

OS FANTASMAS AINDA BAILAM: O MÉTODO REGRESSIVO-PROGRESSIVO E A ESCOLA

Mitsi Pinheiro de Lacerda

Professora do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminens

Email: mitsipinheiro@id.uff.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2552-0590>

RESUMO

O artigo tem por objetivo estabelecer conversação com alguns elementos materiais e imateriais presentes no cotidiano escolar, buscando, nos mesmos, contradições que se interpõem no sentido de sua superação. Para isso, aborda a coexistência de tempos históricos, desde a aplicação do método Regressivo-Progressivo de Henri Lefebvre, tomando-o enquanto referencial teórico, epistemológico e metodológico. Segundo as orientações postas pelo método lefebvriano – método de pesquisa e exposição – a realidade dispõe de dupla complexidade horizontal e vertical (ou histórica) que atuam permanentemente uma sobre a outra, conduzindo à coexistência de diferentes temporalidades. Estas temporalidades constituem o espaço e se manifestam em concepções, práticas, artefatos, normas e em tantas outras invenções humanas às quais, não obstante suas gêneses sejam conhecidas, não se restringem ao espaço e tempo de sua ocorrência. Metaforicamente nomeadas neste texto enquanto “fantasmas”, as concepções e práticas que outrora constituíram o movimento conflituoso da História, se perpetuam na trama que se move, atualmente, no cotidiano escolar. O estudo aponta que, ao se encarnar nas coisas e nas práticas, o refugio da História adentra a escola, interfere na produção do espaço escolar, afeta as relações sociais e mecaniza as práticas pedagógicas. Ao observar criticamente a presença de concepções provenientes de diferentes épocas, a análise histórico-genética da realidade imprime movimentos dialéticos à luta pela educação.

Palavras-chave: Método Regressivo-Progressivo. Cotidiano Escolar. Henri Lefebvre.

THE GHOSTS ARE DANCING STILL: THE REGRESSIVE-PROGRESSIVE METHOD AND THE SCHOOL

ABSTRACT

The article establishes a conversation with some material and immaterial elements present in the school routine and look for contradictions. It addresses the coexistence of historical times, since the application of Henri Lefebvre's Regressive-Progressive method, taking it as a theoretical, epistemological and methodological reference. According to the guidelines put forward by the method – research and exposure method – reality has a double horizontal and vertical (or historical) complexity that permanently act on each other, leading to the coexistence of different temporalities. These temporalities constitute space and are manifested in conceptions, practices, artifacts, norms and in many other human inventions which are not restricted to the space and time of their occurrence. Metaphorically named in this text as “ghosts”, the conceptions and practices that constituted the conflictive movement of History, are perpetuated in the plot that is currently moving in school life. The study points out that, when incarnating in things and practices, the refuse of History enters the school, interferes in the production of the school space, affects social relations and mechanizes pedagogical practices. By critically observing the presence of conceptions from different eras, the historical-genetic analysis of reality gives dialectical movements to the struggle for education.

Keywords: Regressive-Progressive Method. Everyday School. Henri Lefebvre.

LOS FANTASMAS TODAVÍA BAILAN:

EL MÉTODO REGRESIVO-PROGRESIVO Y LA ESCUELA

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo establecer una conversación con algunos elementos materiales e inmateriales presentes en la rutina escolar, buscando contradicciones que se interpongan en su camino para superarlos. Para ello, aborda la convivencia de tiempos históricos, desde la aplicación del método Regresivo-Progresivo de Henri Lefebvre, tomándolo como referencia teórica, epistemológica y metodológica. De acuerdo con las directrices presentadas por el método de Lefebvrian (método de investigación y exposición), la realidad tiene una doble complejidad horizontal y vertical (o histórica) que actúan de manera permanente entre sí, lo que lleva a la coexistencia de diferentes temporalidades. Estas temporalidades constituyen el espacio y se manifiestan en concepciones, prácticas, artefactos, normas y en muchos otros inventos humanos que, a pesar de su génesis, no se limitan al espacio y al tiempo de su ocurrencia. Metafóricamente nombrados en este texto como "fantasmas", las concepciones y prácticas que una vez constituyeron el movimiento conflictivo de la Historia, se perpetúan en la trama que actualmente se mueve en la rutina escolar. El estudio señala que, cuando se encarna en cosas y prácticas, el desecho de la Historia ingresa a la escuela, interfiere en la producción del espacio escolar, afecta las relaciones sociales y mecaniza las prácticas pedagógicas. Al observar críticamente la presencia de concepciones de diferentes épocas, el análisis histórico-genético de la realidad da movimientos dialécticos a la lucha por la educación.

Palabras clave: Método regresivo-progresivo. Vida cotidiana escolar. Henri Lefebvre.

Introdução

Se queres prever o futuro, estude o passado.
(Confúcio)

No decorrer dos tempos históricos, muitas concepções preconceituosas e autoritárias presentes na escola foram amplamente criticadas, explicitando teorias e práticas a serem refutadas. Não obstante todo este esforço, esta “escola refutada” se mantém em aparições contínuas ou esporádicas, travando, no espaço escolar, a luta permanente com uma escola comprometida com práticas de liberdade (FREIRE, 1987). Nesta, muito trabalho é empreendido no sentido do desvelamento da opressão, com oposição intensa. Trata-se de um trabalho de resistência cujo método é a teimosia, tramando uma “escola renitente”. Não se trata de duas escolas distintas por uma lógica dicotômica, mas da mesma escola habitada pelo que foi refutado e por aquilo que se interpõe enquanto resistência.

Influenciado pelo materialismo histórico, Henri Lefebvre dedicava-se ao estudo e comunicação da dialética hegeliana (LEFEBVRE, 1979), observando a coexistência de tempos históricos desde a realidade rural (LEFEBVRE, 2011) e a superação da cotidianidade no interior da vida cotidiana (LEFEBVRE, 1991). Para ele, a contemporaneidade não substitui o passado, pois ambos coabitam dialeticamente através do atravessamento cotidiano de seus referenciais teóricos e sua expressão prática. Assim,

Esta simultaneidade do passado, do presente e do futuro dissolve o tempo no espaço [...]. Também é necessário tirar daí a matéria dessa elaboração formal: as coisas, as pessoas, seus gestos e palavras. Quem é que garante essa permanência sem a aparência do tempo? A vida cotidiana, suas estabilidades! (LEFEBVRE, 1991, p. 13).

Em se tratando de concepções, práticas, eventos ou o que quer que tenha ocorrido em determinada época e que tenha sido submetido à avaliação crítica e refutação, o que ocorreu não se extingue somente pelo fato de ter sido desvelado. Algo permanece. Há quanto tempo lutamos contra o racismo? Ele já foi amplamente exposto, já compreendemos suas raízes, já observamos suas entradas no tecido social, o denunciemos e assumimos sua dívida histórica. O que acontece, então? Ele persiste no mesmo mundo em que é negado.

