propícia à disseminação da racionalização do trabalho (taylorismo, fordismo), do controle comportamental (behaviorismo), da intensificação da produtividade (planejamento, técnicas e métodos) e da burocratização da vida. Contraditoriamente, nesta mesma época aparecem os estudos crítico-reprodutivistas, os quais denunciam que a Educação é condicionada socialmente, e que a escola é reprodutora das injustiças sociais. Dentre estes estudos destacam-se as conhecidas teorias de Bourdieu & Passeron acerca das relações que se constituem enquanto violência simbólica nos sistemas de ensino; de Althusser, ao afirmar que a escola funciona como aparelho ideológico de Estado; e de Baudelot & Establet, ao desvelarem a coexistência de duas lógicas de escolarização, sendo uma a preparar a força de trabalho, e a outra a se dedicar à formação de uma classe dominante.

A luta é permanente e dialética: ao mesmo tempo em que a lógica imperialista é imposta, o pensamento crítico avança. Este consegue maior amplitude em sua comunicação por volta da década de 1980, e o que se passa contrária e concomitantemente a ele, preserva a relevância de sua luta. Isto porque é neste período que é retomada, por exemplo, a proposta de “Educação Compensatória” – uma resposta equivocada e preconceituosa ao fracasso escolar das classes populares. A educação compensatória partia do pressuposto de que aos pobres faltava a cultura, o domínio da língua padrão e diversos outros atributos que lhes permitissem habitar a escola. Assim, com esta imagem negativa produzida sobre os pobres, foram estabelecidas propostas que “compensassem” as supostas “deficiências” de crianças que não dispusessem de “dom” para aprender ou que apresentassem “deficiência cultural ou linguística” (SOARES, 1997).

Neste momento tão marcadamente político, a educação se orienta desde os importantes movimentos de recuperação do estado de direito no Brasil. Diversos temas

anteriormente silenciados e censurados tornam-se centrais na produção acadêmica e até mesmo em práticas pedagógicas. Dentre estes temas, por exemplo, alguns acusam a inculcação de ideologias imperialistas no currículo, e esta denúncia se incorpora à ideia freiriana de conscientização, afetando parcialmente a luta contra a alienação imposta ao povo brasileiro.

Contra os esforços institucionais por regular a educação no sentido de uma lógica neoliberal, as pedagogias críticas se esforçam por estabelecer, por volta de 1980, uma práxis libertadora. Os saberes populares são reconhecidos pelo trabalho pedagógico e potencializados em suas dimensões formativas e críticas, protagonizando a luta contra a imposição de uma forma hegemônica de saber. Uma pedagogia histórico-crítica se afirma, e as lógicas da classe popular, bem como a orientação freiriana são incorporadas pela prática educativa. Junto a isso, com o aprofundamento da globalização neoliberal por volta de 1990, o cenário sócio-político e econômico produz novas formas de desigualdade social, com mudanças nos processos produtivos, ampliação do Estado Mínimo, direcionamento de novas lógicas de produção à educação, intensificação do controle e avaliação.

O novo século traz consigo as lutas anteriores, até que um governo popular consiga se estabelecer. Com este novo governo, outras lógicas e novas lutas se iniciam, e a educação se expande consideravelmente em termos de acesso e qualidade – ao mesmo tempo em que mantém o posicionamento crítico e a permanente busca pela escolarização plena para todos (as).

Neste momento, muitas pessoas chegaram a pensar que a fase da denúncia havia passado. Chegaram a acreditar que já havíamos vivido o que de pior poderia existir em educação, e que por termos vivido, já teríamos aprendido. Não seria preciso a denúncia, portanto. Seria tão somente preciso pensar coletivamente uma educação que não fosse aquela – aquela mesma, aquela que construímos, denunciemos e refutamos. Neste período, a crítica avançou no sentido da desconstrução de propósitos contrários às práticas democráticas e de liberdade. Passamos a nos preocupar com o tipo de educação que não nos serve mais. Passamos a questionar: por que concepções e práticas que já refutamos, retornam ao cenário educacional? Se já sabemos o que não queremos, por que práticas cívicas e religiosas insistem em se reproduzir na escola laica? Por que os currículos são aprisionados em grades prescritas e homogêneas, quando sabemos que o currículo é a expressão da diversidade dos sujeitos? Por que a avaliação ainda é usada para selecionar as

peessoas, se já sabemos de suas implicações excludentes? Por que apesar dos importantíssimos estudos sobre gênero, a população LGBT ainda não adquiriu o direito básico à vida? Por que mesmo sabendo que não existe uma “raça” superior, ainda persiste o preconceito em relação aos negros? Após tantos estudos a denunciar o controle e disciplinarização dos corpos, por que a escola preserva seus dispositivos panópticos (FOUCAULT, 1987)? Por que o conhecimento não transforma a vida?

Questões desta natureza propiciaram grandes avanços ao pensamento educacional, sendo que na atualidade, desde o golpe contra um governo eleito democraticamente, estes avanços encontram-se fortemente ameaçados diante da nova conjuntura política direcionada à supressão de direitos, à negação do pensamento crítico e científico e ao aprofundamento das orientações neoliberais.

Vivemos o paradoxo de acumular um vastíssimo conhecimento sobre quase tudo, ao mesmo tempo em que o reservamos para o usufruto e manutenção de privilégios de uns poucos. Na vastidão dos conhecimentos produzidos no mundo, por pessoas comuns, a grande parte delas é negada a legitimidade, conduzindo ao “desperdício da experiência” (SANTOS, 2006). Este desperdício se aprofunda proporcionalmente à localização à qual é aplicado, uma vez que da mesma forma que os conhecimentos são hierarquizados, também os sujeitos e o espaço que habitam o são. Em se tratando do que me interessa neste artigo, ofereço como exemplo o fato de que a linguagem, as condutas, a sociabilidade e tudo o que for proveniente dos meios urbanos têm, em geral, predominância sobre o que se origina no campo.

