

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

VILSON SEBASTIÃO FERREIRA

“Agora é NÓS! NÓS é que sabe!”

**Reflexões de um professor-pesquisador em meio aos embates
interculturais no cotidiano escolar**

**NITERÓI
2009**

VILSON SEBASTIÃO FERREIRA

“Agora é NÓS! NÓS é que sabe!”

Reflexões de um professor-pesquisador em meio aos embates
interculturais no cotidiano escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, no campo de confluência Estudos do Cotidiano e da Educação Popular, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Edwiges Guiomar dos Santos Zaccur

NITERÓI

2009

F383 Ferreira, Vilson Sebastião.

“Agora é NÓS! NÓS é que sabe!” Reflexões de um professor-pesquisador em meio aos embates interculturais no cotidiano escolar / Vilson Sebastião Ferreira. – 2010.

97 f.

Orientador: Edwiges Guiomar dos Santos Zaccur.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2010.

Bibliografia: f. 95-97.

1. Diversidade cultural.
 2. Escola pública.
 3. Cotidiano.
 4. Professor.
 5. Narrativa.
 6. Experiência.
- I. Zaccur, Edwiges Guiomar dos Santos.
II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. III.
Título.

CDD 371.01

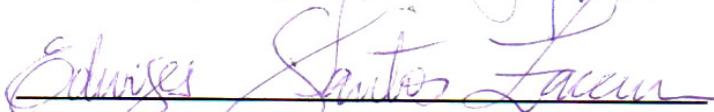


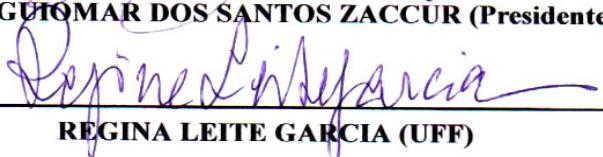
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Programa de Pós-Graduação em Educação

Nº 845

Ata da Defesa de Dissertação do
Mestrando **VILSON SEBASTIÃO FERREIRA**,
na forma que se segue:

Aos vinte e seis dias do mês de janeiro de dois mil e dez, às treze horas, na sala 514 do bloco D da Faculdade de Educação do Campus do Gragoatá, instalou-se a banca examinadora da Dissertação de Mestrado em Educação de **VILSON SEBASTIÃO FERREIRA**, formada pelas seguintes professoras doutoras: **EDWIGES GUIOMAR DOS SANTOS ZACCUR (Presidente/UFF)**, **REGINA LEITE GARCIA (UFF)** e **JOSÉ WALTER PEREIRA (UFRRJ)**. Abertos os trabalhos, a presidente da banca passou a palavra ao mestrando para que expusesse oralmente o seu trabalho intitulado "**AGORA É NÓS! NÓS É QUE SABE!**" *Reflexões de um professor pesquisador em meio aos embates interculturais no cotidiano escolar*". Feita a exposição, a presidente da banca passou a palavra aos outros componentes para que arguissesem o mestrando, para a seguir também comentar o trabalho e as observações feitas pelas professoras que o antecederam. Feitos os comentários e arguições, a banca se reuniu e emitiu o seguinte parecer:
Aprovada a dissertação com louvor. A banca ressaltou a autoria como marca de um trabalho acadêmico sério que, sem perder a qualidade acadêmica, confirma que pesquisar é pesquisar-se, num diálogo profícuo em que o trabalho de intertextualidade se revela, sem que sejam mimetizados os autores nem reproduzidos os conceitos. Dada a importância da dissertação, a banca sugere que seja divulgada em artigos e trabalhos posteriores. Nada mais havendo, foram encerrados os trabalhos e eu SUELI SOARES DE SÁ MANCEBO, lavrei a ata que vai por mim assinada e pelos membros da banca. Niterói, 26 de janeiro de 2010.


EDWIGES GUIOMAR DOS SANTOS ZACCUR (Presidente/UFF)


REGINA LEITE GARCIA (UFF)


JOSÉ WALTER PEREIRA (UFRRJ)

À memória inspiradora de minha mãe

Vitória Ferreira:

Presença marcante e suficientemente forte para não me deixar sofrer com a saudade do pai que nunca tive.

Repentista habilidosa e encantadora de vidas, que fez da própria existência uma poesia ritmada,

desafiadora e apaixonante para os que tiveram o privilégio de sentir o impacto dos seus versos sinceros e envolventes.

Cúmplice e companheira dos meus grandes momentos, que partiu dessa vida sem despedir-se, mas cuja saudade reconfortante não me permite sofrer a sua ausência nem a minha orfandade.

Muito Obrigado!

Ao meu Deus e Pai, parceria primeira e principal, constante e decisiva, que me fez prosseguir quando as circunstâncias adversas, especialmente a morte da minha mãe em 2008, no início dessa jornada, me convidavam ao contrário.

À minha esposa Marcia, torcedora sincera e companheira que, mesmo sofrendo com a necessidade de minha companhia, jamais deixou de me incentivar nos momentos em que pensei em desistir.

À minha pequena e querida Júlia, pelas necessárias interrupções diante das minhas constantes presenças ausentes e pela obstinada vontade em exigir-me o que é direito seu: o carinho e a companhia do pai.

À Direção, professores, funcionários e alunos da Escola Municipal Altivo Cesar, presenças fundamentais para que eu pudesse ingressar no Mestrado e cujo estímulo, parceria, carinho e compreensão permitiram que eu o concluisse.

À Fundação Municipal de Educação de Niterói, por ter proporcionado as condições para que eu pudesse me dedicar aos estudos; especialmente, à Prof.^a Marcia Ferreira Neto, que se empenhou pessoalmente para que isso acontecesse.

Aos colegas da Orientação Coletiva, pelas generosas e sinceras contribuições durante as discussões acaloradas nas manhãs de sexta-feira, que desafiaram minha capacidade de ler, reler, pensar e reagir diante do meu próprio texto e dos de outrem; em especial, a Heitor, companhia dileta que me permitiu continuar refletindo e dando consequência às questões mais instigantes suscitadas pela Orientação.

Às Professoras Joanir Azevedo, Teresa Esteban e ao Professor João Bastos, pelas intervenções precisas e contundentes que muito contribuíram para o amadurecimento das minhas questões.

À Professora Regina Leite Garcia que, por sua personalidade desafiadora e corajosa, não deixa que nenhum momento em sua companhia seja marcado pela continuidade, pela mesmice, pela mediocridade ou pela amistosidade insincera e paralisante; sem falar da sua perspicaz intervenção, que me ajudou a sair do lugar e a exercitar sem medo o meu livre

pensamento.

Ao Professor Walter Filé, pela escuta sensível típica daqueles que se recusam a sentir a vida e as pessoas como se fossem produtos de uma estranha afinação na arte de ser o mesmo; por sua generosidade, acolhida e por seus insights viscerais, que vêm potência onde muitos jamais conseguirão ver.

Finalmente, e especialmente, à minha orientadora, Prof.^a Edwiges Zaccur, por sua delicadeza ímpar e sincera, fruto talvez da crença incondicional na capacidade do outro; por sua cumplicidade emocionante e potencializadora, incapaz de ser neutra e de fingir um engajamento insincero; por suas orientações criteriosas que me ajudaram a enfrentar a complexidade sem o medo da frustração de não alcançá-la; e por nossos fecundos embates, sem os quais não me arriscaria na busca incessante por uma maneira própria de dizer e de dizer-me.

A todos, minha sincera e eterna gratidão.

RESUMO

Minha intenção neste estudo é refletir e problematizar as questões que me atravessaram e ainda me travessam em meio aos embates interculturais em que me vi envolvido como professor de língua materna em duas escolas da rede pública municipal de Niterói. Ora, embora aparentemente tratem de momentos distintos numa cronologia que se pretenda linear, esses acontecimentos se cruzam e se entrecruzam em minha constituição de pesquisador que já não consegue ficar indiferente às tensas relações entre culturas e linguagens, entre diferentes lógicas, bem como entre a produção e socialização de conhecimentos no cotidiano escolar. Nesse sentido, o presente trabalho se inscreve no lastro das *narrativas docentes*, a partir dos estudos de Daniel Suárez, pois à medida que os professores se tornam narradores de suas próprias experiências, daquilo que lhes tomba e lhes deixa marcas, no dizer de Jorge Larrosa, ao passarem em revista o próprio passado, seus incômodos e angústias se transformam em mobilização contra os processos que negam a possibilidade da *experiência*, na acepção benjaminiana, ser comunicada, podendo vir a tornar-se um bem coletivo, ainda que pessoal, subjetivo e irrepetível. Nesse movimento, ouso afirmar a potência de saberes e lógicas de que se utilizam os sujeitos dessas escolas contra o que lhes desqualifica.

Palavras-chave: diferentes lógicas, narrativas docentes, experiência

ABSTRACT

My intention in this study is to reflect on and problematize the issues that have intrigued me in the midst of cultural clashes in which I find myself involved as a language teacher in two public schools in the city of Niterói. Although apparently dealing with different times in a chronology that intends to be linear, these events intersect and intertwine in my formation as a researcher who can no longer remain indifferent to the tense relations between languages and cultures, different logic and production and the socialization of knowledge in the school context. Accordingly, the present study is part of the backlog of teaching narratives, from the studies of Daniel Suárez, because as teachers become storytellers of their own experiences, what falls to them leaving marks, in the words of Jorge Larrosa, in keeping under review their own past, their discomforts and anxieties become mobilized against the processes that deny the possibility of experience, in the benjaminian view, and could become a collective asset, yet personal, subjective and unrepeatable. In this movement, i dare claim the power of knowledge and logic used by the subjects of these schools against what disqualifies them.

Keywords: different logic, narratives teachers, experience

SUMÁRIO

Lista de ilustrações.....	10
I- Percalços e (des)caminhos de uma pesquisa.....	11
II- Um entrecruzar de tempos (...).....	18
III- Entre fronteiras e portos de passagem.....	47
IV- Quem sabe vai saber mais; quem não sabe (...).....	53
V- Era pra fazer a cópia, eu fiz.....	64
VI- Entre o dito, o não-dito e o desdito.....	78
VII- Por que não um epílogo?	92
VIII- Referências bibliográficas	
1. Obras citadas.....	95
2. Obras consultadas.....	97

Listas de Ilustrações

Figura 1: Foto do Infante com entrada para a Brasília	23
Figura 2: Foto dos alunos entrando na Brasília	40
Figura 3: Reportagem do jornal O Fluminense	41
Figura 4: Foto da entrada do Altivo	48
Figura 5: Foto da turma F9B	78
Figura 6: Foto das capas dos livros de memórias dos alunos	79
Figura 7: Foto da estampa da camisa da F9B	80
Figura 8: capa do livro de memórias do aluno Cleison	89

I- Percalços e (des)caminhos de uma pesquisa

Escrever não é certamente impor uma forma (de expressão) a uma matéria vivida. (...) Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. (Deleuze, 1997, p.11)

A escrita de um texto acadêmico é um exercício cada vez mais parecido com a confecção de um produto, com algo que pretende ser acabado, pronto, perfeito, passado a limpo, sem rasuras, e que, ao final de sua fabricação – não é à toa que esse processo é denominado *produção* de texto –, pretende ser similar aos outros de sua linha, mas autônomo e alheio às marcas de quem o produziu; esforço que, talvez, se empreenda em nome de uma pretensa objetividade, de uma impessoalidade que anseia por esconder o sujeito que escreve, eliminando as marcas do corpo que fala através da escrita.