A História não flui linearmente através de etapas substitutivas. Ela se expande através de movimentos que podem ser mentalmente representados pela metáfora da rede, a qual, para Lefebvre (1979) permite um número ilimitado de variações e percursos. Para Lefebvre (1979, p. 35), a “representação global do conhecimento” sempre foi uma árvore – modelo que critica por ser erigido com traços burocráticos, estruturais, hierárquicos e ordenados. Em contraposição, Lefebvre inscreve a figura da rede:

A rede implica e permite uma racionalidade aguçada, mais *complexa*. (...) Pode-se supor que, hoje, uma série de procedimentos analíticos envolvendo o espaço e suas ‘aplicações’ técnicas vão se deslocar da árvore para a rede. Inclusive a análise do espaço mental e social, do conhecimento, da linguagem, dos processos sociais, da realidade urbana. É de notar que se trata de espaços não completamente ordenados, ou seja, de estruturas semi-rigorosas (*lattices*), não de estruturas rigorosas, como creem, ou parecem crer, os estruturalistas (LEFEBVRE, 1979, p. 35 – grifos e aspas do autor).

A História, portanto, expande-se em redes, criando continuamente tramas vivas nas quais o passado, o presente e as possibilidades de futuro se atravessam. Nesta luta marcada pelos interesses da classe dominante, as classes e grupos dominados atuam com o propósito de varrer da História contemporânea tudo aquilo que um dia contribuiu para a atual precariedade de sua condição enquanto classe ou grupo. Direitos elementares à vida humana tais como educação, saúde, moradia e alimentação precisam ser pautados permanentemente, pois a cada conquista é interposta sua negação imediata. Lefebvre (1991) afirma que isto configura um descompasso entre o crescimento econômico e o desenvolvimento social, com a soberania do primeiro, em detrimento do segundo. O crescimento econômico interessa mais fortemente à classe dominante, a qual necessita que os recursos públicos sejam direcionados à equalização de suas necessidades diretas. Estas necessidades são geralmente relacionadas à

infraestrutura industrial (VALLA, 1996) e ao suporte econômico ao setor financeiro – o que configura um quadro espantoso no qual os privilegiados são alimentados com privilégios.

Quanto ao desenvolvimento social, este é comumente relegado, pois não interessa à classe dominante. O desenvolvimento social é constituído por investimentos direcionados ao consumo coletivo (VALLA, 1996), ou seja, investimentos públicos em serviços utilizados por toda a população: saúde, educação, segurança, moradia, alimentação, transporte e outros. A agenda política em investimentos de consumo coletivo deveria ser prioritária dado seu caráter constitucional, mas o que a realidade revela é que recursos destinados a este fim geralmente são alocados em projetos que objetivam tão somente o crescimento econômico.

No Brasil, nossos problemas não resolvidos – uma origem escravocrata (SOUZA, 2017) e o descompasso entre o crescimento econômico e o desenvolvimento social (LEFEBVRE, 1991) – convergem para a constituição daquilo que Martins (1994) nomeia enquanto ‘História lenta’. Os anos se sucedem, avanços tecnológicos são inventados, a medicina é superada constantemente, as complexas relações com o meio ambiente promovem a tarefa do cuidado permanente, as distâncias físicas perdem sua incomensurabilidade, a comunicação e o acesso à informação ganham *status* de tempo real – mas a sensação é de que estamos sempre atrasados.

Estamos sempre fora do lugar e muito facilmente acreditamos na culpa que é creditada a nós, pois além de atrasados e deslocados, é comum também acreditarmos que somos pouco afeitos aos esforços necessários ao sucesso. O sucesso, nesta versão hegemônica aplicada à existência, seria alcançado pela via exclusiva do mérito, excluindo todos os que não foram agraciados no berço. Há um sentimento difuso de que nunca adentraremos a sociedade que construímos, uma sociedade que já é capaz de cuidar de todas as pessoas, mas que opta por reservar este privilégio a uns poucos.

A lentidão que dificulta ao “possível” ser parte do real (LEFEBVRE, 1991, p. 203) é efeito da persistência, no interior das relações sociais, daquilo ao qual já dissemos: não te quero mais. Com a escola, não seria diferente. Nela atuam cotidianamente versões contemporâneas e versões rejeitadas de si mesma, ambas vestidas com trajes modernos.

Em se tratando do cotidiano escolar, com Foucault (1987) já aprendemos acerca da maquinaria panóptica que substitui a punição pela vigilância e disciplina, bem como nos livramos da pecha de passivos quando Certeau (1994) ensinou sobre a apropriação do tempo na invenção de táticas astuciosas para transitar no campo do outro. Contudo, foi em Lefebvre (1991) que encontramos pistas para a superação da opressão do cotidiano, fazendo com que a

realidade se expresse em suas possibilidades, e não mais enquanto mero palco de um projeto capitalista.

Para os que têm o desejo de “mudar a vida” (LEFEBVRE, 1991, p. 21), a maquinaria panóptica de Foucault (1987) e os movimentos políticos dos praticantes de Certeau (1994) são importantíssimos neste propósito, mas é em Lefebvre (1991) que sabemos do intenso trabalho dialético entre vida cotidiana e cotidianidade; é aqui que entendemos que a alienação atribuída ao cotidiano deve ser superada no interior deste próprio cotidiano. Para ele, é na vida cotidiana que a modernidade alienadora será superada, através da percepção da coexistência de diferentes tempos históricos e do entendimento do espaço enquanto produto das relações sociais de produção.

Para Lefebvre (2000), seria impossível suprimir a configuração homogênea, fragmentada e hierarquizada posta pela modernidade. Esta configuração tem como meta ajustar, no espaço social, a reprodução das relações sociais de produção. Não seria possível, também, estancar a produção capitalista do desejo, a adesão ao consumo e o fluxo massivo em direção a práticas alienadas¹. Porém – ele continua – é na vida cotidiana, junto às marcas que a constituem e junto às estratégias de domínio postas por uma classe, que se deve promover, dialeticamente, rupturas com a cotidianidade: “é preciso que supere o cotidiano, dentro do cotidiano, a partir da cotidianidade!” (LEFEBVRE, 1991, p. 204). A reflexão crítica sobre a prática, junto à prática, é o que possibilita sua superação:

Para conceber o cotidiano, para tomar em consideração a teoria da cotidianidade, há algumas considerações preliminares: primeiro fazer um estágio, viver nele – em seguida rejeitá-la e tomar uma distância crítica (LEFEBVRE, 1991, p. 82).