No campo – que eu, particularmente, conheço como “roça” – ocorrem relações sociais de um tipo ainda pouco conhecido, porque produzidas como inexistentes. Estas relações incluem contratos de trabalho, linguísticos, estéticos e tantos outros, os quais constituem um espaço social que comumente é convertido em caricatura ao ser momentaneamente observado. Veja, por exemplo, a festa junina: nesta ocasião, as pessoas trajam roupas e usam penteados que estão fora de seu modo de habitar a vida urbana. Dentes são pintados de preto, retalhos são costurados a vestidos exageradamente rodados, laços de fita são fixados por toda a parte. Nada disso está presente na vida cotidiana urbana, e quem o utiliza sequer se detém a observar que nada disso está presente na vida rural, também. Os trabalhadores da agricultura familiar são pessoas pobres que no dia a dia se

vestem de forma bastante modesta, mas você não há de encontrar uma só mulher na roça que amarre os cabelos com um laço espalhafatoso e maria-chiquinhas.

Na roça, as linguagens, práticas, crenças e saberes traçam “trajetórias indeterminadas” (CERTEAU, 1994) sobre as quais ainda se sabe tão pouco. Estas trajetórias planificam mapas provisórios ou mais ou menos permanentes, através dos quais se deslocam os que compartilham lógicas comuns. Inexistentes no grande mapa hegemônico que circunscreve os centros do poder, os mapas rurais com suas “trajetórias indeterminadas” só podem ser acessados através da grande escala (SANTOS, 2006). Pensar em um mapa rural requer uma caminhada interessada através das trilhas vicinais cravadas pelo outro na terra. Tomemos, como inspiração, três textos literários para entender isso.

É conhecido que, afetado pela leitura de “Robinson Crusoe”, Monteiro Lobato teria escrito “Reinações de Narizinho” com a intenção de que o livro fosse habitado pelas crianças que o lessem. Nada sei em relação às outras crianças do mundo, mas posso afirmar que eu habitei este livro. Certamente que ainda me encantam as tramas cotidianas vivenciadas por aquelas crianças no sítio de sua avó, com a boneca falante, o intelectual sabugo de milho, e o casamento da menina com um peixe – mas também havia algo complementar a tudo isso: um mapa. Na contracapa da antiga edição a que tive acesso, há o “Mapa do Mundo das Maravilhas” com as localizações da ilha de Crusoe, Liliput, a casa de Alice e o país das Maravilhas, a ilha da Branca de Neve e outros lugares fantásticos que eu consultava, enquanto lia o livro. Pensar sobre isso me leva a imaginar que Monteiro Lobato foi o primeiro autor a promover uma grande festa multidisciplinar para mim. Tempos depois, li o “Ulysses”, de James Joyce, no interior do qual também há um mapa a guiar o *Bloomsday*ⁱⁱ, assim como li “Mrs. Dalloway”, de Virgínia Woolf, no qual, curiosamente, também encontrei um mapa. Certamente que estes três livros me impressionaram, mas os mapas também disseram algo que resolvi escutar.

À primeira vista, os mapas exibidos em “Reinações de Narizinho”, “Mrs. Dalloway” e “Ulysses” organizam um lugar, estabelecem limites e fixam elementos. Acompanhados pela leitura dos livros, estes mapas agregam à sua função descritiva o fluxo dos movimentos presentes nos relatos dos autores, continuamente modificados pelas múltiplas leituras que lhes é oferecida. Indissociáveis dos relatos, os mapas fazem acontecer na experiência da leitura, as miríades de percursos empreendidos pelos leitores. Aprendemos isso desde

Certeau (1994) para quem, sobre um mapa, podem ser inventados percursos diferenciados através de relatos.

Para Certeau (1994), os relatos tomam como referência um lugar, ao mesmo tempo em que constituem um espaço, através das operações de praticantes. Enquanto no lugar os elementos se encontram inertes e localizáveis, os relatos o deturpam, alterando os sentidos e tecendo o fluxo provisório do espaço. Para o autor, os relatos que movimentam o espaço seriam palimpsestos dos quais são raspadas as escritas para que se possa escrever, novamente, outras histórias: uma pedra escrevida, portanto. Pouco notados em sua função constitutiva do espaço, os relatos atuam politicamente no mundo, pois “[...] existem relatos que ‘marcham’ à frente das práticas sociais para lhes abrir um campo” (CERTEAU, 1994, p. 211).

Pois bem. Relatos constituem espaços que são desenhados em mapas, mas que prescindem de seu registro gráfico na folha de papel. Isto porque os mapas desenhados pelos relatos não são fixos e imutáveis, pois que se movem na linguagem e na relação entre quem relata e quem escuta. Os mapas provenientes dos relatos criam espaços que dispõem de elementos constituintes, sujeitos e relações diversas modificados em consonância com as variações do próprio relato. Em se tratando dos mapas encontrados nos três livros citados, seu traçado foi empreendido por pessoas comuns – um homem, uma mulher e a leitora criança de uma história encantada. Estas operações não somente rompem com uma cartografia hegemônica que define trajetórias e direções a serem replicadas, mas inscreve a emergência por conhecermos outros caminhos e rumos postos pelas pessoas. Outros modos de consumo, portanto.

Para Certeau (1994), cada produto (ou ideia, concepção, lugar, linguagem, imagem e outros) presente na sociedade é acompanhado por modos específicos de consumo. Estes modos especificam, desde uma lógica comprometida com algum tipo de interesse hegemônico, como os produtos devem ser consumidos. Assim, na escola, por exemplo, o lugar é dividido e a cada parte é atribuída uma função com critérios específicos. Ao centro, o pátio para as lições cívicas, religiosas, comportamentais e para atividades extraclasses. Ao redor, salas de aula para as atividades curriculares. Em posição privilegiada, a administração para organizar os fluxos. Ao fundo, a cantina para repor a energia necessária à continuidade. A este consumo imposto, Certeau (1994) observa entre os praticantes do cotidiano a

produção pouco visível de outras redes de consumo que rompem com as lógicas estabelecidas e criam, astuciosamente, ingovernáveis usos para os produtos, leis, práticas e para qualquer outro elemento que os pretenda converter em uma massa homogênea.