Mas como sustentar uma idéia de acabamento quando somos atravessados constantemente por movimentos de ir, de vir, de devir? Como pensar o conhecimento deslocado da vida que pulsa, que grita e que nos interroga como esfinge desafiadora? Mais, ainda: como negar a vida que nos passa, que nos atravessa, ainda que finjamos passar incólumes por ela, como se seus efeitos mais surpreendentes sequer nos atingissem?

No meu caso, até tentei apagar as marcas dolorosas do processo pessoal em lidar com os atravessamentos a que me vi submetido durante a pesquisa propriamente dita e de sua materialização através da escrita, como querendo atender a uma voz que me há muito me habita e que se assemelha à orientação dada a Bertold Brecht nos *Poemas de um manual para habitantes das cidades*: apague as pegadas!

Esforço em vão. Não fui capaz de *apagar as pegadas* nem de fugir daquilo que mais temia: voltar ao passado.

Alhures, enquanto teimava em pensar a teoria em si, parada e descolada de minha prática e dos sujeitos com quem busquei encontros e possibilidades de um diálogo negociado, não conseguia ver nem sentido nem relevância no movimento que me propunha a fazer enquanto pesquisador do cotidiano do

qual faço parte. Era sempre o outro em questão e a minha análise sobre ele, como se não houvesse nada do outro em mim, como se não estivéssemos ambos imbricados e implicados em tensos e complexos processos semelhantes.

Afinal, como fazer para enfrentar a resistência em falar daquilo que não cabe mais em mim, cujo transbordamento soa-me como uma auto-convocação que me mobiliza a pôr em questão aquilo que ainda não tive coragem de pensar e de dizer? No entanto, como assumir tais desafios utilizando-me apenas das ferramentas e referenciais que me dispõe a racionalidade moderna e estruturalista a partir da qual fui formado?

Diante de tantos impasses, recorro à lírica de Drummond e me vejo cúmplice do sentimento do poeta: “Não, meu coração não é maior que o mundo. / É muito menor. / Nele não cabem nem as minhas dores.”

Neste sentido, e por entender que aquilo que me proponho a dizer vai além de mim mesmo: do meu coração pretensioso à minha razão raquítica; e, mais ainda, do esforço em traduzir por palavras o que me incomoda e desafia, arrisco-me na tentativa de dizer e de, ao fazê-lo, buscar, pesquisar e encontrar a *minha própria palavra*. Porém, ao dizer isso, não estou advogando ou afirmindo que dizer a *própria palavra* seja converter-se, necessariamente, em um Adão inaugural, inventor de algo que ainda não foi dito ou visto ou mesmo experimentado, como se houvesse a possibilidade do meu texto ou de algum outro ser de geração espontânea ou cujo desejo de ineditismo pudesse esconder ou negar sua intertextualidade. Desejo simplesmente que minha busca e o meu dizer, que podem confundir-se, contem das minhas dores e ardores; dos meus incômodos e angústias; das minhas dúvidas e do movimento em arriscar-me a dizê-las para poder enfrentá-las.

Mas como lidar com a ignorância quando acreditamos ser a certeza que nos faz avançar e progredir? Diante da dúvida, que muitas vezes dói e faz sofrer, ouso olhar (não só com os olhos, mas com todos os meus sentidos: sensitiva, sinestésica e, quem sabe, sensivelmente) e desconfiar, como primeiro movimento, dos saberes que me constituíram e me fizeram acreditar em um protagonismo acima de qualquer suspeita presente nos meus fazeres pedagógicos. Ao fazer isso, posso estar correndo o risco de superexposição no meu excesso de sinceridade e preocupação em mostrar-me nu, sem pudores ou

preconceitos. No entanto, mesmo consciente dos riscos, me engajo num movimento de descolonização do meu pensamento.

Porém, como enfrentar um caminho tão (in)tenso sem os roteiros com que me acostumei a *navegar*, que me prometiam *precisão* mas que não davam conta da imprevisibilidade e imprecisão das questões cotidianas que tanto me desafiavam? E ainda: como avançar sem as garantias de chegar a um *porto seguro*, sem saber se o que virei a descobrir é o que estou procurando?

Então, tenho que assumir que era isso o que desejava: afirmar e confirmar o que já sabia, sem me expor a surpresas ou descobertas inconvenientes, que poderiam tornar minhas angústias ainda mais insuportáveis.

No entanto, mesmo que minhas descobertas tenham desestabilizado a racionalidade que me constitui, dado ao seu caráter surpreendente, marcado pela inconveniência que já não pode ser capitulada, minha intenção neste trabalho é refletir e problematizar as questões que me atravessaram e ainda me travessam em meio aos embates interculturais a que me vi envolvido como professor de língua materna em duas escolas da rede pública municipal de Niterói. Ora, embora tratem de momentos distintos numa cronologia que se pretenda linear, esses acontecimentos se cruzam e se entrecruzam em minha constituição de pesquisador que já não consegue ficar indiferente às tensas relações entre culturas e linguagens, bem como entre a produção e socialização dos conhecimentos no cotidiano escolar.

Nesse movimento, ousei admitir que minha própria prática como professor de Língua Portuguesa, que julgava tão progressista e iluminada, pudesse estar reproduzindo no micro aquilo que me propunha a combater, ou seja, a subalternização dos sujeitos aprendentes, através de práticas e atitudes que deslegitimam, negam e invisibilizam os seus saberes. No entanto, como lidar com a descoberta de que aquilo que pensava emancipatório serviu mais para desqualificar do que para potencializar os saberes daqueles com quem julgava lutar junto? Porém, quando tomo consciência disso, experimento incômodos que me mobilizam a melhor compreender a mim mesmo e ao outro. Então, percebo que quem está em questão não é mais o outro, como costumava pensar. Por isso me angustio. E, na minha angústia, sinto que o ato de escrever pode vir a transformar-se em instrumento de elaboração e de luta

diante do que me incomoda.

Mas como enfrentar tantos incômodos sem paralisar-me? Como transformar esse mal-estar em mobilização, sem desperdiçar a experiência e a possibilidade de comunicá-la como um bem que pode vir a tornar-se coletivo, ainda que pessoal, subjetivo e irrepetível?

Nesse momento, caberia discutir o que estou chamando de *experiência*, pois é possível que o seu uso indistinto e descuidado, especialmente em educação, possa estar produzindo na atualidade uma banalização, um esvaziamento semântico de uma palavra tão carregada de significado, que já foi e ainda é objeto de tantas reflexões filosóficas, e que, portanto, merece uma lida mais cuidadosa, que ajudaria a contextualizar a acepção que me utilize neste estudo.

Nessa empreitada, e num primeiro momento, peço ajuda a Walter Benjamin. No entanto, apesar do tema da experiência perpassar toda a sua obra, desde sua juventude, não pretendo elencar aqui toda a riqueza e complexidade com que ele trata da questão, mas pontuar quais nuances e sentidos me aproprio neste estudo.

Já em 1913, em seu artigo “*Experiência*”, ele elabora uma crítica contundente à pretensa e vangloriada experiência dos adultos, baseada no número de anos vividos e no acúmulo de conhecimento. Ao grafar o título do texto entre aspas, Benjamin ironiza a autoridade que o adulto arroga para si em relação ao jovem, questionando a forma moderna, hegemônica e cristalizada de conceituar *experiência*.

Por outro lado, em sua obra *Experiência e Pobreza*, em 1933, o filósofo alemão parte da constatação da perda da experiência para enunciá-la. Ora, atropelados pelo tempo veloz e fugaz da modernidade, que sempre aponta para um futuro, fomos perdendo a capacidade de evocar o passado, de trazê-lo à tona. Segundo Benjamin, a perda da capacidade de comunicar coletivamente a experiência através dos ritos, de geração a geração, foi se tornando inviável em um mundo cada vez mais atomizado e fortemente marcado pelo individualismo.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que perdemos a capacidade de compartilhar valores, idéias, projetos e ações, Benjamin anuncia em *O narrador*, de 1936, a decadência da arte de narrar como expressão da pobreza

da experiência, que já não pode ser objeto da narração diante de existências solitárias na vida moderna, impossibilitando o espaço para constituição da experiência.

Ora, pensar o que Benjamin considera como experiência pressupõe fazê-lo em oposição ao que se entende por vivência. Conforme palavras do filósofo, “um acontecimento vivido é finito, pelo menos encerrado na esfera do vivido, o lembrado é ilimitado, porque apenas chave para tudo que veio antes e depois dele” (1993, p. 37). Ao contrário da vivência, que isola o indivíduo em sua história pessoal, em suas demandas imediatistas e fugazes, a experiência permite recuperar e atualizar o passado no presente, num contínuo exercício de memória. Porém, nesses tempos em que o tempo falta, em que quase não há tempo para lembrar, tão atropelados que estamos em dar conta de tantas coisas que temos para fazer e consumir, nos vemos cada vez mais propensos a esquecer o nosso passado, rompendo os laços que ele tem com o presente, numa espécie de anacronia desmemoriada.

Por isso, a *experiência* benjaminiana é o que em alemão se chama *erfahrung*, que tem a ver com idéia do que acontece em uma viagem (viajar em alemão significa *fahren*), ao movimento que se prolonga, que se desdobra, que não se esvai, mas que dura e deixa marcas. Assim, apesar de reconhecer na modernidade um aniquilamento desesperador da experiência, Benjamin via um desfecho menos trágico para o presente, desde que houvesse um resgate do passado.

Mas como resgatar o passado, rememorando seus sentidos e efeitos? Como tomar o passado como experiência, como algo que nos toca, que nos passa, que nos forma e transforma, para, quem sabe, aprender com ele? Diante de tal questionamento, que me mobiliza e me impulsiona neste trabalho, busco um diálogo com o filósofo Jorge Larrosa (2004), que me ajuda a pensar a experiência como algo que requer:

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos

acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, dar-se tempo e espaço.

Para tanto, o *sujeito da experiência* já não poderá ser o sujeito da ação, da produção e da auto-afirmação, dominado por um tempo em que tudo passa velozmente, que não se dá tempo para que algo lhe afete e produza afetos. Dessa forma, esse sujeito não se define pelo que faz ou pelo que produz, mas por sua capacidade de se abrir para receber, de estar exposto, para ser o que Larrosa chama de *território de passagem*.