Pois bem. Apresentada a entonação do texto, a qual comunica o referencial teórico e o tema que privilegia – a coexistência de tempos históricos – este artigo tem por objetivo estabelecer conversação em torno de alguns elementos materiais e imateriais presentes no cotidiano escolar, buscando nos mesmos as contradições que se interpõem e que atuam em sua preservação. Para isso, foi feito uso do método Regressivo-Progressivo de Henri Lefebvre. O artigo foi desenvolvido em cinco seções, seguidas da conclusão. A primeira seção trata da pesquisa de caráter bibliográfico e resulta na apresentação do referido método

¹ No momento que antecede a publicação deste artigo, a humanidade enfrenta a pandemia de COVID-19. Algumas análises de conjuntura sinalizam que esta experiência deverá alterar substancialmente nossas relações com o consumo, configurando, inclusive, outras consciências. Ao mesmo tempo, ações de grupos fundamentalistas e negacionistas indicam que as fraturas no tecido social, iniciadas pela lógica capitalista, irão se aprofundar.

de pesquisa. A segunda seção, destinada à aplicação do método regressivo-progressivo na escola, é complementada pelas três seções seguintes, as quais comunicam descrições e análise do pátio escolar, de uma atividade didática e do “cantinho do livro”.

Sobre o método regressivo-progressivo de Henri Lefebvre

Racismo, homofobia, misoginia, xenofobia e outras intolerâncias criminosas diversas assolam o Brasil contemporâneo. Nas escolas, o tecnicismo, métodos mecanicistas, a disciplinarização dos corpos, a burocratização, a avaliação excludente, currículos prescritos e outras didáticas autoritárias permanecem em voga. Quem chega, recebe uma herança que pode questionar, mas da qual não pode se desvencilhar. Há muito que me ocupo por compreender a manutenção desta herança não quista, e foi no encontro com o método Regressivo-Progressivo² de Henri Lefebvre que isso se deu. A respeito do método, Sartre (2002) lhe dedicou uma nota de rodapé ao reformular o método lefebvriano e apresentá-lo em seu livro. Eis parte da nota:

[...] foi um marxista, Henri Lefebvre, quem deu um método, em minha opinião simples e irrepreensível, para integrar a sociologia e a História na perspectiva da dialética materialista. [...] não temos nada a acrescentar a não ser que esse método, com a sua fase de descrição fenomenológica e seu duplo movimento de regressão e, depois, de progressão, é em nossa opinião válido – com as modificações que podem lhe impor seus objetos – em *todos os campos da antropologia*. [...] somente ele pode ser heurístico; somente ele coloca em evidência a originalidade do fato, permitindo ao mesmo tempo fazer comparações. Resta lamentar que Lefebvre não tenha encontrado imitadores entre os outros intelectuais marxistas (SARTRE, 2002, p. 51 – grifo do autor).

Para Henri Lefebvre (1986), a realidade dispõe de dupla complexidade horizontal e vertical (ou histórica) que atuam permanentemente uma sobre a outra, o que produz a coexistência de diferentes temporalidades. Desde seus estudos acerca da realidade camponesa, ele observou que há uma realidade horizontal passível de ser descrita, contabilizada, localizada: por exemplo, a tipologia do solo, as roças cultivadas, o valor pago por dia de trabalho e inúmeros outros fatores. Em meio a isso, ele atua sobre a complexidade vertical, orientando seus esforços para que os elementos descritos sejam também datados. Ao conhecer as idades diferenciadas daquilo que constitui a realidade observada, sua observação é alterada

² Henri Lefebvre expõe o método Regressivo-Progressivo pela primeira vez no ano de 1953, em Paris, no artigo intitulado “Perspectivas de Sociologia Rural”, na revista *Cahiers Internationaux de Sociologie*. O artigo foi republicado em livro de sua autoria intitulado “Do rural ao urbano”, e no livro “Introdução crítica à Sociologia Rural”, organizado por José de Souza Martins.

qualitativamente. A realidade passa a não mais lhe parecer homogênea e harmoniosa, mas composta por elementos diversos, provenientes das mais diferentes épocas e filiados a concepções de mundo que em nada se assemelham.

Hoje, na roça, o trabalhador substituiu o cavalo pela motocicleta em seus deslocamentos e, à noitinha, sua prosa escorre pela minúscula tela de um *smartphone*. Contudo, quando ele sente uma coceira no pé ou percebe um carrapato lhe sugando o pescoço, imediatamente sabe do que se trata e o que deve ser feito, recorrendo a um saber secular. A realidade deste trabalhador é continuamente atravessada por elementos e práticas que, não obstante sua coexistência no mesmo tempo e espaço, dispõem de idades desiguais.

O que foi inventado no passado nem sempre é soterrado pela poeira dos tempos, inscrevendo sua perenidade de forma contínua ou esporádica na sociedade atual. Os tempos históricos não desfilam em uma linha reta na qual um evento se retira permanentemente após sua ocorrência. Não. O que se passa, passa e continua, permanece, fica. Mesmo que seja denunciado, criticado, refutado e banido, o que se passa, fica.

É possível encontrar estas diferentes temporalidades em concepções, práticas, artefatos, normas, linguagens e em tantas outras invenções humanas as quais, não obstante suas gêneses sejam conhecidas, não se restringem ao espaço e tempo de sua ocorrência. Por vezes, algo transmuta sua aparência, mas preserva sua natureza e existência. Foi assim com a escravidão que, conforme já foi amplamente discutido, perdeu sua natureza jurídica e se converteu em uma das orientações mais proeminentes no interior das relações sociais contemporâneas.

[a formação econômico-social] já carrega consigo, na descoberta de Lefebvre, o intuito de datação das relações sociais, a indicação de que as relações sociais não são uniformes nem têm a mesma idade. Na realidade coexistem relações sociais que têm datas diferentes e que estão, portanto, numa relação de descompasso e desencontro. Nem todas as relações sociais têm a mesma origem. Todas sobrevivem de diferentes momentos e circunstâncias históricas (MARTINS, 1996, p. 15).

As invenções humanas respondem às demandas das sociedades nas quais se inscrevem. Elas podem ser preservadas se comprovada sua contribuição, e refutadas se desvelados aspectos não desejados. Na superfície, tudo acontece assim. Contudo, em alguns lugares como nas tramas infinitesimais do tecido social, nas letras oficiais e no ambiente tóxico do mundo capitalista, tanto a linguagem, a prática, a lei e a exploração se incumbem por preservar o que foi negado. O grande achado de Henri Lefebvre reside aí: uma invenção

humana que fora refutada, também dispõe de um visto de permanência que atravessa diferentes temporalidades carregando, consigo, suas lógicas. Para ele, a percepção destas lógicas não é suficiente, pois que se há de datar os elementos que as constituem, explicar sua ocorrência na contemporaneidade e traçar alternativas futuras para seu desaparecimento.