É a isto que este artigo se destina: aproximar-se de movimentos renitentemente inscritos por praticantes dos cotidianos, de forma a dar a ver, apesar das interdições postas nos mapas, as trajetórias indeterminadas (CERTEAU, 1994) que se esgueiram pelas frestas da regulação. O objetivo traçado por esta aproximação configura breve discussão acerca dos consumos do espaço e tempo escolar, tomando como referência os consumos do espaço e tempo vivenciados na roça. Através da comunicação de relatos diversos, provenientes de registros autobiográficos, neste texto estão presentes movimentos e lógicas não representadas no plano hegemônico, mas que insistem em se enunciar na vastidão do mundo.

O procedimento metodológico empregado na produção do artigo foi a pesquisa autobiográfica, na qual “as narrativas autorreferenciais são utilizadas como objeto, fonte e método de pesquisa qualitativa, e como dispositivo pedagógico de reflexão crítica e de formação” (PASSEGGI, 2014, p. 225). Assumindo o risco pela possível rejeição, direcionada a esta modalidade de pesquisa, penso que nela coexistem infinitas possibilidades para a produção de conhecimentos, as quais seriam perdidas caso o pesquisador se colocasse somente na posição de quem coleta dados, e nunca na de quem oferece sua contribuição à compreensão da vida. As palavras de Paulo Freire seriam outras, caso ele não as tecesse juntamente às suas histórias de vida, presenteando a humanidade com relatos que nos tomam pela mão e nos conduzem à sombra das árvores, para aprender. Ao escrever sobre a leitura, Paulo Freire (1997, p. 11) escolhe voltar à própria infância, buscando, segundo ele, “reler momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo”.

Há vários outros autores que trouxeram relatos autobiográficos em seus trabalhos. Dentre eles, vale ressaltar o excelente trabalho de Martins (2008), no qual empreende discussão sociológica que aborda a aparição do demônio na fábrica em que trabalhou quando adolescente. As instalações da fábrica haviam sido expandidas, e desta expansão resultou o problema mecânico de uma máquina e a produção de alguns ladrilhos de cerâmica fora do padrão. Tão logo constataram os ladrilhos defeituosos e anteciparam as

futuras represálias que sofreriam, as funcionárias passaram a sofrer desmaios, alegando a visão do demônio. Foram realizadas conversas, discussões, benzeduras, foi chamado um padre, rezada uma missa, e enquanto tudo isso ocorria, a máquina foi consertada e os ladrilhos não mais apresentaram defeitos. O demônio nunca mais foi visto.

Em seu livro, Martins se protege de possíveis questionamentos direcionados a um sociólogo que decide trazer, para o texto acadêmico, seus próprios relatos. Ele, então, realiza a reconstituição de forma bastante metódica, a princípio produzindo um texto detalhado sobre o acontecimento que trouxe à baila, e, a seguir, vai ao encontro de antigos funcionários da fábrica com o objetivo de coletar informações sobre a aparição do demônio. As anotações de Martins, provenientes de sua história, foram confrontadas com as informações oferecidas pelos sujeitos. Junto a isso, buscou referências na “alternação biográfica” (MARTINS, 2008, p. 146), segundo a qual o decorrer do tempo favorece a que sejamos inclusos em novas relações sociais, fundando um deslocamento que nos projeta e afasta de nós mesmos, estabelecendo uma relação de exterioridade similar à de um etnógrafo.

Neste artigo, a autorreferencialidade se faz presente através do registro da História local e comum. Assim como Martins (2008), também busquei relatos de outros sujeitos que vivenciaram, junto a mim, os mesmos acontecimentos. Primos e tios foram de grande valia neste momento, relatando a seu modo as mesmas histórias que habitam a minha memória e que me ajudam, hoje, a pensar sobre as regulações postas ao espaço e tempo escolar, em contraposição às liberdades em minha infância na roça.

Assombrações na roça e rotina na escola: o controle do espaço e tempo

Seja na configuração do mundo, de uma cidade ou de uma escola, a organização dos elementos no lugar e suas vias de acesso e circulação costumam obedecer, em alguns casos, a um mapa único que lhes serve de modelo. O lugar tende a ser provido por orientações que sinalizam percursos e os pontos privilegiados aos quais são oferecidas distinções. O acesso e o trânsito são continuamente atravessados pela lógica do lugar, a qual é proveniente do ato político comprometido com algum tipo de concepção e interesse que, além de determinar os modos de consumo, também produz o desejo pelo consumo. Aprendemos tudo isto desde Certeau (1994), quando trata do “próprio” enquanto um lugar passível de circunscrição pelo “forte” (alguém de querer e poder), e que se constitui enquanto uma

espécie de base gerenciadora da modernidade científica, política, militar, linguística e econômica.

Continuando com Certeau (1994), ao delimitar um “próprio”, estabelecer as normas, selecionar os usuários e estabelecer as condições que lhe permitem algum tipo de capitalização, o “forte” apropria-se do lugar. Ocupando um lugar de poder, o “forte” organiza o “próprio” legitimando um determinado tipo de saber, ou seja, o poder estabelece um saber. Ele é o dono do lugar. É ele quem gere este lugar, e é ele quem define o que é o saber. Ao “fraco”, portanto, resta transitar por este lugar gerido pelo outro, segundo a normatização que este impõe. Ou não. Para Certeau (1994), quando desprovido de um “próprio”, o “fraco” dispõe do tempo. Ele dispõe do tempo, e é o tempo que lhe provém com a astúcia necessária para se mover de modo inteligente através das malhas da proibição, quando a oportunidade se apresenta.

Na chamada “sociedade burocrática de consumo dirigido”, dita por Lefebvre (1991a), a economia e a política capitalista e neoliberal adentram as vias cotidianas, interpondo uma forma de consumo e projetando um determinado tipo de desejo. O que você sonha e o que você faz são antecipadamente produzidos, fora de você, para que você sonhe e faça. Mas não sem luta e contradições. Em um ou outro lugar, os sujeitos ainda persistem na autoria de seus percursos, produzindo a vida enquanto “obra de arte”.