Assim, quero inscrever o presente trabalho no lastro das *narrativas docentes*; pois, como defende Suárez (2008), à medida que os professores vão escrevendo e reescrevendo sobre suas práticas, cada versão ou reescrita vai potencializando e revelando uma maior capacidade de reflexão; além disso, os professores narradores de suas próprias experiências, daquilo que lhes marca, tornam-se intelectuais dos seus próprios relatos, o que não significa reivindicar uma pretensiosa autoria ou propriedade sobre o que escreve, levando-os a sonhar com a (im)possibilidade de determinar a leitura que cada pessoa fará do seu texto, esquecendo-se que é nessa imprevisibilidade semântica que reside “*o prazer do texto*” (Barthes, 1993).

Ora, acredito que as narrativas podem vir a revelar com maior força e expressão a potência das relações presentes nos lugares e nas práticas dos sujeitos com quem busco dialogar, uma vez que elas afirmam uma possibilidade de inscrição e legitimação das muitas estéticas de que se utilizam os praticantes para fazerem valer os seus discursos. Além disso, o ato de narrar me possibilita experimentar um sentimento de pertencimento às pessoas, aos seus mundos e às lógicas que elas encontram para viver e se comunicar.

Por acreditar em outras possibilidades de estar no mundo, de se comunicar com ele, com seus habitantes e em formas outras que estes cotidianamente se utilizam para comunicar seus desejos e os conhecimentos que lhes *tocam*, que podem não caber nos ditames do que se considera hegemonicamente como ciência, mas que continuam vivas nesse mundo, compartilho mais uma vez da opção do poeta Carlos Drummond de Andrade: “Por isso gosto tanto de me contar”.

Assim, é como um docente-narrador, como um sujeito que *se expõe* (Larrosa) e que expõe o que o tombou, o que lhe deixou marcas, que torno público esse exercício de reflexão, na busca de interlocutores e de uma outra maneira de registro que não os marcados pela formalidade do mesmo e do impessoal, que me arrisco nos relatos que se seguem.

No entanto, o que aqui vai não poderia representar algo acabado ou definitivo, mas um esforço possível e provisório de socialização de uma pesquisa peripatética (que vai se fazendo a caminho, enquanto caminho), em constante devir, tão incompleto quanto as angústias de quem pensa sobre o que faz e, quando o faz, morre um pouco e renasce a cada dia para possibilidades outras. Dessa forma, não pretendo nem quero produzir verdades ou uma determinada e esmagadora verdade sobre as escolas onde experimentei e experimento os incômodos desta pesquisa; embora esteja consciente que o meu envolvimento possa determinar uma parcialidade perigosa que venha a prejudicar minha visão ou leitura dos atravessamentos em que também estou implicado.

Nesse caminho, enfrento os riscos de fazer o contrário do que pretendo e, em alguns momentos, cortar a própria carne ou dar um tiro em meu próprio pé; afinal, não posso esquecer o que Boaventura (2006) me ensina ao lembrar-me que “o maior inimigo está dentro de nós”. Ainda assim, espero que a minha dor ou o ato simbólico de morrer ajude-me a renascer para outras possibilidades de encontro e de diálogo com aqueles que me habitam e habitam o cotidiano no qual estou inserido. Espero, também, que minha narrativa seja uma forma de encontrar-me comigo mesmo e, assim, me possibilite escrever uma *história outra*, que eu ainda sei exatamente o que possa vir a ser, mas que, desejo, possa romper com as semânticas do mesmo e do uno e com as exegeses que querem nos condenar a *ler em tudo a mesma história*.

II- Um entrecruzar de tempos: entre contar, recordar e esquecer

“Alguma coisa aconteceu então no seu íntimo; alguma coisa misteriosa e definitiva que o desprendeu do tempo atual e o levou à deriva por uma inexplorada região de lembranças.”
(MÁRQUEZ, 2003, p. 19)

Durante algum tempo resisti diante da idéia de enfrentar a história que me constitui. Essa resistência em visitar meu próprio passado para passá-lo em revista estava ligada, de alguma forma, à insistente recusa em voltar a ler um texto que já havia sido abandonado por mim, sem dar-me conta de que, ainda que não desejasse lembrá-lo, ou não quisesse nem falar dele ou mesmo contá-lo por escrito, suas marcas estavam impressas e se constituíam como partes integrantes do meu ser/estar e do meu fazer, seja como professor ou como ser humano.

Resistir em ler o próprio texto, seja para não ter o trabalho de corrigi-lo ou para reescrevê-lo, ou mesmo para continuar aprendendo com ele, é algo por demais comum em se tratando de escola. Queremos entregá-lo como algo que já não nos pertence mais, que já faz parte do passado, de algo que queremos esquecer, superar, deixar para trás. Há estudantes que chegam a dizer ao professor: “Não precisa lê-lo agora. Corrija-o depois e dê a nota”. Em outras palavras: “Não me faça voltar a esse sofrimento, poupe-me da dor de enfrentar este texto novamente”. No entanto, esquecemos ou fingimos esquecer que abandonar o que nos faz sofrer não garante auto-imunidade e nem impede que voltemos a lidar com os reveses de outrora, que se atualizam e se intensificam, apesar da tentativa de impingirmos a nós mesmos uma pretensa amnésia salvadora.

Assim, vencida a insustentável resistência, resolvo trazer à superfície o passado que me desafia e me mobiliza, ainda que também me incomode. Antes, porém, quero estabelecer uma relação entre a empreitada que ora inicio e o clássico da literatura universal *Cem Anos de Solidão*, de Gabriel García Márquez. Com um realismo fantástico típico da literatura latino-americana do

século XX, que tenta responder à racionalidade moderna, com sua visão única da realidade e sua apreensão linear do tempo, Márquez nos conta dos moradores de Macondo, uma aldeia que eles construíram depois de passarem vinte e seis meses procurando um caminho para o mar. Diante da frustração de não encontrar o que procuravam, preferiram fundar a cidade a ter que fazer o *caminho de volta*, rota que não lhes interessava, pois que lhes conduziria para o único lugar que não desejavam voltar: o passado. Pois, para o seu líder, o controvertido José Arcadio Buendía, o passado representava o atraso, a vida sem os *benefícios da ciência*.

Talvez, por isso, por seu desejo obstinado de querer ir sempre para frente, para o Norte que a agulha imantada da bússola lhe apontava, vivia cercado pelos seus, mas em constante estado de *solidão e esquecimento*. Às vezes, o desejo insistente de olhar e ir para frente, para um *Norte invisível*, parece ser uma metáfora do medo que temos em perder aquilo que chamamos de *orientação*; o que, no entanto, não nos poupa dos infortúnios e agruras da caminhada.

Foi assim que, tomados por um lapso coletivo de perda da memória, sintoma mais evidente do mal que lhes sobreveio, os habitantes daquele mítico povoado se viram como que envolvidos por um estado que Márquez nomeou como “uma espécie de idiotice sem passado”. Por um período bastante significativo, Macondo se viu tomada pela doença do esquecimento, tentando inutilmente e de diversas formas – até a invenção de uma pretensiosa *máquina da memória*, cuja finalidade seria repassar todos os dias, em todas as manhãs, “a totalidade dos conhecimentos adquiridos na vida” – resolver o problema do esquecimento.

Por ironia, o personagem Melquíades, esquecido e dado como morto, é quem acaba por trazer a cura para o atoleiro do esquecimento de onde não conseguiam se libertar, apesar de tantas engenhosidades; justamente ele, “que vinha do mundo onde as pessoas ainda podem dormir e recordar”. No entanto, mesmo recuperando a faculdade que lhes permitia novamente lembrar o que já sabiam, já haviam esquecido o quão rico é poder, acordado ou dormindo, trazer à memória o que pode dar esperança. Para tanto, é preciso enfrentar o que foi deixado para trás, o que, muitas vezes, fingimos ou tentamos esquecer.

Ora, ao refazer o caminho de volta, em meio a cortes e recortes, tento interromper esse tempo linear, fatalista e resignado, que conspira contra o ciclo da vida, arriscando um movimento sem orientação prévia, sem Norte ou porto de chegada. Como um barco à deriva. Como um peregrino errante. Como um viajante sem rumo diante de muitas encruzilhadas. E, a partir daí, muitas possibilidades, principalmente a de ser surpreendido enquanto caminho.

Era o ano de 1999. Mas parece que, de alguma forma, ainda é hoje: seria por que o presente é um tempo gordo e grávido, como diria Oswald de Andrade em sua lírica: gordo do passado e grávido do futuro? Mas qual futuro, uma vez que o seu caráter tênue em relação ao presente – o instante seguinte já vê pelo retrovisor os outros que lhe antecederam – soa como mais uma dessas ficções discursivas que nos ajudam em nossa obsessiva pretensão de ordenação daquilo que nos parece caótico e incontrolável? Quem sabe não seria porque meu corpo de hoje pensa ser contemporâneo dos que tive em outros tempos, esquecendo-se de que o é principalmente dos “jovens corpos presentes”, como queria Barthes (2007), ao problematizar o direito do nosso presente em falar do nosso passado? No entanto, como capturar através da narrativa um passado que escapa? Como testemunhar por escrito algo que se confunde e se combina em exercícios ambíguos de memória e de esquecimento?

Àquela época, ainda estava sob o efeito da conclusão do curso de graduação em Letras na UFF: experiência estruturalista que me ensinou a separar e a dicotomizar para entender e explicar, que me fez desejar as certezas, ir em busca de garantias, não ter dúvidas para poder fugir à possibilidade do erro. Ora, até que ponto pensar e viver a partir de um paradigma que busca e se compraz em certezas e verdades absolutas poderia ser uma forma de lidar com a incômoda sensação de não conseguir sentir-se à vontade quando não é possível ter certezas? Mas como assumir ou enfrentar a dúvida – que, nesse caso, dói e faz sofrer – que nos assombra e desestabiliza diante da vida em seus lances cotidianos de tensão, imprevisibilidade e complexidade? Por outro lado, como negar aquilo que também nos constitui: a lógica que nos formou e com a qual operamos?

Para minha mãe – que apesar de ter cursado apenas a 2^a série do antigo

primário, era hábil em inventar palavras quando não encontrava alguma que pudesse comunicar suas idéias e sentimentos, ao criar um léxico só compartilhado por ela, que lutara sozinha para que todos os seus cinco filhos estudassem mais do que ela pôde estudar –, ver um dos seus filhos se formando era algo histórico, a realização do sonho de toda uma família de nordestinos que chegou ao Rio de Janeiro para ficar junta, depois que três dos seus integrantes resolveram partir em buscas de oportunidades e outras possibilidades.