A lógica dialética lefebvriana traz consigo o presente, o passado e o futuro através da criação de um método de pesquisa e de exposição que tem o propósito de “desembaraçar o emaranhado de fatos” (LEFEBVRE, 1986, p. 170). Neste método – nomeado como Regressivo-Progressivo, ele propõe três momentos:

- a) *Descritivo*. Observação, porém munida da experiência e de uma teoria geral. Em primeiro plano: observação participante no local de pesquisa. Utilização prudente das técnicas de pesquisa (entrevistas, questionários, estatísticas).
- b) *Analítico-regressivo*. Análise da realidade descrita. Esforço para *datá-la* com precisão (para não nos contentarmos com a constatação dos “arcaísmos” não datados, não comparados entre si).
- c) *Histórico-genético*. Estudo das modificações desta ou daquela estrutura previamente datada, causadas pelo desenvolvimento ulterior (interno ou externo) e por sua subordinação às estruturas de conjunto. Esforço para uma classificação genética das formações e estruturas, no quadro do processo do conjunto. Esforço, portanto, para retornar ao atual anteriormente descrito para reencontrar o presente, porém elucidado, compreendido: *explicado* (LEFEBVRE, 1986, p.173 – grifos e aspas do autor).

Vejamos isso. Um gesto de colonialidade aplicado sobre o outro, pode ser simultâneo de uma prática de liberdade vivenciada junto ao outro. Um produto industrializado e uma alface orgânica são vendidos no mesmo supermercado. Em uma praça assistimos a uma encenação teatral crítica, enquanto os transeuntes seguem os caminhos traçados pela lógica urbanística. Os brasileiros têm direito ao voto democrático que também é, em alguns casos, direcionado pelo mando local. Há coexistência entre estas práticas, mas suas gêneses são distintas temporalmente: elas não são contemporâneas.

Veja a escola: as mudanças anuais operadas por reformas físicas, legais e pedagógicas não determinam mudanças nas circunstâncias, nas relações sociais, nas práticas e concepções. Mesmo que paredes sejam pintadas, que os ambientes pedagógicos sejam alterados, ou que currículos e gestão sejam reformados, mesmo assim o sujeito do autoritarismo, o sujeito da liberdade democrática, o sujeito ambientalista, o sujeito capitalista, o sujeito bélico, o sujeito pacifista e tantos outros preservam suas presenças contraditórias neste lugar.

Breve aplicação do método regressivo-progressivo na escola

Em termos de uso do referido método, trata-se do emprego de um olhar dialético que abarque em uma mirada o que pode ser descrito, as orientações presentes no que é visto e as possibilidades de superação latentes. Na escola, seria como se a observação de práticas, recursos didáticos, métodos, organização pedagógica e tudo o mais que ali existe, revelasse também sua historicidade e seu futuro. Com o método, o cotidiano escolar descrito é complementado pelos referenciais que o constituem historicamente, contendo nesta descrição e na refutação de elementos irrelevantes ao desenvolvimento social, as possibilidades de superação. Assim,

Tentemos nos colocar na situação daquele que vê a sua cotidianidade sem conhecimentos históricos, sociológicos, econômicos, e até sem lucidez crítica particularmente vigilante. Nessa situação, alguma coisa imediatamente chama a atenção, espanta, pede uma nova análise. Ele (esse “sujeito” do cotidiano vivido, homem ou mulher, membro deste ou daquele grupo social) não suspeita de nada ou de quase nada do que já descobrimos e revelamos. O que ele verifica, o que ele vê e percebe, o que ele vive, para ele é muito normal. Acontece aqui e agora. Para ele talvez não seja nem justo, nem justificado, nem justificável, mas é assim. As coisas são o que elas são. Mal presente ele [...], abaixo, a profundidade do desejo; acima, os astros que o governam. Ele não levanta nem abaixa muitas vezes os olhos; olha em torno de si mesmo, para a superfície que lhe parece a “realidade”. Este ser da cotidianidade vive numa dupla ilusão: a da transparência e da evidência (“é assim”) e a da realidade substancial (“não pode ser diferente”). Assim *se define a ilusão do imediato no cotidiano* (LEFEBVRE, 1991, p. 198 – grifos e aspas do autor).

De forma a explicitar a persistência de diferentes tempos históricos no cotidiano da escola, me detenho no encontro de algumas práticas³. Estas práticas foram encontradas em três dimensões distintas: no espaço escolar, em uma atividade didática e em um projeto educacional. No espaço escolar, repouso meu olhar sobre o pátio. Dentre as práticas pedagógicas, elejo uma atividade didática alfabetizadora para observar. Quanto aos projetos educacionais, me aproximo do “cantinho do livro”.

No espaço escolar, o pátio

A localização, dimensão, constituição física e normas de uso dos pátios escolares tramam diferenças que já me colocam um primeiro problema ao tratar de sua descrição. Impossível descrever – uma vez que o pátio a ser descrito não seria tão somente uma

³ Este artigo constitui-se como um dos resultados do projeto de pesquisa intitulado “O método regressivo-progressivo aplicado a imagens do cotidiano escolar”, concluído pela autora em 2019 e desenvolvido no âmbito do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Fluminense.

pequeníssima configuração territorial pavimentada, contornada por salas de aula e com usos coletivos específicos. Algo acontece ali. Quase sempre começa quando o sino toca. Crianças são ajustadas em fileiras cuja existência demanda a fixidez dos corpos. Cantos patrióticos, preces, artes, informações, punições, premiações, comemorações – diversos eventos podem ocorrer ali. Mas nem sempre começa quando o sino toca. Fora da delimitação regulatória oficial, vez ou outra, professoras e seus alunos são vistos neste lugar. Artes, jogos, brincadeiras, castigos, regulações, liberdades, invenções, reproduções – diversas práticas se passam. Em outros registros, crianças também transitam neste lugar. Sorrateiras. Saem da classe para irem ao banheiro e permanecem no pátio à espreita do acaso. Se for dia de boa sorte, vem um amigo. Se não, vem a palavra-laço que a leva de volta para onde veio.

Em geral, no pátio não há bancos. Um banco seria um artefato inconveniente em se tratando de pátios escolares, pois incitaria ao ajuntamento de gente. Não há bancos, então as crianças se sentam no chão, o que não deixa de ser maravilhoso, pois o banco só comporta quatro delas, e o chão acolhe todo mundo. Pelo mesmo motivo, não é comum que haja árvores, pois além de supostamente prejudicarem a organização das filas de estudantes, árvores projetam sombras que assombrosamente provocam o mesmo tal ajuntamento de gente. Sem árvores, então.