Lugares delimitados, fluxos direcionados, consumos programados e desejos arquitetados. Para dialogar com isso, convido à roça – aqui nomeada “roça” porque é assim que os sujeitos que nela habitam, a ela se referem. É comum que o observador externo denomine a área rural como “campo”, mas quem vive no “campo” segue a pensar que vive na roça. Pois bem. Em breves relatos autobiográficos, retomo minhas andarilhagens pela roça de forma a pensar um lugar no qual coabitam o modo de vida moderno e regulações de outra natureza. Isto porque aprendemos, desde a teoria econômica, que as relações de produção, de base industrial, são a fonte dos dispositivos que operam nas relações sociais e configuram as consciências. Certamente que sim, mas é provável também que, ao produzir a inexistência de populações inteiras (SANTOS, 2006), a lógica hegemônica também tenha produzido a inexistência de outras formas de regulação não provenientes da teoria econômica, além da inexistência de outras formas astuciosas de resistência. Ao “apagar” um sujeito, é possível que também tenham sido apagados o tipo de poder aplicado sobre ele e seu modo de luta pela liberdade.

Grande parte da minha vida passei na roça. Sei bem sobre o plantio e colheita do café, do arroz, feijão, milho, cana-de-açúcar, hortaliças, pomares e matas. Nada disso esteve presente em minha formação acadêmica, afinal, os currículos escolares não se interessam por trazer a interessantíssima alquimia presente na conversão do milho, da cana e do amendoim em paçoca. Sei arrear cavalo, tirar leite de vaca, produzir açúcar mascavo e rapadura, distinguir folha de taioba de folha de inhame e consigo em breve mirada apontar em que tipo de solo você pode encontrar uma minhoca gorda para espetar no anzol. Poderia concluir o restante deste texto apenas elencando os tantos saberes que herdei da terra, os quais foram produzidos solidariamente por pessoas comuns, através dos tempos, para atender às suas necessidades imediatas. Saberes aos quais tantas vezes é subtraída a importância, porque relacionados a uma versão reducionista do que seria o senso comum. Porém, “o senso comum é comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social” (MARTINS, 2000, p. 60).

Estes conhecimentos produzidos e compartilhados na roça constituem uma vastidão de saberes que poucas vezes atravessaram a porta da escola, e que nos momentos de visibilidade midiática, foram rebaixados em tons de caricatura. É bastante usual que o “caipira” seja retratado pela mídia como alguém desprovido de inteligência, exilado pelo mundo da moda, com baixas aspirações relacionadas ao modo de vida urbano e que sua linguagem seja exposta ao escárnio público. Minha infância caipira preservou em mim o desejo por estabelecer conversa com esta parte da minha vida tão ausente da academia, e agora peço licença para entrar.

Vamos começar com uma caminhada pela estrada de chão. Iremos à casa do vizinho. O terreiro de secar café em frente à casa também é circundado pela tulha, que é uma espécie de casebre no qual são armazenadas, dentre outras coisas, as ferramentas de trabalho, a sela do cavalo, centenas de quinquilharias bastante úteis na lida e parte da colheita. Na casa deste vizinho, nós tínhamos livre acesso ao pomar, às grutas, aos cavalos e a todo e qualquer lugar no qual pudéssemos inventar uma brincadeira. Com exceção da tulha. Nunca conseguimos entrar na tulha. Ninguém falava sobre isso, mas todo mundo sabia que a tramela fixada à porta da tulha era assombrada. Não havia chave ou cadeado, somente uma tramela de madeira, mas nunca vi alguém entrar ali. Corria de boca em boca

Modos de controle do cotidiano: a assombração e o tempo

que se aquela tramela fosse tocada, surgiria o fantasma de uma moça morta. Com a porta e a tulha, estava tudo bem: a tramela é que era assombrada.

As crianças podíamos correr por toda a propriedade, nos faltar com as frutas, pescar lambaris, fritar e comer com cabeça, tripa e tudo, mas não era possível entrar na tulha. A tramela, que era um pedaço de madeira fixo por um único prego ao caixonete da porta, era assombrada. Ninguém tinha coragem de tocar naquela tramela. Bastaria que fosse girada em noventa graus, e a porta seria aberta. Mas, não.

Anos depois, soube que era ali que o dono daquela roça guardava o açúcar mascavo, as rapaduras, a paçoca, o melado e o amendoim. Era amendoim ainda secando, na rama, com casca que quando se abre, encontra-se uma semente tenra, ainda úmida de seu útero. Nada a ver com o amendoim que se vende no mercado, ensacado, cadáver de amendoim. A tramela assombrada protegia este tesouro de nossa voracidade, e hoje penso no modo que o vizinho estabeleceu esta interdição. Poderia ter colocado um cadeado, ou simplesmente ter dito “não quero que entrem na tulha”, mas optou por uma tramela assombrada.

E haja assombração. Ao anoitecer, em casa, as crianças eram banhadas na bacia, alimentadas e levadas para dormir. Não havia energia elétrica convencional, as conversas corriam na cozinha à luz de lamparinas de querosene e da única lâmpada alaranjada alimentada pela energia gerada no moinho. Eram conversas boas que eu apreciava, mas que substituiria facilmente por uma brincadeira qualquer na escuridão do terreiro. Não era permitido. À noite, o “mão pelada” andava pelo terreiro de café e debaixo do assoalho da casa. A criançada não se atrevia a sair depois que escurecia. A assombração exercia um fascínio nas crianças e era o dispositivo disciplinador. Os adultos, já cansados da lida, não desejariam banhar as crianças nas bacias novamente, após as correrias noturnas. Qual não foi minha decepção ao pesquisar, quarenta anos depois, e descobrir que o “mão pelada” é, na verdade, um cachorro do mato.

O dia amanhecia e a meninada partia em direção às águas. O ribeirão cortava a pequena propriedade até culminar em cachoeira. As águas que corriam serenamente abrigavam os ingás debruçados sobre elas, e os lambaris. As águas que se faziam em espuma na cachoeira ofereciam um espaço no qual as ludicidades jorravam desde as crianças, enquanto as águas jorravam através das pedras. Havia uma interdição a toda esta maravilha, contudo. Meu pai dizia que não podíamos banhar na cachoeira porque lá havia

xistose – a “doença do caramujo” – mas sua justificativa não obtinha êxito no impedimento às águas.