Talvez por isso, eu mal conseguia acreditar no telegrama que recebera: era a convocação para comparecer à sede da Fundação Municipal de Educação de Niterói, para assumir o cargo de Professor de Língua Portuguesa no concurso em que acabara de ser aprovado. De alguma forma, esse sentimento de sucesso que experimentei levou-me a assumir um certo discurso, que assimilei como natural e verdadeiro (e, portanto, também meu) de que, absoluta e necessariamente, a única possibilidade de emancipação para os sujeitos das classes populares é a sua inscrição na ordem que está (im)posta: só há progresso via instituição escolar e pela adequação aos seus valores e estatutos! (embora algo me diga que essa afirmativa é menos uma certeza que uma digressão nostálgica daquilo que um dia já foi uma verdade absoluta para mim...) Ao mesmo tempo, mas talvez alhures, um outro sentimento é (foi) mobilizado, numa espécie de auto-cooptação inconsciente que me diz: sua missão agora será a de salvar os outros de sua espécie; mas não se engane: você não é mais um deles; portanto, tudo em você deve marcar essa diferença, especialmente sua linguagem.

No dia e hora marcados, lá estava eu na FME para escolher a escola aonde iria *cumprir minha missão*. Na ordem de escolha, era o décimo quinto entre os vinte dois convocados. O comentário era que, naquele momento, quem ainda tinha intenção de escolher uma escola tida como “bem localizada”, que recebia um público mais “seleto”, podia perder as esperanças. Para mim não fazia diferença. Afinal, desde sempre fui forçado pela vida (digo pela vida, mas desconfio que esse tipo de personificação possa representar uma atitude inconsciente de resignação e de naturalização das condições a que são submetidos os sujeitos das classes populares) a ser resiliente, a adaptar-me, a viver em qualquer lugar, com todo tipo de gente.

Mas preferia, por comodidade, uma escola que ficasse próxima à minha casa.

Entretanto, ao chegar a minha vez, ainda havia uma escola “bem localizada”, cujo endereço era Rua João Brasil 2000 (a avenida principal do bairro da Engenhoca, em Niterói) e que recebia o nome de um nobre português chamado Infante Dom Henrique. Não pensei duas vezes: escolhi o Infante, embora tenha sido alertado por um dos funcionários da FME que não era uma boa idéia escolher aquela escola, pois, segundo disse, “era a pior da rede”.

No dia seguinte dirigi-me ao endereço indicado pelo documento que me encaminhava para a escola que escolhi. Mas, para minha surpresa, não havia nenhuma escola naquele endereço, mas algo parecido com um posto de saúde. Para piorar, como ainda faltavam alguns dias para o início do ano letivo, nem sinal de burburinho da criançada correndo. Foi então que, conversando com moradores da localidade, descobri, entre outras coisas, que se tratava de um conjunto de prédios públicos municipais (a escola ficava na rua ao lado, na entrada da comunidade Nova Brasília¹) e por isso o endereço era o mesmo. Naquele momento lembrei-me do comentário depreciativo feito pelo funcionário da FME em relação à minha opção e pensei que, possivelmente ainda que não necessariamente, ele pudesse estar relacionado com o fato do Infante ter sido construído para atender a demanda de matrícula dos filhos e filhas dos moradores daquela comunidade.

Ora, dois prédios do conjunto (a creche e o núcleo do Médico de Família), embora também atendessem majoritariamente aos moradores da Brasília, localizavam-se de fato no endereço indicado (Av. João Brasil, 2000). A escola, por sua vez, tinha o seu portão principal localizado na entrada da comunidade, caracterizando uma geografia mais imbricada com a lógica espacial da comunidade do que com a da avenida. Talvez por isso, por acreditarem que a escola e a Brasília eram uma coisa só, e já que a Prefeitura não providencia as condições mínimas para uma vida digna naquele lugar, alguns moradores entendessem que não haveria nenhum problema (diante da farsa do que costumamos chamar de *vida em sociedade*) em puxar suas

¹ Comunidade do bairro da Engenhoca, em Niterói, controlada pelo tráfico de drogas, cuja escola em questão recebe alunos quase que exclusivamente desta localidade, já que eles não “podem” ser matriculados em outras escolas, em função da rivalidade entre as facções do tráfico de drogas.

instalações elétricas e hidráulicas a partir das da escola.



Portão de Entrada do Infante, na entrada na Nova Brasília

Enfim, cheguei ao Infante. Lá, fui recebido pela diretora Marilene, que, muito simpática e afável, fez questão de destacar o quanto se orgulhava da escola, dos seus funcionários e alunos. A impressão que tive, em um primeiro momento, não podia ser melhor. Não via a hora de começar aquilo para o qual julgava estar preparado: missão ou trabalho, pelo menos naquele momento não parecia nem importar nem fazer diferença.

No entanto, não foi difícil perceber que *ser professor* naquela escola exigiria de mim mais do que julgava saber. Mais que isso, exigiria um movimento que fosse na contramão de uma certa atitude intrínseca do ser humano de recusa a sair do seu lugar seguro, de rever conceitos, atitudes, coisas que, com o tempo, vão assumindo um caráter fixo, permanente, concluso, que cola ao ponto de parecer natural o seu pretenso status de imutabilidade.

Logo de cara me vi envolvido em uma situação que parecia fugir a qualquer desejo de controle que a escola pudesse vir a ter sobre os sujeitos que nela habitam quando esses parecem romper ou ignorar o acordo tácito de

civilidade ou cooperação que supostamente os inscreve no estatuto de ordem que ela representa. O que fazer, então, quando um aluno resolve jogar um pedregulho sobre o vidro da frente do carro da professora de Matemática? Por que logo da professora de Matemática??

Isso me traz à memória um pouco do que aconteceu comigo. Então volto ao ano de 1983 e me dou conta que minha intrepidez não era nem sombra da que demonstrou este aluno ao tomar uma atitude que, para muitos, foi considerada drástica e violenta. Na época, eu cursava a antiga 7^a série do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual próxima à minha casa. Considerando os parâmetros estereotipados de comportamento e de resposta àquilo que a escola propunha (e, de certa forma, ainda propõe), talvez eu fosse rotulado como um aluno *interessado, esforçado, bem comportado*, embora tivesse grandes problemas para entender aquilo que os professores acreditavam estar ensinando a *todos*, principalmente quando se tratava das questões matemáticas.

O problema era tão sério que, naquela hora do campeonato, ainda não sabia fazer *conta de dividir*, embora já houvesse compreendido parcialmente a idéia de divisão, arriscando-me a resolver os problemas mentalmente. O incrível é que nem um professor até então parecia ter notado meus embaraços e impedimentos ou sequer procurado iniciar algum processo que pudesse revertê-los.

Cansado de esperar por um milagre, coloquei como questão de honra naquele ano aprender a registrar de maneira formal a divisão matemática, pois precisava desse conhecimento para ter acesso a outros, a fim de provar para quem me avaliava que não era tão medíocre quanto parecia e, para mim mesmo, que não precisava ter tanto medo dos professores, especialmente da professora de matemática.

Então, durante algumas noites, esperava o meu irmão chegar do trabalho e implorava que me ensinasse, pois não agüentava mais aquela “vergonha”. E com tanta vontade de aprender, não foi difícil e nem demorou tanto para resolver aquele *problema*.

Minha alegria por conhecer o que antes não sabia, era arrebatadora! No entanto, meu esforço pessoal nem foi notado. Mesmo sendo um estudante com 100% de freqüência às aulas, que se sentava nas carteiras da frente, por

acreditar que quanto mais próximo estivesse dos professores mais facilmente aprenderia o que tentavam ensinar; de comportamento que se encaixava nas regras de organização estabelecidas e desejadas pela escola; que era capaz de memorizar e declamar textos os mais variados e extensos; que adorava ler e escrever; que se relacionava bem com os colegas e (dentro do possível) com os professores; e que procurava superar o que a escola convencionou chamar de *dificuldades de aprendizagem*, tive de ouvir da minha professora de matemática, que trazia no rosto um riso até hoje indecifrável para mim, uma frase que durante muito tempo ecoou em minha mente como uma funesta lembrança de fracasso, decepção e frustração: “Não deu!”

Lembro-me que fui pra casa chorando muito, sentindo-me injustiçado, mas nenhum pouco culpado por aquele resultado. Tanto que pedi à minha mãe para, no próximo ano, ir estudar em outra escola, a fim de continuar meus estudos sem ter que sofrer com o estigma da reprovação que tende a acompanhar aqueles que passam pelo formão da escola e são reprovados pelo controle de qualidade.

Porém, mesmo mudando de escola, continuava com *dificuldades* para lidar com os conteúdos matemáticos, que se complexificavam na medida em que ia prosseguindo em meus estudos, mas que não me impediram de concluir os Ensinos Fundamental e Médio, muito menos de fazer minha graduação em uma universidade federal de grande prestígio e de acesso complicado, passando em dois concursos públicos antes mesmo de concluir o curso. E por uma dessas ironias que a vida costuma reservar, viria a ser professor justamente da escola em que estudei um único ano e fui reprovado: o Colégio Estadual Santos Dias², onde atualmente sou professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Médio.

Nesta escola, enfrento embates ferrenhos e constantes diante das piadas, principalmente dos professores de matemática, com o intuito exclusivo de desqualificar os trabalhadores que buscam a escola para tentar dar continuidade a um processo de escolarização interrompido muitas vezes por força de contingências que fugiram ao seu controle. Ainda assim, em época de Olimpíadas de Matemática, é muito comum ouvir que, no caso da

² Trago essa experiência como professor da EJA no Santos Dias, embora o meu foco principal nessa pesquisa não trate especificamente da minha prática como professor nessa escola.

EJA, serão Paraolimpíadas. No entanto, o que parece ser mais irônico é que, quem faz piada com a impotência do outro, não se considera nem um pouco responsável ou implicado nos processos que poderiam reverter aquilo que faz ri quando deveria fazer lamentar.

Além disso, alguns professores, tomados por uma espécie de senso de justiça esquizofrênico, chegam ao extremo de afirmar que não é justo aprovar um aluno que não domina os conteúdos matemáticos só porque ele tem 83 anos de idade. Por outro lado, nem se discute qual a função da Educação de Jovens e Adultos ou se as escolas que imploraram³ à Secretaria de Educação para ministrarem essa modalidade de ensino cumprem o seu papel. Afinal, se é para desqualificar ainda mais quem já se sente tão desqualificado, não há sentido em afirmar ou oferecer educação em regime de suplência.