O pátio se desenha segundo o modelo do quartel (FOUCAULT, 1987), com poucos elementos que possam atrapalhar a formação das tropas. Se assemelha também aos paços europeus, nos quais a população se aglomerava para saudar a realeza. Neste lugar definido desde a ausência de elementos dispersivos, práticas de liberdade o atravessam. Preferencialmente desprovido de locais que possam ser convertidos em esconderijos e ludicidades, tende à visibilidade. A consciência da visibilidade inscreve nos corpos a premência pela ocultação, e na fuga do olhar que vigia, os planos costumam ser bastante sofisticados.

Nem sempre providos de bancos e árvores, em alguns pátios é possível encontrar brinquedos para girar, escorregar, balançar. Pode haver, também, traves utilizadas em jogos como futebol e vôlei, e marcações pintadas à tinta, no chão, para brincadeiras como a amarelinha. A presença de tais elementos é regulada por algum tipo de normatividade que orienta explícita e tacitamente seu uso; uma normatividade que é subvertida tão logo seja vislumbrada uma fresta na regulação (CERTEAU, 1994).

Impossível descrever o pátio sem pecar. Que o leitor tome mentalmente um pátio conhecido, e o aporte aqui. Vejamos, a princípio, as contradições postas ao uso: sua extensão e a inexistência de compartimentalizações físicas são convites à liberdade dos deslocamentos

e linguagens, enquanto este mesmo aparato os inviabiliza. No pátio de uma escola brasileira contemporânea, há de haver crianças desenhando o chão a giz ou se organizando solidariamente no desejo por uma brincadeira. Junto a isso, encontraremos formas análogas às dos pátios dos quartéis, bem como práticas realizadas durante o governo militar, e já amplamente refutadas.

Provenientes de discursos que há mais de um século estabelecem bases observáveis para os fenômenos, com determinações entre estímulos e respostas, nos pátios das escolas brasileiras também persistem atividades orientadas por entonações behavioristas. A professora que ministra rigorosos treinos de lateralidade – esquerda, direita, em cima, em baixo – é a mesma que sorri, perdida de encantamento, ao olhar para a liberdade de suas crianças em correrias pelo espaço. As crianças que vivem sua corporeidade na relação com a corporeidade do outro durante as correrias, são as mesmas crianças a quem são oferecidos treinamentos motores, sendo chamadas a repetir os movimentos da professora, ou a caminhar sobre um risco desenhado no chão.

Um incontável número de estudos já observou, criticou, desvelou e refutou as perspectivas comportamental, mecanicista e disciplinar, assim como já foram realizados outros tantos estudos a defender a imensurável potencialidade da corporeidade, ludicidade e interação na aprendizagem. Desde o método Regressivo-Progressivo, a observação descritiva do pátio, orientada pelo conhecimento histórico, permite datar o que é visto para encontrar, dentre os constructos humanos, diferentes concepções de mundo presentes em cada detalhe. Esta mirada abarca não somente o que a realidade contemporânea oferece, mas desvela a persistência, em seu interior, do que esta mesma realidade supostamente banuiu. Com isto trazemos à superfície a trama histórico-genética que conduz a um “presente, porém elucidado, compreendido: *explicado*” (LEFEBVRE, 1986, p.173 – grifo do autor).

O emprego do método Regressivo-Progressivo conduz o trabalho empírico, enquanto provoca o pensamento dialético. Seria algo como olhar o mundo e enxergar, em meio às geniais invenções cotidianas, a circulação de fantasmas que insistem em se manter distantes de suas tumbas. Como é possível que, após Vigotski (1993), as interações ainda sejam comedidas no uso do pátio? Como é possível que, após o sofrimento causado pelo autoritarismo do período militar no Brasil, os corpos sejam vigiados e orientados a se manterem perfilados? O que acontece para que, mesmo após os estudos feministas, as filas, banheiros, brincadeiras, uniformes e tudo o mais continue a ser dicotomizado segundo os gêneros? Por que será que após Foucault (1987), o pátio dimensionado em U ainda fomenta a ampla visibilidade e governo dos gestos? E por que após Certeau (1994), as práticas

astuciosas que se orientam no sentido da fuga, ainda não maravilharam a todas as pessoas? As dimensões presentes na arquitetura e uso do pátio divergem tanto em sua natureza epistêmica, quanto em sua realização na práxis, mas, não obstante isso, elas coexistem e se perpetuam.

Ideias e práticas que objetivam a regulação, se instalam no mesmo terreno habitado por outras ideias e práticas comprometidas com a liberdade. Diferentes em todos os aspectos que as geram, elas dispõem, também, de idades diferenciadas. A compreensão acerca do que se passa, portanto, abarca o que pode ser descrito, mas também busca as diferenciações presentes nas intencionalidades e origens destas práticas descritas.

Aqui é preciso lembrar, contudo, que a “longevidade” não é quesito para a refutação de ideias ou práticas, pois se assim o fosse, voltaríamos a viver nas cavernas. O caráter vetusto de algo não o invalida. O que conduz ao rechaçamento de práticas, concepções e quaisquer outras criações humanas, portanto, é sua aplicabilidade privada segundo interesses de grupos favorecidos – e não o quantitativo de seus aniversários. A coexistência de tempos históricos resguarda práticas decorrentes de prescrições fascistas, nazistas, escravocratas, autoritárias, machistas e de tantos outros projetos os quais, embora não mais disponham de existência jurídica e política institucionalizada, inserem suas legiões de fantasmas em todo o tecido social.

Nas práticas pedagógicas, uma atividade didática

Ainda há, na escola, o entendimento de que a aprendizagem demanda seu registro. Daí a proliferação de folhinhas de atividades que são distribuídas todos os dias às crianças, poucas vezes oriundas de currículos tecidos pelas mesmas, e majoritariamente reproduzidas desde uma matriz externa. Destas folhinhas, tomemos uma. Trata-se de atividade destinada à classe de alfabetização, coletada ao acaso, dentre tantas.

A atividade é dividida em três tarefas. Na primeira tarefa, há as letras do alfabeto grafadas em pontilhados a serem cobertos por lápis; na segunda, há a mostra de vogais e consoantes, acompanhada por modelo que as organiza em famílias silábicas a serem reproduzidas; na terceira tarefa, uma parlenda na qual as sílabas formadas na atividade anterior devem ser circuladas. Exercício de coordenação motora, reprodução de famílias silábicas e texto – tudo isso reunido em uma única proposta.