Anos depois, conheci o saudoso professor Victor Vincent Valla (UFF/Fiocruz) e em suas bonitas conversações acerca das relações das classes populares com a esquistossomose, ele afirmava que a prevenção era dificultada pelo fato dos sintomas só aparecerem muitos anos após o contágio. O professor queria entender porque o conhecimento não altera a prática. Ou seja: era praticamente insuficiente que alguém tivesse o conhecimento acerca da doença e, com isso, evitasse se contaminar nas águas, pois este contágio não ocasionava nenhuma reação temporalmente próxima à sua ocorrência. O sujeito pescava no rio e a doença só se manifestava aproximadamente dez anos depois, o que dificultava a compreensão da relação rio/doença e a prevenção. Escutei isso e me pareceu sem sentido. Lembro que falei ao professor Valla que, em mim, a prevenção também não se aplicara, mas que isso não era creditado ao caráter assintomático da doença, e sim à minha experiência empírica com as águas: na infância, eu não conseguia acreditar que um verme poderia habitar a água corrente.

A água corria pelo ribeirão e na cachoeira, e isso me levava a desacreditar meu pai. Se havia um verme transmissor de xistose, este verme já foi levado pelas corredeiras – eu pensava. Meu pai oferecia uma explicação de base científica para nos afastar das águas, e isto não era suficiente. Foi aí que soubemos de outras duas assombrações: uma que vivia no bambuzal, e outra instalada na pequeníssima usina de força e luz – o conhecido moinho.

Havia um bambuzal estrategicamente localizado no acesso à cachoeira. Trata-se de uma planta que se renova continuamente, por isso não demanda cuidados ou replantio. O bambu é utilizado na fabricação de vários objetos. Lembro que na roça servia para acender a lenha do fogão, para fazer vara de pescar, tecer balaies e peneiras, servir de canaleta para a água da bica, para fazer cerca de galinheiro e artefatos diversos. O bambuzal da minha infância ficava exatamente ao lado da pinguela que dava acesso à cachoeira – a tal cachoeira, a da xistose. Daí para o bambuzal ser assombrado, nada mais apropriado. Tinha saci ali, e ninguém contestava. A densidade da planta, associada aos assobios contínuos, provenientes dos esforços dos ventos para atravessarem os caules, confirmavam a morada dos sacis.

Modos de controle do cotidiano: a assombração e o tempo

Recuadas ao ponto máximo contrário ao bambuzal, nós passávamos por ele rapidamente, até encontrar o próximo obstáculo: o moinho. O moinho era, na verdade, uma casinha pequeniníssima que abrigava a engrenagem responsável pela captação da água e produção de energia. Esta engrenagem era movida por força hidráulica, através da captação da água da cachoeira que, após oferecer serventia, era imediatamente devolvida a seu leito. A energia produzida era conduzida até a casa e iluminava menos que uma vela. A lâmpada pendurada no fio da cozinha distribuía timidamente, à noite, uma luz alaranjada, fraca, quase inútil. Daí o sistema de iluminação doméstico ser complementado por lamparinas a querosene. Pois bem. A tal usina de força e luz também era o local onde havia o moinho de milho. A mesma engrenagem hidráulica realizava ambas as tarefas: produzia luz e fubá. O fubá resultava da moagem do milho, com o uso de duas pedras redondas que o premiam através do atrito provocado pelo giro constante, impulsionado pela água. O moinho era um lugar que oferecia perigo para crianças, dadas as engrenagens, a força da água, o difícil acesso, a energia envolvida e a altura das rochas. Nada mais apropriado do que uma assombração para nos afastar do lugar.

Moinho assombrado, então. Se a ameaça da esquistossomose não nos detinha, o saci do bambuzal e a assombração do moinho prestariam este serviço e nos impediriam de chegar às águas contaminadas. Mas nem tudo era proibido. Em outras paragens, havia um filete de água raso e estreito, sobre o qual se avolumava uma quantidade impressionante de uma planta conhecida como “lágrima de Nossa Senhora”. Trata-se de uma planta que ocorre em lugares úmidos e que oferece, como frutos, contas de cores diversas, perfuradas internamente. É muito fácil coletar estas contas, e basta retirar o caule do seu interior para ter, em mãos, uma pequenina joia para o artesanato. Embora tenha também propriedades medicinais, era com a confecção de colares, bolsas e pulseiras que nos envolvíamos. O detalhe era que a criança tinha passe livre até a lágrima-de-nossa-senhora: ela não era assombrada. Santa vegetação! Ela dispunha da proeza de manter as crianças sossegadas com o trabalho artesanal durante muito tempo.

Havia dois métodos para a interdição do espaço: um método científico e um método místico. O método científico – a explicação acerca da ocorrência de xistose – não obtinha os resultados esperados. Daí ser complementado pela alocação do saci no bambu, e pela assombração no moinho. As delícias açucaradas do vizinho eram eficazmente protegidas pela moça morta que assombrava a tramela da porta, e a duplicidade de banhos se tornava

desnecessária graças ao “mão pelada” que vagava pelo terreiro à noite. Éramos muitas crianças a correr o dia inteiro por aquela vastidão e os adultos se ocupavam da lida na roça. Não havia a figura do cuidador, então a assombração interditava com eficácia os espaços nos quais algo não desejável poderia ocorrer.

Outros espaços, contudo, não eram interditados: a “lágrima de Nossa Senhora”, o pomar, o terreiro durante o dia, o curral, o estábulo, os cultivos diversos e a porteira – que se transformava em brinquedo quando a meninada lá se empoleirava e a fazia abrir e fechar mil vezes. Que houvesse espaços interditados e outros não, isso em muito se assemelha à escola. Se observarmos na escola o uso do pátio, dos banheiros, da cantina ou até mesmo da minúscula biblioteca existente na sala de aula, encontraremos alguma espécie de regulação. Já o uso da lixeira para apontar os lápis e a ida do aluno à mesa da professora para perguntar algo ou para apresentar o trabalho realizado, são completamente liberados. A coexistência de espaços interditados e espaços liberados na roça e na escola (ou no campo e na área urbana) tornaria equivalentes os modos de sociabilidade produzidos em ambos, não fosse um detalhe: o tempo.