Pensar nessas questões é voltar no tempo, há vinte e seis anos atrás. Ainda hoje me indago sobre o que poderia ter significado para a professora de matemática que me reprovou os sentidos daquela expressão. O que é possível apreender daquele “Não deu”? Por que não deu? O que não deu? Talvez *não deu* para ela perceber que entre o que os alunos aprendem e os instrumentos que pretendem medir esses conhecimentos há uma assimetria que, muitas vezes, nem os matemáticos se dão conta. *Não deu* para ela entender que apenas constatar o que os alunos *ainda não sabem* sem criar as condições para que venham a saber não deveria ser a principal função de quem ensina. *Não deu* para ela perceber que utilizando a mesma metodologia para tentar ensinar a todos, sem considerar que ninguém aprende da mesma maneira, era simplificar algo por mais demais complexo. Enfim, *não deu* e, talvez, jamais *daria*, para mim ou para a professora, com o foco da avaliação centrado apenas no resultado, desconsiderando o processo de ensino-aprendizagem.

No meu caso, o medo que nutria por aquilo que minha professora de matemática representava criava um abismo que me impedia de interagir com ela para solicitar a sua intervenção. Para piorar, não fazia o mínimo sentido para mim, e talvez para outros, a linguagem e a lógica que ela se utilizava para tentar desvendar os segredos da matemática. Definitivamente, não deu! E

³ O Colégio Estadual Santos Dias é uma dessas escolas que, para não perderem professores, em função do êxodo de seus alunos para outras escolas que oferecem o ensino supletivo, solicitaram à SEE que transformassem o ensino noturno regular em supletivo.

ficou por isso mesmo. Afinal de contas, reprovar um aluno que não alcançou o número de pontos necessários para que ele seja considerado aprovado é uma conta simples de fazer.

Por outro lado, voltando ao Infante, devo dizer que o ato inesperado daquele que chamavam de Careca deixou de cabelo em pé as lógicas, a todas as tentativas de racionalização do que poderia vir a significar a atitude de Marcio. Muitos diziam que aquilo que ele fez foi uma espécie de prova de coragem para ser aceito como soldado do tráfico; outros acreditavam que ele sempre alimentou esse desejo e finalmente reuniu coragem para executá-lo; havia quem dissesse que ele juntou a fome com a vontade de comer, pondo em ação uma vingança contra quem poderia tê-lo desqualificado...

Na ocasião, nenhum professor se sentia *seguro* para ensinar seja lá qual fosse a sua praia. O tempo estava fechado! As bases do poder instituído naquele lugar pareciam estar abaladas, pairando no ar um clima de medo, gerado, talvez, pela sensação de violência que punha em dúvida a idéia de que o poder está sempre localizado, sobrevivendo fora da relação. Sobre isso, é sempre oportuno considerar o que nos lembra Foucault (1983):

....O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder... (p. 179)

Mas o que estava em jogo naquele momento? Como pato novo naquela lagoa, diante do radicalismo da atitude de Careca, fiquei observando atentamente as falas e reações dos meus colegas professores mais antigos na escola, em busca de indícios do que poderia vir a significar aquela situação e do que eu poderia aprender com ela. O que mais se ouvia era a necessidade de uma punição exemplar para o aluno, inclusive com o compromisso imposto à mãe de pagar o prejuízo material da professora. Mas não eram poucos os que defendiam a expulsão do Márcio, alegando que sua atitude poderia provocar outras de mesma natureza. Mas como fazer isso sem a conivência do próprio aluno e de sua mãe? E o medo da reação da comunidade ou de uma represália

do tráfico local?

Naquela altura do campeonato, a Professora de Matemática dona do carro já nem parecia mais tão preocupada com a perda material: “Como eu vou entrar em sala de aula com esse menino aqui na escola, como se nada tivesse acontecido?”, questionava ela.

No dia seguinte, estávamos eu e meus colegas reunidos a portas fechadas com Marcio Careca e sua mãe, tentando impor um discurso de que seria melhor para todo mundo (especialmente para que a escola pudesse continuar naquele lugar cumprindo seu papel de representante da sociedade ordeira e civilizada, ainda que aquela reunião pudesse ter sido motivada mais pelo esforço de sobrevivência e auto-preservação daqueles profissionais do que pela consciência de estarem a serviço de qualquer outra coisa/ordem) que eles entendessem o estado de coisas que envolveu a escola após o incidente, tornando inviável qualquer possibilidade do rapaz continuar estudando ali.

Essa situação me faz lembrar o filme *Entre os muros da escola*, visão contemporânea de uma França emblemática e controvertida, dividida entre o desejo de tentar lidar com as diferenças e, ao mesmo tempo, impor o idioma nacional sem considerar as particularidades dos sujeitos de diferentes etnias. Em um dos momentos mais tensos da trama, o conselho de classe reunido para tratar da insolência do aluno Souleymane, o malês que vemos falando uma outra língua e que questiona a autoridade do professor protagonista do documentário, que se vê dividido entre votar pela punição/expulsão do aluno que o afrontou e a culpa por saber que, caso isso viesse a acontecer, o mesmo teria que ser deportado para o seu país de origem. No entanto, entre os outros professores, era indisfarçável o lamento ante a possibilidade de deportação do chinês Wei, um aluno dedicado no estudo do francês e bom moço, o típico “bom selvagem”.

Marcio Careca, como Souleymane, em sua atitude de recusa, tratada de forma simplista como rebeldia, parece desafiar o choque de “civilização” a ele imposto e que, na maioria das vezes, desconsidera a sua idéia própria de civilização, uma vez que esta não se alinha com aquela que se pretende única, inquestionável e, por conseguinte, desejável. Dessa forma, não são apenas os muros visíveis da escola que tentam separar e ignorar as diferenças culturais presentes no mundo, mas também os muros invisíveis da arrogância de quem

pretende impor uma língua e uma cultura hegemônicas, ignorando e mesmo desconsiderando a possibilidade de (co)existência de/com outras culturas e línguas. Digo isso, mesmo correndo o risco de estar, aqui e em outros momentos deste trabalho, superestimando ou mesmo idealizando as atitudes dos sujeitos subalternos, numa clara tomada de posição ao lado deles. Por outro lado, fazer uma leitura outra do que a nossa vangloriada civilidade nos acostumou a chamar de rebeldia, violência ou mesmo desrespeito poderia servir, ao menos, para questionar o fato de que fazemos isso quase que o tempo todo em relação aos modelos culturais que adotamos como nossos, dando a eles um valor superfaturado, idealizado e inquestionável.

Então, para surpresa nossa (ou seria para alívio?), aquela mãe apresentou o que parecia ser a solução para o impasse entre os professores do Infante e seu filho:

_Ele vai trabalhar para pagar o prejuízo da professora e estudar à noite no Mululo, disse ela num tom que poderia ser interpretado de muitas formas, dependendo da conveniência, do grau de envolvimento emocional com a situação, do desejo ou da necessidade que temos de sair de um embate com o *problema resolvido* de acordo com nossas expectativas(...): decepção por ser indiretamente a causadora daquele *problema*? Frustração por ver se repetir em seu filho um filme que ela mesma já vira na sua história, na de seus irmãos e na de seus pais? Alívio de não ter que passar, pelo menos naquela escola, por mais constrangimentos como aquele, que parecia dizer a ela ou a quem interessasse de sua inabilidade para lidar com seu filho adolescente? Prazer de saber que seu filho fez com a escola algo que ela poderia ter desejado um dia, seja como aluna ou agora como mãe, mas nunca reuniu coragem para executar?... Talvez jamais saberei o sentido ou os sentidos enunciatórios de que se revestiu o tom ou o acento que a mãe imprimiu àquele enunciado, embora me dê conta hoje de ter experimentado em momentos posteriores uma sensação de *déjà vu* – que, por um lado, parece ser o reencontro do mesmo, do que pensamos já saber; mas que, de outro, faz transbordar o previsível pelas nuances dramáticas de cada sujeito – diante dos testemunhos de outras mães em relação aos seus filhos, ainda que em situações diferentes dessa que ponho em questão.

Para quem acaso estiver pensando que a solução apresentada pela mãe

do Careca enterrou de uma vez por todas pelo menos aquele problema específico, devo dizer o seguinte: não raramente víamos pelo pátio aquele que não poderia ser – e não era – mais aluno da escola, embora fosse *uma constante visita indesejada* que, por razões outras, teimavam em fugir ao controle da escola ou do que ela representa enquanto instituição, e que, portanto, não poderia ser impedido de transitar por seu espaço físico.

Foi quando em certa manhã de quarta-feira daquele mesmo ano, durante uma reunião de planejamento, a Diretora da escola tomou a palavra e nos falou do seu grande pesar, de não estar mais certa de que a decisão que tomamos em relação ao aluno Marcio Careca tenha sido a melhor. Ela nos informou que ele, embora tenha sido matriculado no Mululo⁴, não podia estudar lá. Como não conseguiu um emprego – ouvi muitos estudantes reclamarem que, quando informavam o endereço onde moravam, a vaga acabava com outro candidato cujo endereço não denunciasse uma origem domiciliar estigmatizada, pejorativa ou marginalizante –, foi facilmente cooptado para trabalhar no tráfico de drogas. Se ele ainda tivesse algum interesse em estudar, agora mesmo é que as coisas ficaram mais complicadas: como estudar na escola da facção inimiga? Como estudar no horário do *trabalho*? Para que estudar se o senso comum diz que, quem estuda, tem um futuro – a longo prazo – melhor e quem está a serviço do tráfico não tem mais tanta certeza de que estará vivo no *futuro*? Pelo menos agora ele não precisaria se preocupar em pagar o prejuízo da Professora de Matemática: seja porque ela não estivesse preocupada em receber ou porque, agora, não teria mesmo como cobrar.

Quem trabalha como educador e enfrenta problemas como esses, lida constantemente com sentimentos que se fundem e se confundem num misto de frustração, impotência e fracasso – nesse caso não dos sujeitos (dos professores ou dos alunos ou dos dois), mas de um projeto de escola e de civilização que acredita (será que ainda acredita ou talvez finja acreditar?) que todos devam receber ou desejar ou acreditar em uma educação intrinsecamente boa, emancipatória e potencializadora daqueles que têm

⁴ Colégio Estadual Mululo da Veiga, que fica localizado no mesmo bairro do Infante e que recebe alunos de comunidades também controladas pelo tráfico de drogas, mas de facção inimiga à da Nova Brasília.

acesso a ela.

Mesmo assim, ainda que habitados por sentimentos dessa ordem, é preciso sobreviver, se precaver, se proteger, tentar cumprir aquilo que acreditamos ser o nosso dever ou aquilo para o qual recebemos como funcionários a serviço do saber ou ainda o que prometemos fazer (não sei se a nós mesmos quando saímos de casa para trabalhar ou talvez por alguma lembrança inconsciente do juramento que pronunciamos por ocasião da formatura de graduação ou por outra razão que jamais saberíamos precisar): ensinar, a qualquer preço; do contrário, seria como admitir nossa incompetência total diante da única coisa que acreditávamos realmente saber fazer. Mas, e se tivermos que enfrentar a resistência justamente de quem esperávamos receber a gratidão?