A folhinha é compilada desde a inumerável oferta disponível na *internet* e reproduzida na impressora da escola. Cada criança recebe a mesma atividade e elas já sabem que sua tarefa, neste lugar, é cumprir o que ali está posto. Em casa, a mãe aguarda pela folhinha, assim como a burocracia escolar que tem por missão avaliar propostas pedagógicas e

transportar em estatísticas os resultados. A engenhosidade mecanicista da tarefa tem início antes de chegar às mãos das crianças. A reprodução da atividade oferecida sobrepõe, aos currículos que se tecem nas interações cotidianas, uma lógica externa. O *produto* toma o lugar da *obra*:

Mentalmente, o termo “obra” não designa mais um objeto de arte, mas uma atividade que se conhece, que se concebe, que reproduz suas próprias condições, que se apropria dessas condições e de sua natureza (corpo, desejo, tempo, espaço), que se torna *a sua obra*. Socialmente, o termo designa a atividade de um grupo que toma em suas mãos e a seu cargo seu papel e seu destino social, ou seja, uma *autogestão* (LEFEBVRE, 1991, p. 215 – grifos e aspas do autor).

Isto faz pensar na rejeição de Certeau (1994) a projetos “culturais” cuja meta fosse a oferta de *produtos* aos sujeitos. Para ele, tais projetos ignoravam que, o que trama a cultura, é justamente o ato de cada um inscrever as marcas daquilo que faz. A folhinha, portanto, seria um *produto* oferecido, com a prescrição de um consumo específico. Inicia com as letras do alfabeto, pontilhadas. A criança deve percorrer com o lápis cada uma delas, convertendo os minúsculos pontos fragmentados, em linhas contínuas: trata-se da perpetuação de uma herança.

Esta herança remonta há décadas, quando foram introduzidas, na educação compensatória direcionada à educação infantil, orientações relacionadas ao desenvolvimento da motricidade global e fina. Fortemente presente na década de 1970, as ideias de estímulo e coordenação dos movimentos infantis adentraram os cursos de formação de professores e as práticas pedagógicas cotidianas. Estas ideias se ramificaram em propostas que abordavam o esquema e a imagem corporal, a coordenação e postura, a organização espaço-temporal, o ritmo, a motricidade, a lateralidade e equilíbrio.

As propostas se filiavam a uma versão preconceituosa acerca dos filhos das classes populares, aos quais era atribuída uma suposta debilidade motora que lhes dificultava a aprendizagem. Foram anos cantando “cabeça, ombro, joelho e pé”, fazendo bolinhas de papel crepom, manipulando massa de modelar, colando barbante sobre figuras mimeografadas, pintando unidades pequeníssimas de macarrão para fazer colares até que, posteriormente, a criança fosse considerada habilitada a aprender a ler e a escrever.

Tudo isto coincidia com o momento político que o país enfrentava, se refletindo tanto nos cursos de Didática, quanto nas turmas da pré-escola. Pois bem. A crítica foi feita, o mecanicismo desvelado, o preconceito subjacente à educação compensatória rejeitado e a escola tomou outros rumos. As crianças se livraram das bolinhas de papel crepom e

adentraram práticas de liberdade e autorais, em belíssimos encontros com o texto. Aparentemente.

As ideias não se quedam inertes, acomodadas em determinadas frações do tempo. Elas também não são extintas após seu desvelamento. Permanecem. Na folhinha, a primeira proposta registra a permanência de uma lógica que já tivemos a oportunidade de reconhecer que não nos serve. Mas ela está lá. A criança percorre o lápis sobre os pontilhados e, então, passa à segunda tarefa. Nesta, é oferecido destaque à consoante R, a qual deve ser aglutinada às vogais, formando sua “família silábica”. Ra-Re-Ri-Ro-Ru – escreve o menino em letra de imprensa, e em letra de mão. Tudo certo. Ele recebe uma letra C, que significa que está certo. E continua a tarefa.

No enunciado, uma diretriz: circular, no texto abaixo, a família do R. O texto provoca breve chama no menino; ali está escrito que *o rato roeu a roupa do rei de Roma*. Tem um rato desenhado também, no cantinho. É para depois, quando terminar o trabalho, pode colorir depois. O menino pega o lápis e circula a família do R na história deste rato estranho que prefere roer roupas, a pães. “Ninguém fala sobre o rei, quem é este rei? O que é Roma? Tem rei em Roma? Que gozado, rato em palácio de rei!” – talvez pense o menino, enquanto circula as sílabas.

A folhinha de papel não é neutra. Ela desdobra no interior das relações sociais entre professora, estudantes, família e escola uma lógica que gerencia o teor destas relações. A folhinha é um produto, e como tal, cumpre sua tarefa por transpor até os reinos que atinge, a mesma racionalidade empregada em sua produção. Ah, mas é somente uma folhinha – diriam os que julgam meus exageros. Sim, é somente uma folhinha, mas embora neste momento nossos olhos estejam voltados para ela, não é ela que devemos ver. Tacitamente, através dela, concepções se instalam nas relações sociais.

Lefebvre (2000) alerta sobre a “reprodução das relações sociais de produção” no espaço social, ou seja, as mesmas ideias presentes na estrutura da folhinha, podem ser reproduzidas no interior das relações sociais e interferir no espaço habitado. Segundo ele, esta reprodução das relações sociais de produção não está restrita à fábrica, mas invade todo o tecido social ao atravessar a vida cotidiana. Assim, os cotidianos e o espaço estariam, de alguma forma, conformados a uma lógica proveniente de outras esferas, dificultando a obra, capitalizando os movimentos e governando os deslocamentos.

É preciso, também, botar reparo na homogeneidade e simultaneidade da tarefa. Todos devem cumprir o mesmo, ao mesmo tempo, conforme orientações postas pela modernidade (SANTOS, 2002). Há uma expectativa implícita de que os resultados sejam semelhantes, e

qualquer divergência é submetida a uma escala avaliativa. Na folhinha coexistem, portanto, diferentes temporalidades. Sua ocorrência se dá, contraditoriamente, em uma época na qual pedagogias progressistas e excelentes estudos sobre alfabetização enfatizam, dentre tantos outros aspectos, a construção do conhecimento pelo sujeito conhecedor, a relevância de práticas discursivas e as práticas de liberdade enquanto pressupostos legítimos à leitura e escrita de natureza autoral. Produto e obra convivem na mesma folhinha, mesmo que este microscópico embate não seja notado.

Cada atividade deveria ser observada não apenas em si mesma, mas naquilo que acontece. O que acontece quando a alfabetização é reduzida a treinamento motor? O que acontece quando o texto é fragmentado em sílabas? O que acontece quando o texto é expropriado de sentidos para cumprir uma tarefa mecanicista? Grande parte do que acontece jorra desde o desenvolvimento da tarefa, afetando as relações e conformando um determinado tipo de sujeito e sociedade. Em contraposição a isto, através da crítica acessamos universos de possíveis que façam pensar o pensamento, enquanto descartam concepções encarnadas nas coisas.