De modo geral, na escola, não somente o acesso e uso do espaço é regulado, como também o uso do tempo, pois que as temporalidades são ajustadas segundo cronogramas e planejamentos nem sempre organizados por quem os irá cumprir. Já na roça, embora também tenha que lidar com espaços que lhe são proibidos, a criança pode decidir se dedicar um dia inteiro a uma única tarefa ou se envolver com várias atividades diferentes, sem que o tempo empregado em cada uma delas seja governado. Em síntese é provável que, na escola, espaço e tempo sejam mais fortemente regulados, e que fora dela – na vida que se vive na roça –, o espaço seja parcialmente regulado, e o tempo seja livre. Isto leva a pensar que as interdições do espaço sejam superadas pelas crianças, mas que o governo do tempo gere conflitos permanentes.

Este conflito inerente ao confisco do tempo tem a ver com o que vimos em Certeau (1994), de que o “fraco” tão somente dispõe do tempo enquanto transita pelo campo do outro. Ao “fraco” não é possível organizar o espaço e estabelecer seu consumo, então ele faz uso do tempo, e espera. Ele aguarda a ocasião ótima para se aventurar em direção ao seu desejo. Por isso, o tempo. Na escola, o menino pretende falar a outro, mas a professora lhe diz “não”. Ela pede silêncio, afirma que há tarefas a cumprir, que não é hora de

Modos de controle do cotidiano: a assombração e o tempo

conversas. Mas o menino pretende falar a seu amigo, ele tem um assunto, uma urgência. Este menino sabe que se encontra, neste momento, no lugar dominado pelo outro. Neste lugar as normas são estabelecidas por quem o administra – no caso, a professora – e lhe cabe apenas obedecer. Não é permitido a ele se levantar de sua cadeira, caminhar até o outro lado da sala e falar ao amigo. Então, ele espera. Ele sabe que o tempo afrouxa os mandos. Ele sabe que, em algum instante fortuito, irá encontrar a possibilidade ótima para se levantar, ir até onde se encontra seu amigo e lhe falar.

Enquanto espera, porém, sua temporalidade e espacialidade são novamente confiscadas por alguém. Os cadernos de matemática são recolhidos e uma fila deve ser organizada. A turma irá até a biblioteca. É o horário da leitura. Na fila, organizada segundo as alturas das crianças, o amigo fica longe. Não é possível lhe falar. Ao entrar na biblioteca, então, a oportunidade para a conversa se esvai. Não é permitido conversar na biblioteca, há uma placa indicando silêncio, talvez fixada por alguém que nunca ficou temporariamente “cego e surdo” ao mundo exterior ao “mergulhar” em um livro. Embora conte com o tempo para a sua paciente espera, a indissociabilidade entre espaço e tempo faz com que o governo aplicado ao espaço, contamine também o tempo.

Longe da escola e soltas na roça também há crianças que foram impedidas por alguém de realizar algo. Querem adentrar na tulha, se banhar na cachoeira e brincar de pique esconde no terreiro à noite, mas há uma assombração no caminho. Tal qual na escola, o espaço também é parcialmente interditado, mas o tempo, não. Desde que não se aproxime da cachoeira, na roça a criançada pode desaparecer do campo de visão de quem as vigia durante horas, que ninguém irá se ocupar delas.

De tudo isso temos, no caso destas histórias, o tempo duplicado em duas modalidades: o tempo escolar e o tempo cotidiano. O tempo escolar, inseparável do espaço escolar, determina ao menino sobre a distribuição de tarefas a serem cumpridas, durante o turno pedagógico, no qual ele se encontra inscrito. Entre sete e sete e trinta, leitura. Entre sete e trinta e nove horas, matemática. Nove horas, merenda e recreio. Nove e quinze, fila e volta à classe. Segunda-feira, dia de educação física. Sexta-feira, dia do brinquedo. Assim são operacionalizados o tempo e espaço escolar: linearmente, sequencialmente. Fraturas e omissões não são permitidas a este tempo linear. Ele segue ordenadamente segundo um fluxo posto pela hierarquia escolar e qualquer interrupção é vista como dano. Mas há o tempo cotidiano.

O tempo cotidiano coexiste com o tempo escolar. Enquanto aquele é imensurável e se organiza segundo o desejo que se conecta à vida, este é filiado à cotidianidade, a qual se submete aos imperativos da modernidade. Veja: para Lefebvre (1991a), a modernidade inscreve no tecido social as ideias de fragmentação, hierarquização e homogeneização. Estas ideias modernas, filiadas às concepções provenientes da lógica industrial capitalista, também forjam o tempo escolar o qual difere do tempo cotidiano. Enquanto a cotidianidade com seus ideais modernos e urbanos coexiste com a vida cotidiana e sua força criadora, também o tempo escolar coexiste com o tempo cotidiano.

Na escola há um menino que deseja falar a um amigo do outro lado da sala de aula. Na roça, há uma menina que deseja se banhar na cachoeira. Ele não pode se levantar, pois este período é reservado à realização de uma tarefa matemática. Ela não pode se aproximar das águas, pois há uma assombração e um saci no caminho. O espaço do outro. As normas do outro. As interdições postas pelo outro. Então, o menino e a menina esperam. Esta espera, conforme aprendemos com Certeau (1994), não é marcada pela passividade, pois que nela há uma inteligência a delinear formas astuciosas para a obtenção do êxito.

Nunca entrei naquela tulha e também nunca pisei no terreiro à noite, após o banho de bacia. Todas as minhas tentativas falharam até que meus desejos se tornaram outros e tratei de lutar por outras questões. Mas na cachoeira me banhei incontáveis vezes. Certo é de que havia a facilidade da façanha se dar durante o dia, com o sol lascando no céu. Eu e as primas segurávamos firmes nas mãos umas das outras e passávamos ligeiras pelo bambuzal habitado pelo saci e pelo moinho assombrado. O tempo era nosso aliado. Não se tratava de um tempo linear segundo o qual um objetivo era justaposto a um prazo de consecução de algo. Não. A cada dia podíamos inventar e colocar em prática novas formas de contornar a assombração.