Por alguma razão que não saberia precisar, de maneira mais intensa, mas não menos propícia por seu caráter tenso e complexo, se atualiza nos interstícios das memórias de minha formação em literatura o diálogo entre Próspero e Calibã, na emblemática peça de Shakespeare *A Tempestade*:

PRÓSPERO – (...) Tive piedade de ti; não me poupei canseiras, para ensinar-te a falar, não se passando uma hora em que não te dissesse o nome disto ou daquilo. Então, como selvagem, não sabias nem mesmo o que querias; emitias apenas gorgorejos, tal como os brutos; de palavras várias dotei-te as intenções, porque pudesses tomá-las conhecidas. Mas embora tivesses aprendido muitas coisas, tua vil raça era dotada de algo que as naturezas nobres não comportam. Por isso, merecidamente, foste restringido a esta rocha, sendo certo que mais do que prisão tu merecias.

CALIBAN – A falar me ensinastes, em verdade. Minha vantagem nisso é ter ficado sabendo como amaldiçoar. Que a peste vermelha vos carregue, por me terdes ensinado a vossa linguagem.

Como, então, lidar com aquilo que nos soa como ingrata ousadia, quando acreditamos estar proporcionando ao outro aquilo cujas condições ele não negociou conosco? Nesse caso, seria preciso mobilizar alternativas

legítimas ou legitimadas pelo saber que representamos, que são inscritas e se inscrevem por meio da ordem escriturística do discurso e do poder – ou seria do discurso de poder? Seria essa a opção que a equipe de professores, supervisora e as diretoras fizeram para tentar evitar ou reprimir atitudes como a de Marcio Careca antes mesmo que algum outro aluno tentasse dar prova de sua coragem?

Fato é que elaboramos um documento estabelecendo regras a serem cumpridas *pelos alunos*. Feito isso, ficou combinado que cada professor deveria ler para eles o conteúdo do mesmo a fim de deixá-los cientes de que, caso se recusassem a cumprir tais regras, não poderiam continuar estudando naquela escola, por isso deveriam assiná-lo. De alguma forma, pensar hoje sobre esses momentos tão sofridos (só não sei precisar se mais para mim ou se para aqueles alunos) – e pior ainda, escrever sobre eles – talvez explique por que resisti tanto em trazer à tona, em seus meandros, (ainda que sob apenas um olhar: o meu) uma faceta obscura de uma prática pedagógica que julgava tão progressista e iluminada, mas que se esquece do que não brilha ou do que não convém. Ao fazer isso agora: abrir essas fendas em meu texto e em mim, já no crepúsculo do mestrado: ainda que em meio à tensão, às idas e vindas do processo conturbado de escrita da Dissertação, já não me deixa tão certo (será que em algum momento estive?) das razões que me levaram a esse movimento ou se o mergulho nessa profundidade redundará em algum tipo de fecundidade.

Ora, mesmo que, nós professores, ainda não tenhamos a consciência dos significados de nossa prática – seu caráter político, ético e social – ou mesmo que acreditemos que nossa motivação seja boa em si, estaríamos livres de sermos considerados ou de nos considerarmos agindo à moda maquiavélica por nos pautarmos na certeza de que os fins justificam os meios ou de que um bem maior justificaria um mal menor? Será que era isso o que acontecia? Será que alguém, em meio àquele turbilhão de medo, violência, visão turva – que, ainda que desejasse ver, apenas tateava – agiu pensando em alguém que não fosse em si mesmo, em seu desejo de se manter vivo, antes mesmo de manter-se racional (seja lá qual racionalidade cada um desejasse – se é que alguém desejasse – e se desejasse, para que ela serviria)?

Eu não sei. O que sei é que, na turma em que estava, fiz o que fora

combinado pelos professores, pela supervisão e pela direção, com o meu acordo: sem que os alunos tivessem sido ouvidos ou participado de qualquer tipo de negociação, fiz a leitura do documento, seguida da explicação/interpretação/tradução professoral, das novas regras de conduta em sala de aula, cuja recusa inviabilizaria a permanência do infrator naquela escola – como se aquelas moças e rapazes não fossem capazes de entender o que acabavam de ouvir ou para ficar marcado o sentido desejado por quem elaborou o *documento*. Em seguida, cada um ia assinando abaixo do texto – não seria essa uma das razões que fundamentam o projeto civilizatório: levar os sujeitos das classes populares a se inserirem na ordem escriturística, para que, inseridos, possam entender o seu lugar nessa sociedade e, assim, possam assinar seu nome embaixo, como se concordassem com uma ordem que pretende, inclusive, negar-lhes a possibilidade de criarem uma ordem outra?

Porém – ainda bem que, em algumas raras vezes, lamentavelmente raras, surge o contraponto, o questionamento, a negação, a recusa, que interrompe o silêncio, o ritmo da conformidade, da anuência, do mesmo que se repete compassadamente –, eis que alguém se insurge: Fernanda, aluna do 9º ano de escolaridade, tida como alguém que nada aprendia, que não tinha nenhum interesse pela escola, nem pelos estudos, mas que resolveu dar um basta àquela situação. Ao ver seus colegas obedecendo de forma dócil e subserviente, sem questionar, talvez por medo das consequências, usou a palavra com a eloquência dos sujeitos que cotidianamente se recusam a submeter-se ao silenciamento a eles imposto das mais variadas formas por aqueles que hegemonicamente se colocam como os detentores da verdade e do saber, assim expressando-se:

_Eu não vou assinar isso! Sair do Infante? Jamais! A escola é nossa, vocês (professores), se quiserem, que saiam.

Diante da minha expressão de espanto e surpresa, ela completa triunfalmente:

_É nós! Nós é que sabe!

Apesar de estar há pouco tempo no Infante, respirando os ares da Nova Brasília, não foi difícil entender o sentido ou os significados poderosos daquele dito, naquele contexto. A força daquela enunciação não estava no nível ou nos limites da sentença, da frase – até porque o dito por Fernanda

não obedece à sintaxe estruturalista da língua, que, ao obrigar a dizer (Jakobson), tenta conter os sentidos e as possibilidades discursivas dos falantes – mas no acento intimidatório com que foi dirigido a mim, soando menos como um protesto do que como a defesa de uma posição, a marcação de um lugar e de pertencimento a esse lugar.

Dessa forma, ao utilizar-se do deboche num espaço tido como sério, Fernanda assumiu, talvez sem se dar conta, uma liderança que pode ter culminado em uma espécie de sintonia com a turma dela e as outras turmas da escola, criando uma rede invisível. Mais que isso, ela incorporou a força discursiva do NÓS, de um coletivo cuja expressão não se constitui por uma lógica individualizante ou monológica, que produz o que Boaventura de Sousa Santos (2007) chama de *ausências*, por uma *razão metonímica*, que, ao tomar a parte pelo todo, se considera única e se torna indolente e preguiçosa, pois não se esforça para ver que há outras formas de estar e de pensar o mundo; mas por lógicas outras que se recusam a aceitar essa *realidade inventada* como a única possível.

Ora, por ter e afirmar naquela escola o seu próprio, Fernanda me fez ver quem eram os estranhos ali, lembrando-me mais uma vez que o Infante não foi construído pela vontade política do poder público, mas pela luta coletiva daquela comunidade, que fez valer sua demanda por educação; mais, ainda, lembrou-me de que era comum por ali resistir com o fim de sobreviver e de assumir posição de combate quando a necessidade exigia. Foi uma ex-aluna da escola, hoje assistente social, quem me informou que o lugar em que se formou a Brasília era onde os escravos que trabalhavam no engenho de cana de açúcar (daí o bairro Engenhoca) eram torturados quando fugiam ou se recusavam a fazer o queriam seus senhores – passado que, de alguma forma, ainda ressoava.

Assim, diante da coragem e da resistência dela (e do meu ar boquiaberto diante do embate inesperado e para o qual não me preparara (talvez por achar que seria mais um desses triunfos-solos de uma nota só e de uma língua também), ninguém mais queria assinar o *documento*, nem naquela turma nem em nenhuma outra. Então, se considerarmos que ontem como hoje os conflitos têm sua raiz no confronto e na disputa entre diferentes lógicas, teríamos que rever muitos dos valores e das leituras que querem reduzir todo

o esforço contra-hegemônico que se insurge como uma resistência ignorante, improdutiva e violenta. Nesse caso, precisaríamos considerar como possibilidade muito do que tem sido negado, invisibilizado, tornado ausente e inviável, mas que se constitui como experiência de sujeitos como Fernanda, e que não pode ser desperdiçada.

Por outro lado, o que fazer quando somos confrontados discursivamente, justamente quando tentamos impor o discurso que, cremos, é suficiente para restaurar a ordem em meio ao caos? Pior ainda, como manter uma posição quando o chão parece se abrir embaixo dos nossos pés?

Ao rememorar o impacto do que senti naquele tempo histórico, experimento outros sentimentos no momento em que me dou conta de que, já naquela época, Saussure e Barthes me habitavam, não em equilíbrio, mas em constante tensão, embora admita meu desejo quase obsessivo em transitar por um *centro calmo* onde eu pretendia jogar sozinho com a linguagem, sem ser surpreendido por lances de inesperada criatividade de outros jogadores que resolvessem jogar conflituosamente o jogo lingüístico-discursivo.

Ora, desejar girar em torno da calmaria e do centramento para poder jogar com a linguagem (algo que a semiótica de Barthes sugere) só poderia ter sentido na possibilidade de abertura para que o outro da linguagem também pudesse jogar e ganhar, já que nem sempre seria possível o jogo amistoso, em que os jogadores não desejassem sair vencedores. Nesse sentido, como professor de língua, devo perguntar-me sobre o que eu poderia estar buscando na escola: o entre-lugar (Bhabha, 1998); lugar do desacato, do conflito, da tensão que não se resolve? Ou seria um outro lugar, habitado por aquilo que Barthes chama de *experiência de desaprender*, que possibilita aprender e ensinar aquilo que ainda não sabemos – o conhecimento que está em trânsito, que ainda não tem patente e que poderia ser de qualquer um, seja de quem ensina quanto de quem aprende, passeando livre no *cronotopo* da oralidade, dessedimentando saberes, culturas e crenças que nos atravessam – e, ao mesmo tempo, assumir que, na extremidade, nosso saber se confunde com a ignorância, com aquilo que ainda não sabemos ou sabemos mal, como sugere Deleuze (2006)? Quem sabe esse (não)lugar da escola que pretende ensinar a linguagem em seu plural não poderia ser marcado por esse jogo tenso, de disputa, mas também por um possível espaço fronteiriço, que possibilite o

trânsito e a troca, que faz girar saberes e culturas, sem as dicotomias ou antinomias do isto ou aquilo, sem as simplificações maniqueístas que insistem em hierarquizar os saberes lingüísticos por sua maior ou menor ênfase ao sistema, à estrutura da língua pelo viés do uso legitimado?