Certo é que a burocratização cada vez mais tem devorado aquilo que conhecíamos como “tempo livre”, e que ao sujeito da vida cotidiana nem sempre é possível examinar e pensar cuidadosamente sobre tudo o que faz (HELLER, 1970). A professora traz consigo as marcas de sua formação, sua experiência docente, o desejo por realizar um trabalho de qualidade e também a pressão dos relógios, da supervisão escolar e da lógica mercadológica que assolou a educação. Todos os dias deve surgir um produto desde esta pequena fábrica que ela administra. A pressão é gigante.

Os insumos lhe foram entregues – a sala de aula, as crianças, as folhas de papel, a máquina de xerox, algumas horas do dia – e ela precisa produzir algo. Ao final do dia, é exigido que algo tenha sido marcado. Que seja uma pequena cópia na folha do caderno, a folhinha avulsa pendurada no varal ou um feijão plantado no algodão, não importa. Qualquer produto é aceitável, desde que cumpra sua missão por fragmentar, homogeneizar e hierarquizar o mundo (LEFEBVRE, 2000). É sob este peso que a professora se move; porém, quase esmagada pela regulação, ela ainda consegue criar, trazendo ao baile dos fantasmas alguma movência encarnada.

Nos projetos educacionais, o “cantinho do livro”

Ao apagar das luzes nos anos 1990, uma alegria: tivemos livros nas escolas. Através do “Programa Nacional Biblioteca na Escola” (PNBE) foram distribuídos acervos compostos por livros de literatura. Os acervos eram destinados a ações específicas, tais como o “Literatura em minha casa”, o qual previa que as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental levassem os livros para serem lidos em casa. Os livros eram de uso pessoal e se tornavam propriedade da criança, não havendo a obrigatoriedade de serem devolvidos.

Três anos após seu início, em 2003, esta ação foi fortemente ampliada e tanto os estudantes da oitava série (atual nono ano), quanto os alunos da educação de jovens e adultos também foram inclusos, recebendo, individualmente, uma coleção de livros específica. A partir deste ano houve, também, uma ação direcionada às escolas que ofereciam os anos finais do ensino fundamental, a qual consistia de acervos com obras clássicas e modernas da literatura brasileira, títulos específicos das áreas de história e geografia e dicionários diversos.

Foram criadas as casas da leitura, através da distribuição de bibliotecas itinerantes nos municípios; a biblioteca do professor, na qual cada docente poderia escolher dois livros; a biblioteca escolar, com distribuição de acervos completos para cada escola. O PNBE, criado em 1998, foi expandido a partir de 2003 adentrando as casas dos estudantes, dos professores, alcançando as comunidades, novos segmentos de ensino e constituindo os acervos das bibliotecas escolares. Em 2014 houve a última versão do PNBE, e em 2015 ele estava extinto.

Dentre todas estas magníficas ações de popularização e acesso à literatura e à ciência, uma delas ainda não foi mencionada, justamente por desejar oferecer a ela algum destaque. Trata-se de uma caixa-estante que foi distribuída às classes dos anos iniciais do ensino fundamental e que continha um acervo de 109 livros de literatura. Cada sala de aula passava a ter, assim, sua pequena biblioteca! As prateleiras da estante eram inclinadas para que os livros fossem expostos, e eles ficavam ali dentro da sala de aula, exibidos, provocantes. Eu era professora alfabetizadora em escola pública nesta época, e se há sabor ao relembrar estas coisas, há também o que se estranhar, pois aqui estamos a nos alegrar com o que deveria ser óbvio: há livros na escola, na sala de aula e na mão do menino.

Para uma escola na qual o único artefato que trazia em si alguma semelhança com um livro eram os cadernos oficiais que se prestavam ao serviço burocrático, a chegada dos livros foi uma festa. Embora cada ação viesse acompanhada por instruções: estes livros são para a biblioteca; estes para a sala de aula; estes são propriedade da criança – os modos de operacionalização diferiram conforme cada escola. Voltemos nosso olhar para o acervo encaminhado às salas de aula.

Onde colocar? Como usar? Quando usar? Quem pode usar? – o que era alegria, virou dúvida. Foi aí que buscaram, nos idos anos de 1960, uma ideia: vamos criar o “cantinho da leitura”. Cantinho? E de onde vem esta ideia? Acompanhando toda uma produção neste sentido, em Wills & Stegeman (1967)⁴, é possível encontrar instruções para a organização de salas de educação infantil. Os autores, americanos, oferecem detalhamentos necessários à organização do lugar e à prática docente. As necessidades da criança são apontadas e minuciosamente supridas desde a lógica do adulto, o que resulta na preparação de um ambiente constituído por traços higienistas e extremamente ordenados e fragmentados. Os “cantinhos” destinados a fins específicos são minuciosamente explicitados, assim como a rotina diária. A conjunção das ideias de fragmentação do espaço e domínio do tempo e do gesto, através de rotinas na sala de aula, consolidou um modelo que impregnou a escola feito nódoa de urucum.

Não que o berço destas ideias tenha sido este, não. São amplamente conhecidos os estudos de Foucault (1987), segundo os quais práticas de fragmentação e quadriculamento do espaço remontam a séculos. Não se trata, portanto, de uma inovação anos 60. Porém, foi nesta época que o caldo histórico temperou estas ideias e as ofereceu, em bandejas, à escola brasileira.

Os livros chegaram à sala de aula, foram organizados em cantinhos e submetidos a algum tipo de normatização. Em grande parte, seu uso foi incluso em algum momento da rotina semanal, registrado nas agendas: segunda-feira, 9hs, cantinho da leitura. Por vezes, sua serventia se aliou à disciplinarização, com a permissão para a leitura dos livros se prestando ao papel de prêmios concedidos às crianças que terminassem as tarefas. Em algumas classes, a pequeníssima biblioteca permaneceu trancada, pois a professora que a deveria usar pela manhã, não conseguiu entrar em acordo com a professora que a deveria usar no turno da tarde.

Livros de literatura tiveram, também, seu *status* reduzido a dispositivos didáticos, quando à leitura foram acrescidas exigências por resumos e provas. O acervo também afetou as relações sociais na sala de aula: o desaparecimento ou danificação de um ou outro livro transformava a todos em culpados e acusadores – com exceção da professora, que mantinha e incrementava seu papel de juíza.

⁴ Esta edição foi publicada a partir de cooperação entre a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e a Livraria Freitas Bastos S.A. Segundo nota da edição, trata-se de uma publicação “em prol da Aliança para o Progresso”.