Não sei se o menino conseguiu falar ao amigo. Talvez não. Talvez sim... mas é bem provável que não. Em Lefebvre (1991) sabemos que a modernidade se alinha à urbanidade, forjando os ritmos e trajetórias segundo os mesmos princípios da produção. Trata-se de uma lógica que abarca o espaço, especificando o uso, os modos de conduta, os objetivos e as temporalidades. O menino habita o lugar do outro, mas ele deveria dispor do tempo. Deveria – caso o lugar habitado não estivesse tomado pela cotidianidade e sua irrefreada tendência a fragmentar o espaço e o tempo. Ele deseja falar ao amigo e há uma tarefa de

Modos de controle do cotidiano: a assombração e o tempo

matemática. Há uma linha do tempo que delimita o momento exato no qual esta tarefa deverá ser concluída, e a partir do qual outra tarefa deverá ser iniciada. O tempo premido contra o menino é linear.

Na sala de aula, é usual que as mesmas tarefas escolares sejam apresentadas a todos, ao mesmo tempo. Este procedimento produz um artifício pouco notado, mas que se presta de forma bastante eficaz ao controle: a competitividade. Quando a mesma tarefa é apresentada a todas as crianças, tem início entre elas a produção tácita de uma escala de excelência que oferece distinção a quem a conclui antes dos demais. O tempo empregado pelo primeiro concluinte torna-se marco regulatório na avaliação dos outros, que passam a ser comparados a ele. Ao oferecer uma tarefa única a todos, algo também é produzido na própria professora, reforçando nela a ideia de espaço e tempo linear e fragmentado.

Estas ideias de linearidade e fragmentação, então, são aplicadas aos mais insuspeitáveis objetos e práticas. Como exemplo, tomemos os cadernos. Nas séries iniciais do ensino fundamental, é possível encontrar cadernos distintos para a realização de atividades de português, matemática, geografia, história e ciências. Tão logo o tempo destinado a determinada tarefa se finde (mediado pelo tempo empregado pelo primeiro concluinte), os cadernos são recolhidos e substituídos por outros. “Guardem o caderno de matemática e abram o caderno de português” – diz a professora. Gesto simples, comum, cotidiano. O que não vemos, neste gesto, é sua força na regulação do tempo, justamente do tempo, este importantíssimo aliado do fraco. Além de reforçar a fragmentação curricular e dificultar a compreensão de que todas as disciplinas tratam do mesmo – nossa existência no mundo – a divisão do conhecimento, das disciplinas, cadernos, crianças, atividades e tudo o mais em frações previamente organizadas de espaço e tempo, é algo impeditivo à educação enquanto prática de liberdade, conforme aprendemos com Paulo Freire.

Na roça, a menina vence a interdição posta ao espaço porque mesmo este espaço sendo parcialmente regulado, o tempo é livre. Com o tempo livre, ela dispõe de condições de criar, junto com as primas, modos de passar pela assombração e chegar à cachoeira. Elas podem se organizar de forma coletiva e solidária para enfrentarem, de mãos dadas, o obstáculo. Na escola, o menino encontra dificuldades para superar a ordenação da realidade. Lá, espaço e tempo são programados, e escassas são as oportunidades para usufruir de seu pretenso aliado, o tempo. Tão logo o menino elabore um modo de colocar em execução algo pretendido, o tempo destinado à determinada atividade é extinto, e

outra tarefa é apresentada. Ainda sem se refazer do fracasso anterior ele precisa, então, lidar com a complexa trama que inclui a consecução da nova atividade, seu desejo por realizar algo, a microscópica competitividade que o atormenta e os empecilhos que atravancam uma realização coletiva.

Tudo isso faz pensar no espaço e tempo enquanto fatores a serem considerados ao pensarmos a educação que queremos. Lefebvre (2000) afirma que a constituição do espaço ocorre desde a reprodução das relações sociais de produção. Caso as relações sociais sejam do tipo democrático, teremos um espaço democrático. Caso as relações sociais sejam do tipo autoritário, teremos um espaço autoritário. Ao promover em sua prática relações perpassadas por concepções caras à modernidade – a fragmentação, a homogeneidade e a hierarquização (LEFEBVRE, 1991a), a professora constitui um espaço também marcado por estas características tão contrárias à democracia, à liberdade, à criatividade. Ao organizar com competência e boas intenções o desenvolvimento de sua aula, ela introduz elementos que podem negar seu próprio desejo por uma formação crítica e cidadã. O exame de práticas, artefatos, métodos, atividades, concepções teóricas e tudo o mais que constitui as relações de ensino e aprendizagem deveria ser complementado, também, pelos desdobramentos advindos do consumo do espaço e tempo.

Conclusão

É bastante provável que, sem tê-las vivido, nem mesmo o mais esmerado esforço intencional me permitiria saber destas histórias de assombração e com elas aprender. Tramas assombradas, mãos peladas e outras tantas histórias habitam as culturas e as práticas cotidianas das pessoas comuns, e são estas pessoas comuns que nós também somos, quando nos permitimos ser. Na vida cotidiana é possível às pessoas livrarem-se de representações artificialmente produzidas em si, para revelarem-se naquilo que são: seres humanos cujo nível mais elevado de sofisticação reside na simplicidade de serem comuns. Ao mesmo tempo, a “vida cotidiana” é também atravessada pela homogeneidade, fragmentação e hierarquização que constituem a “cotidianidade”, quando revestida pelo tecido da modernidade (LEFEBVRE, 1991a).