Essa situação vivida há mais de dez anos, que repercutiu (e ainda repercute) em minha prática, apresenta elementos outros que me fazem pensar sobre uma constante preocupação ética que tenho quando enfrento meus dilemas sobre o que contemplar no ensino de língua. Ao mesmo tempo, relembra-me da provocação da *Aula* de Barthes (2007): “O que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto”. Nesse sentido, nunca é demais lembrar que, enquanto ensinamos, comunicamos atitudes, valores e crenças sobre o conhecimento que podem carregar mais significado do que o conhecimento em si; porém, de um outro lugar e de outra forma, os que aprendem também nos comunicam e nos contaminam com suas crenças, valores e atitudes, ainda que não admitamos, ou não percebamos ou insistamos em esvaziar de sentido ou mesmo dar um sentido só (e sempre pejorativo) para aquilo que julgamos ser gestos de desinteresse, descaso e reação rebelde e intransigente diante do saber que tentamos ensiná-los.

Assim, não poderia esquecer que, graças principalmente ao impacto do embate discursivo protagonizado por Fernanda, precisei rever minha prática. Até porque não conseguia mais pensar o ensino de língua considerando um falante ideal e idealizado, desconectado do tempo e do espaço, solto em um vácuo de silêncio e de impossibilidades enunciatórias. Comecei a aprender o que não me fora possível durante o curso de Letras, em meus estudos de lingüística: são nos atos dos falantes reais, em situações de interação, que a língua é surpreendida e enriquecida com possibilidades imprevistas: lição que Fernanda me ensinou em duas frases nada despretensiosas ou amistosas e que até hoje ecoam dentro em mim como um aviso de que, na luta por sobrevivência, nem sempre a lógica dos subalternizados é vencida, uma vez que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (Certeau, 2003), que são inventadas a partir da ousadia de quem resolve romper com uma ordem estabelecida, arriscando-se a dizer o inesperado, enfrentando o dito autorizado menos para contrapô-lo do que para ampliá-lo

sob a égide de uma ordem outra.

Ora, a *experiência* de ser professor no Infante produziu em mim consequências que, ainda que tentasse ou quisesse, não conseguiria nomear ou mensurar. Voltar a pensar e a escrever sobre elas (a experiência e suas consequências) expõe as feridas abertas do corpo que escreve, mas numa relação com o passado menos dolorida e perturbadora, ainda que não menos vigilante, como na metáfora do *guarda-noturno* evocada por Foucault (1985), ao nos lembrar da atitude que devemos assumir diante do fluxo de nossos pensamentos quando passamos em revista o nosso próprio passado.

Nesse caminho de volta, descubro que contar as histórias que me atravessaram (e me atravessam até hoje), que me deixaram marcas profundas, pode vir a representar uma tática de sobrevivência, algo parecido com o gesto astucioso de Sherazade: contar para não morrer. Ao mesmo tempo, enquanto penso nessa última afirmação, confronto-me com um questionamento paradoxal em relação ao desejo que hoje me move: por que, nesse intervalo de anos, acreditei que minha sobrevivência estava em esquecer o passado, acreditando na impossibilidade de narrá-lo?

Por outro lado, como fazer esse movimento – negociar com a memória, elaborar a experiência para poder comunicá-la – sem deixar-me abalar pela incômoda alcunha de autocentrado? Mesmo assim, como aproximar-me do outro, para pensar *com* ele, sem admitir que esse outro também me habita e me constitui, que esse outro também sou eu? Por outro lado, não poderia falar de autocentramento, uma vez que o exercício que me leva a compreender e a aproximar-me desse outro, paradoxalmente, leva-me a distanciar-me de mim mesmo. No entanto, até que ponto seremos capazes de ver bem “se não formos capazes de olhar para nós mesmos” (Morin, 1986)? Nesse caso, repensar o que nos marca acaba por focar-se naquilo que envolve o outro, que já não poderia ser um mover-se em torno do próprio umbigo, mas de reler-se nas relações com os outros.

Neste sentido, pesquisar a própria prática poderia ajudar no tenso processo de escrita do meu texto; afinal, o que poderia ser tão complicado em falar daquilo que vemos, vivemos e experienciamos? Porém, na medida em que esse processo se intensifica, se complexifica e se tensiona – talvez pela urgência do tempo de concluir ou fechar algo de natureza inclusa e aberta (a

pesquisa e sua socialização através do registro escriturístico da dissertação); pela vigilância ética em querer ser estética, pedagógica e politicamente correto em relação ao próprio texto; pelo constrangimento (in)consciente e (in)confessável de querer *parecer bem na foto*, escolhendo um passado de sucesso que, por seu caráter exemplar, por si só, se prestaria a dar conselhos que não foram solicitados; quem sabe por esses e por outros elementos ainda por pensar... –, o corpo que escreve começa a sentir o revés da superexposição e a se questionar sobre os riscos que uma *escrita de si* que, ainda que deseje o contrário, tenda a ler e a contar uma história mesma ou a mesma história.

Mesmo correndo esse e outros riscos, prosseguirei minha empreitada, ainda que fazê-lo exija de mim uma atitude desconfortável, mas estritamente necessária: ser prudente ao pôr à prova o meu próprio testemunho; afinal, como é difícil ser crítico em relação à informação que nos parece mais digna de confiança!

Depois disso, era preciso tomar uma posição, assumir uma atitude que deixasse claro o meu engajamento em um projeto outro, que partisse do local, das particularidades dos que aprendem. Para tanto, seria necessário conhecer com mais propriedade esses alunos: seus desejos, interesses, sentimentos, idéias e, especialmente, o lugar onde passavam a maior parte do tempo quando não estavam na escola – que também era uma extensão de suas casas: a Comunidade Nova Brasília.

Convidei alguns colegas para que organizássemos pequenas excursões em que os próprios alunos nos mostrassem como eram a lógica espacial e a dinâmica do cotidiano onde viviam. Para mim, não seria nenhuma novidade visitar aquela comunidade, já que vivia em condições muito parecidas. Mas, por várias razões, ninguém se animou com a idéia. Alguns, porque já conheciam bem aquela realidade; outros, por considerarem uma temeridade, uma exposição desnecessária a um perigo, que diziam, evidente; havia, ainda, quem dissesse – soube disso por alguns colegas – que não seriam cúmplices de alguém que *queria aparecer* para se candidatar à eleição para Direção da escola, que aconteceria no ano seguinte, para a qual não me candidatei (nem em nenhuma das duas que se seguiram, embora fosse visto como uma constante ameaça para os pretendentes ao cargo).

Para além dessas questões, fui estimulado pelos alunos a não desistir da

idéia de conhecer a Brasília por dentro. Conseguimos com a própria Direção da escola uma filmadora e começamos a organizar a *incursão*; afinal, iríamos entrar e não sair. Poderíamos aproveitar a oportunidade para ouvir e escrever as histórias da comunidade contada pelos moradores mais antigos. Mas não poderíamos fazê-lo em qualquer dia. Fui alertado pelos alunos de que era preciso informar ao chefe do tráfico local nossa intenção a fim de negociar com ele o dia e a hora considerados (por ele) mais recomendáveis. Havia regras que não podiam ser ignoradas.

Os próprios alunos tomaram as providências necessárias. E numa manhã chuvosa, sob os olhares desconfiados de muitos, com minha máquina fotográfica e a filmadora da escola, adentramos a Brasília, seguindo um roteiro que eles mesmos escolheram. A satisfação deles era indisfarçável diante da oportunidade de contar uma outra história sobre o lugar onde viviam, a partir dos seus olhares, dos depoimentos dos moradores mais antigos, seus familiares, e da possibilidade de documentá-la através do vídeo.

Foi um dia inesquecível, marcado por muitas histórias interessantes: de como era a comunidade em outros tempos, antes da explosão de violência do tráfico de drogas; dos causos engraçados envolvendo figuras pitorescas e folclóricas, que depois foram contadas por escrito pelos alunos e ilustradas com caricaturas dos personagens envolvidos, rendendo até um concurso de *causos*.



Incursão dos alunos à Nova Brasília

Porém, no final daquele mesmo ano, uma guerra entre traficantes locais e os do Morro dos Marítimos, no Barreto, levou mais de setenta famílias a abandonarem a comunidade, deixando para trás suas casas e muito do que conquistaram durante toda uma vida. Por orientação do órgão central, a FME, o Infante ficou fechado por dois dias. Esse fato foi noticiado pelo Jornal Nacional, que informou o fechamento da escola como uma ordem dada pelo tráfico, deixando a Diretora revoltada:

— É incrível como a gente faz tanta coisa boa por aqui e não vem sequer um jornaleco noticiar. Mas é só acontecer uma violência dessa e a Rede Globo exibe em cadeia nacional.

No dia seguinte ao fechamento da escola, a frequência dos alunos foi baixíssima, como pode ser visto na foto abaixo, publicada junto com uma matéria de página inteira do jornal O Fluminense, que destacou os efeitos da violência em detrimento do esforço da escola em ensinar apesar deles.

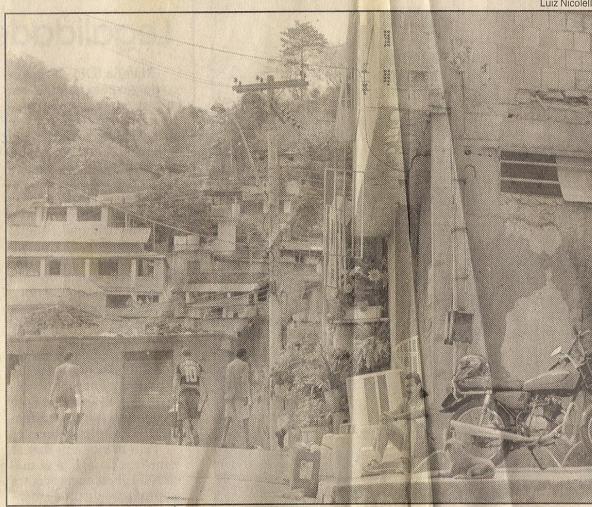
Unidades fechadas pela guerra do tráfico na Engenhoca voltam às atividades

Escola reabre com poucos alunos

CARLOS MONTEIRO

Mesmo com o reforço do patrulhamento na porta das escolas, conforme prometido pelo comandante do 12º BPM (erói), coronel Renato da Costa Hotz, poucos alunos retornaram ontem às aulas na Escola Infantil Dom Henrique e Creche Neuza Brizola, nas comunidades da Engenhoca, as quais reabriram após dois dias de fechamento.

A situação se repetiu na Creche Neuza Brizola: das 75 crianças matriculadas, apenas 26 foram deixadas na instituição. O grande índice de evasão está diretamente relacionado à saída em massa de moradores da Nova Brasília, que ficou nos arredores das duas unidades. Muitos abandonaram a favela medo de uma invasão de traficantes do Morro dos Marítimos, que também levou



Muitos moradores abandonaram a favela com medo da guerra do tráfico

parte do comércio da Av. João Goulart, principal via da Engenhoca, a fechar as portas.