Junto a tudo isso, houve também muitos movimentos lindos. Crianças liam e falavam sobre a história às outras, e passavam a ir para a escola com um livro no pensamento, criando mentalmente táticas para colocar suas mãos sobre ele. Professoras reuniam suas crianças em belas rodas, onde as histórias eram lidas, e só. E isso era muito. Em algumas classes, as decisões sobre o uso do acervo foram realizadas coletivamente, ensinando às crianças como cuidar do que é público. Enfim, o PNBE não foi uma ação que tão somente objetivou a distribuição de livros às escolas e comunidades. Ele adentrou as relações sociais, as movimentou, fomentou novidades e ressuscitou defuntos, e para tudo isto é bom que se olhe e se verifique o que nos serve e o que deve ser definitivamente banido.

O mesmo livro que foi depositado sobre mãos que até então não tinham acesso a ele, inaugurando universos imensuráveis de possibilidades de uso, teve também seu uso regulado por orientações provenientes de tempos distantes. No cantinho do livro passaram a operar as maravilhas presentes no ato de ler, em conflito com as regulações postas ao gesto. Liberdades e coerções atuando no mesmíssimo espaço e tempo, e cujas naturezas remontam a diferentes épocas. O menino se dirige ao cantinho da leitura, escolhe um livro e deposita seu olhar sobre a capa. Ali ele começa a sonhar. Seu sonho é premido, porém, pelo governo que é imposto ao uso – não pode isto, não pode aquilo – e ele luta. Ao manter o livro sob seus cuidados, as temporalidades e espacialidades que envolverão sua leitura já estão previamente delimitadas. Mas ele luta.

Conclusão

Abarcar o mundo em uma mirada não é algo simples, caso você se proponha a “ver tudo”. Uma professora que não teve acesso a uma formação de qualidade, ou mesmo que não tenha tido oportunidade de vivenciar práticas culturais universais, ou trânsito suficiente junto ao conhecimento histórico e geopolítico – como pode esta professora reunir condições para, em uma mirada, ver o que se sobrepõe ao que se passa? Há aqui dois problemas.

O primeiro é que estamos buscando todas as referências explicativas tão somente na Ciência, mas há infinitas referências em outros suportes, como, por exemplo, na Arte. Aliás, é comum que a Arte antecipe, em muito, o que é disposto pela Ciência. Ao observar e vivenciar o cotidiano, a professora pode pensar o que vê tendo como referência os filmes que assiste, as músicas que ouve, as imagens que observa. Na efervescência da Arte, encontrará interlocução para pensar a escola e o mundo.

O segundo problema tem a ver com a datação dos diferentes tempos históricos que coexistem. Em verdade, datar não significa buscar o ano específico no qual esta ou aquela ideia foi inventada, até porque ideias não têm a mais ínfima fidelidade com espaços e tempos. Quando pensamos em datar os elementos presentes, isto implica em ter a consciência de que algo está disfarçado e descompassado. Ao propor uma atividade didática, estabelecer conversações com as famílias das crianças ou participar de colegiados escolares, é bom que se observe o que está fora de lugar. O que está errado aqui? As práticas realizadas interessam a quem? Quem delimita a direção e o sentido do que acontece na escola? Isto porque, embora na atualidade algumas instruções de cunho autoritário, mecanicista, behaviorista e preconceituoso já tenham sido observadas, criticadas e refutadas, estas instruções insistem em se instalar sorrateiramente nos campos das infâncias, sexualidades, aprendizagens, religiosidades, corporeidades e tantos outros debates sobre os quais temos avançado bastante.

Ao provocar o pensamento a buscar o que se passa em uma realidade observada, o método Regressivo-Progressivo, portanto, provoca também a que abandonemos as circunscrições que estabelecem o que é o conhecimento, procurando, nos mais diferentes registros e linguagens, algo que auxilie na elucidação do presente. Nesta trama, o presente é colorido com as possibilidades de futuro, no qual criações humanas inapropriadas às vidas humanas possam ser reconhecidas e definitivamente extintas – entendendo, enfim, que na coexistência de diferentes temporalidades “se encerram não o passado e o presente, mas também o futuro, o possível. Quais são as raízes estruturais dessa coexistência? O atraso do real em relação ao possível, o social em relação ao econômico” (MARTINS, 1996, p. 20).

Se os primeiros contatos com o método lefebvriano induzem a pensar que se trata de uma técnica com etapas a serem aplicadas, seu uso se desdobra em outras dimensões. O esforço por descrever a realidade e localizar o berço de seus elementos em outras épocas, inscreve em quem o empreende, a expansão do olhar dialético. Tão logo se aprenda a ver os mundos que se interpõem ao mundo que se observa, este aprendizado se entranha também no modo de habitar este mesmo mundo. O movimento conflituoso da História se encarna nas coisas e nas práticas, e daí em diante, nada escapa ao olhar: as escadarias da escola, os livros de registros da secretaria, o prato de merenda na mão do menino. A tudo é atribuída uma filiação, e as heranças são examinadas.

Assim como aprendemos com nosso mestre maior, Paulo Freire (1987), o prato de merenda passa a mostrar não somente o cardápio do dia, mas aprendemos a ver no macarrão colorido com colorau, as lutas históricas pelo acesso das classes populares à escola, as lutas por financiamento da educação, as distinções sociais oferecidas às mãos que seguram o prato,

os diferentes projetos que disputam politicamente o governo deste país. Com Henri Lefebvre (1986) entendemos que as análises estatísticas e as descrições densas tão necessárias à compreensão da escola podem ser acrescidas de seu estudo histórico-genético que, dando a ver a persistência de criações humanas no decorrer dos tempos, imprimirão movimento à luta.

Referências

- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. PEREIRA, D. B.; MARTINS, S. (do original *La production de l'espace*). Paris: Éditions Anthropos, 2000. Disponível em <https://grupogpect.info/2014/06/02/livro-a-producao-do-espaco-de-henri-Lefebvre/>. Acesso em 15/09/2016.
- LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.
- LEFEBVRE, H. **Lógica formal Lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LEFEBVRE, H. **O Vale de Campan**. Estudo de Sociologia Rural. São Paulo: EdUSP, 2011.
- LEFEBVRE, H. Perspectivas da Sociologia Rural. In: Martins, José de Souza. **Introdução Crítica à Sociologia Rural**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MARTINS, J. de S. **O poder do atraso**. Ensaios de Sociologia da História Lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MARTINS, J. de S. (org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- SARTRE, J-P. **Crítica da razão dialética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- VALLA, V. V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 2, p. 177-190, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WILLS, C. D.; STEGEMAN, W. **A vida no Jardim de infância**. São Paulo: Livraria Freitas Bastos S. A., 1967.

Recebido em: 09/12/2019

Aceito em: 22/04/2020