Este encontro com o habitante do cotidiano, envolto em prescrições de naturezas diversas, torna confusa a observação e análise externa, quando esta é predisposta à universalização. Aprender com os sentidos atribuídos por alguém que vivencia seu dia a dia

é algo que geralmente não se enquadra em nenhuma expectativa conservadora. Ao buscar o que há de inaugural no mundo, é preciso filtrar as orientações e concepções hegemônicas que o impregnam e que se prestam a produzir como inexistente o Sul (SANTOS, 2006); diferente disso, a aproximação ao individual e local requer, sobretudo, que o “filtro” seja aplicado ao investigador.

Ao dialogar com referências provenientes de uma História local e comum, encontrei a menina que sonhava em se banhar na cachoeira e o menino que desejava falar ao amigo. Estas crianças que me habitam provocaram-me a buscar em Certeau (1994) e em Lefebvre (1991a) suas valorosas discussões acerca do espaço e tempo. Para o primeiro, o “fraco” transita pelo espaço ao fazer bom uso do tempo, uma vez que este espaço não lhe pertence. Para o segundo, o espaço é contraditoriamente orientado pela vida cotidiana (e sua expressão autoral, livre, criativa) e pela cotidianidade (e sua engenhosidade produtivista, hierárquica, fragmentada e homogênea).

Na escola, as interdições no espaço são justificadas por designações institucionais. Não se pode subir nas árvores. Não se pode escorregar no corrimão da escada. Não se pode merendar fora do horário. Na roça, as interdições são justificadas misticamente, basta alocar uma assombração no local proibido. Como as interdições na escola e na roça atuam sobre o consumo do espaço e tempo?

Uma educação que se queira enquanto prática de liberdade freiriana precisa insistir em discussões que abordem os modos de regulação e consumo do espaço e tempo. Complementares às importantíssimas conversações que nutrem a resistência a currículos prescritos, a avaliações excludentes, a práticas pedagógicas centralizadoras, à formação tecnicista e ao avanço neoliberal na educação, a aproximação aos modos de regulação e consumo do espaço e tempo revelam outras faces do mesmo. Enquanto na roça a interdição era promovida com a alocação de uma assombração no local proibido, na escola as crianças têm confiscado o tempo.

Na roça, a assombração interdita o lugar, mas o tempo permanece intocado. As crianças podem mudar de rumo, traçar novos planos ou até mesmo insistir em seus desejos, pois elas dispõem de tempo. Senhoras do tempo, as crianças podem inventar outras incursões ou sofisticar seus planos iniciais, aperfeiçoando sua própria autoria.

Na escola, também há um menino que planeja algo. Em seu caminho, nenhuma assombração. Porém, deste menino é confiscado algo extremamente precioso que ele

empregaria para colocar em ação aquilo que deseja: o tempo. Diante de si há uma tarefa a cumprir, a qual será imediatamente substituída por outra, e por outra. Ele pode planejar enquanto aguarda a ocasião ótima para agir (Certeau, 1994), mas suas táticas serão sabotadas pelas estratégias do forte. No plano do forte, o detalhe: o tempo do menino foi metricamente dividido e surrupiado. Ao menino, resta o trabalho duplicado: inventar rotas de fuga e restituir a si, o próprio tempo.

Os movimentos empreendidos por uma menina que desejava a cachoeira e por um menino que desejava falar ao amigo dizem de diferentes modos de controle do espaço e tempo, assim como dizem das possibilidades para a resistência. Se é fundamental que critiquemos na escola as didáticas prescritas, técnicas mecanicistas e orientações conservadoras, também é importante pensar que tudo isso que refutamos ocorre em espaços e tempos que não são os mesmos para todos. Física e mentalmente semelhantes, são similares ao destacar as ideias de ordenação, interdição e regulação, mas seus métodos são bastante diferentes. A interdição que faz uso da proibição é geralmente visível (FOUCAULT, 1987), enquanto a regulação que confisca o tempo é pouco perceptível. Ao regular o tempo do menino, a escola exhibe uma faceta produtivista, ao mesmo tempo em que oculta sua intenção pela ordenação da realidade. Ao interditar o espaço alocando uma assombração em um ponto, os adultos fazem uso do misticismo para que esta interdição não lhes seja atribuída. Por fim, o banho de cachoeira e a conversa camarada com o amigo são protelados porque há uma assombração, e porque não há tempo. O desejo é adiado, mas nunca abandonado, pois esta menina, mesmo com uma assombração no caminho, e este menino, mesmo desprovido de tempo, ambos sabem que “este modo estranho e estrangeiro de olhar para as coisas, um modo desorientado, mas verdadeiro, é a forma como as crianças, os camponeses, as mulheres do povo, as pessoas ingênuas e simples olham. E elas têm medo do que veem” (LEFEBVRE, 1991b, p. 20, tradução nossa).

Referências

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1997.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Pereira, D. B. e Martins, S. (do original *La production de l'espace*). Paris: Éditions Anthropos, 2000. Disponível em <http://twixar.me/3Tsn>. Acesso em 15/09/2016.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991a.

LEFEBVRE, Henri. **Critique of Everyday Life**. Vol. 1. London: Verso, 1991b.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MARTINS, José de Souza. **A aparição do demônio na fábrica**. Origens sociais do Eu dividido no subúrbio operário. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Pierre Bourdieu: da “ilusão” à “conversão” autobiográfica. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 223-235, jan./jun. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**. Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1997.

Notas

ⁱ Sigla de United States Agency for International Development. Trata-se de acordos que ocorreram na década de 1960 e que tinham por objetivo reformar a educação brasileira com a inserção da ideologia imperialista. Dentre as reformas, destaca-se a diminuição dos anos de escolaridade, o ensino obrigatório da língua inglesa, alteração da carga horária (menos aulas de História e mais aulas de Estudos Sociais), descentralização da educação, privatização da educação pública (não ocorreu e foi substituída pelo sucateamento), etc.

ⁱⁱ Dia dedicado a Leopold Bloom, protagonista do livro de Joyce. Anualmente, no dia 16 de junho, algumas pessoas percorrem o mesmo caminho de Bloom, em Dublin.

Sobre a autora

Mitsi Pinheiro de Lacerda

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense. E-mail: mitsipinheiro@id.uff.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2552-0590>

Recebido em: 13/06/2019

Aceito para publicação em: 20/07/2019