Vingança — O temido ataque de traficantes do Morro dos Marítimos, base da organização criminosa Terceiro Comando no Barreto, seria uma vingança pela ação de

sessenta homens da facção rival Comando Vermelho, promovida no último dia 17. O grupo, formado por marginais recrutados em Niterói, São Gonçalo e no Rio, degolou o morador André Luiz da Conceição Gomes, de 30 anos, decepou a orelha de uma mulher e ainda arrancou um dedo de

uma menor de idade, além de

ter torturado e ameaçado várias pessoas. Menos de 24 horas depois, a Favela Nova Brasília, ponto de partida da invasão, começou a ser cercada, sempre após o anôitcer.

O cerco dos traficantes do

Terceiro Comando durou até

quinta-feira passada, quando



A frequência foi baixa ontem nas salas de aula

o Departamento-Geral da Polícia Especializada montou uma megaoperação na Nova Brasília, mobilizando 140 homens e 38 viaturas. Depois foi a vez do 12º BPM realizar incursões sistemáticas na favela. Não foram registrados conflitos entre marginais desde então, mas a situação começo

a se normalizar de forma bastante lenta. Muitas casas permanecem vazias, e veículos de fretes ainda fazem mudanças, carregando os pertences dos moradores. O aspecto de "cidade-fantasma" ainda persiste: apenas dois dos 16 garris comunitários locais continuam trabalhando; o restante foi embora.

Reportagem do Jornal O Fluminense (Edição de 26/10/1999)

A revolta de Marilene (a Diretora) poderia estar ligada ao sentimento de frustração de todo o coletivo da escola em ver o esforço cotidiano por construir naquele lugar um espaço de afirmação da potência dos seus sujeitos ser mais uma vez ignorado, negado, invisibilizado: como se inútil fosse lutar contra algo muito mais poderoso e eficaz.

De fato, os melhores momentos do Infante, para além da sensação de violência que a mídia tende a superdimensionar, e que em nada ajuda a revertê-la, permaneciam no anonimato, distantes das manchetes ou das notas de rodapés dos jornais, distantes até mesmo dos almanaque de experiências pedagógicas bem-sucedidas da própria rede.

Nesse sentido, vale lembrar que, embora tenham sido convidados, nem os jornais e muito menos a assessoria de imprensa da FME estiveram presentes quando a escola abriu suas portas em um sábado do ano seguinte, durante um evento denominado Cidadania 2000: organizado, divulgado e executado pelos alunos do 9º ano e os profissionais do Infante. Neste dia, para surpresa de alguns que, mesmo presentes, temiam que algo de ruim

acontecesse, os alunos, seus familiares, os professores e funcionários da escola tiveram a oportunidade de discutirem, através do debate intermediado por profissionais convidados, questões como: a necessidade de maior diálogo nas relações interpessoais; a valorização do potencial de cada um no serviço e no cuidado com o outro; a importância da escola enquanto espaço privilegiado de socialização e troca entre os saberes historicamente acumulados – e legitimados – e os saberes populares que circulam como um bem partilhado pela comunidade.

Na ocasião, integrantes da Banda Marcial do 3º Batalhão de Infantaria, com sede no bairro vizinho, foram convidados e puderam trocar conhecimentos sobre música com os membros da Banda Marcial do Infante: um encontro, até então, inusitado para ambos.

Durante algumas horas daquele sábado ensolarado, quem entrou no Infante pôde ver seus alunos orgulhosos em mostrar que eram músicos disciplinados; que sabiam receber com gentileza os visitantes conhecidos e desconhecidos; que podiam ajudar o funcionário do Ministério do Trabalho a preencher os dados da carteira profissional das pessoas que buscavam esse serviço; e também que sabiam contar histórias, escrever poesias, além de dançar e cantar. Pelo menos naquele dia, o Infante e a Nova Brasília eram uma coisa só, para além da separação que os muros tentam impor ou caracterizar.

Quantas lições aprendidas em um mesmo dia! Aprendemos juntos (alunos, pais e professores) que sabemos e podemos mais do que imaginamos, especialmente quando encontramos tempo para colocar os nossos saberes a serviço uns dos outros e quando paramos para ouvir o outro falar dos seus sentimentos e desejos; aprendemos que, quando a escola se abre e abre suas portas para que outros saberes circulem em seu interior, não há porque continuar acreditando na ficção da hierarquia entre diferentes saberes e culturas; aprendemos, também, que o conhecimento pode estar nos livros, mas nunca saiu do mundo e da vida, permanecendo acessível para além dos muros da escola.

Então, o medo de que algo inesperado acontecesse foi substituído pela satisfação e pelo encontro, que poderia ser traduzido pelo depoimento de uma colega recém-chegada ao Infante:

_ Que bom poder trabalhar em uma escola onde as pessoas se importam tanto com a comunidade.

Diante dessa expressão, aqueles que se mantiveram pessimistas em relação à iniciativa de estreitar os laços entre a escola e a Brasília, temendo que algum incidente inesperado frustrasse tantas expectativas, puderam afirmar, ainda que em tom de constrangimento:

_Em pensar que esse dia nem será considerado como *letivo*!

Mas depois dos efeitos daquele acontecimento, que nos levou a acreditar que outras relações são possíveis, quem no Infante estava preocupado com este tipo de burocracia?

No entanto, passados alguns meses, fomos surpreendidos por um corpo sem cabeça jogado exatamente – talvez propositadamente – em frente ao portão da escola pelos bandidos da comunidade vizinha com intuito de intimidar a facção local. Mais uma vez, e sempre pelas mesmas razões, as aulas foram suspensas e o Infante ganhou destaque no noticiário.

A imagem daquele corpo sem cabeça – com a qual os moradores da Brasília pareciam já estar acostumados – era por demais impactante para quem não pertencia ao local. Como fingir ou minimizar o que sentimos diante do que nos abisma?

Por outro lado, mesmo diante do impacto do que experimentei, não poderia esquecer o quanto o Infante foi importante para minha trajetória pedagógica, ainda que lapsos de memória insistam em tornar vagas e difusas lembranças que já foram tão vivas e fecundas. Afinal, mesmo vivendo os conflitos intensos de um lugar que muitos consideravam por demais violento e perigoso, toda a insegurança inicial foi dando lugar a uma sensação de estar em casa, entre os meus, protegido e acolhido. Além disso, não poderia esquecer que foi ali que experimentei os momentos mais importantes e significativos da minha formação como educador. Ali aprendi a importância de fazer *com*, até com quem não quer fazer comigo, mas precisa de mim e eu dele. Aprendi que o conhecimento que parte e está a serviço das demandas e interesses locais, ganha vida, sentido e prazer tanto para quem ensina quanto para quem aprende, descaracterizando e confundindo a rigidez das posições professor e aprendiz. Saberes, prazeres e sabores: dos encontros de *causos* escritos e contados pelos alunos nas divertidas manhãs de risos soltos e

fartos; das concorridas seções de entrevistas com as pessoas da comunidade consideradas por eles interessantes e importantes, apesar de anônimas; das animadas *Férias Nota Dez*⁵; das emocionantes formaturas das turmas de 9º ano; dos ricos passeios culturais às fortalezas do Exército, a Paquetá, ao centro histórico do Rio, à Bienal do Livro e a tantos outros lugares não tão famosos, mas que se tornaram inesquecíveis pela riqueza das alegrias e afetos compartilhados.

No Infante aprendi a lutar junto, a me solidarizar e sofrer a dor do outro como também minha. Não foram raras as ocasiões em que cheguei à escola e recebi a notícia, às vezes dos próprios pais, de que alguns dos meus alunos foram mortos por *bala perdida* – caso de Lilian, grávida de oito meses, que saía para comprar os ingredientes de um frango com quiabo desejado mas que não pôde ser saboreado, nem por ela nem por seu rebento – ou por *bala certeira*, nos constantes confrontos com a polícia, entre eles mesmos ou com os soldados a serviço do tráfico de drogas de facções rivais.

Mas viver naquela zona de conflitos sem ser neutro, sem me envolver ou ser envolvido, era algo que não conseguia administrar. Minha recusa em admitir um suicídio intelecto-emocional (ser *um corpo sem cabeça* ou uma cabeça sem corpo e sem coração) diante de um estado de coisas que teima em impor uma impossibilidade de encontro com o outro e comigo mesmo, talvez tenha sido levado a consequências extremas e insuportáveis para mim, que não sou nem de ferro nem super-humano. Por isso, depois de seis anos lidando com os reveses desses dilemas, achei que a melhor coisa a fazer era ou desistir do magistério ou trocar de escola. Acabei mudando de escola.

Hoje me questiono por que tomei tal decisão. Ao fazer isso, lembro-me dos constantes pensamentos sombrios que à noite visitavam minha mente e se materializavam na forma de pesadelos. Neles, a imagem de alguém que se via isolado, mesmo sem estar sozinho, desferindo golpes no ar, cansado, sempre invadido por sentimentos de impotência e frustração, era a um tempo a metáfora de uma luta sem tréguas para não viver *na solidão de indivíduo* e, de outro, a afirmação da falência da racionalidade que me constituía.

⁵ Programa da Fundação Municipal de Educação de Niterói que promove colônia de férias com atividades esportivas e culturais para as crianças e adolescentes das comunidades vizinhas às escolas da rede municipal nos períodos de recesso escolar.

E aí me dei conta de que operar com a mesma lógica com que a modernidade se utiliza para ordenar o mundo e sujeitá-lo, a fim de tudo nele perscrutar, é um exercício que esbarra de forma contundente e desconcertante no estranho que ainda não foi dito e que, por ainda não ter sido nomeado e inventado pelo discurso, não pode ser explicado. No entanto, e é isso o que mais me angustia, é que apesar de ser negado, estranhado, escondido (como aquele parente estranho que não queremos assumir como da família), jogado para baixo (como a sujeira embaixo do tapete), ele insiste em subir à superfície, para desespero de muitos, inclusive o meu próprio.

O que fazer, então, para lidar com o desassossego que nos assombra diante do que ainda não foi nomeado, quando somos invadidos e dominados, sem que muitas vezes consigamos balbuciar uma única palavra em nosso socorro ou favor, por aquilo que Deleuze (2006) chama de “abismar-se num sem fundo”? No meu caso, sinceramente, não havia condições para racionalizar ou negociar. Sem chão e sem poder determinar o que me assombrava, passei um bom tempo em estado de letargia ambulante. Então, me dou conta de que minha humanidade não foi capaz de encontrar o equilíbrio entre sentimentos que oscilavam e se misturavam entre o máximo de potência e o máximo de impotência. Precisava sobreviver de alguma forma.

Por isso, em 2005, fui trabalhar numa escola que julgava não ser perpassada pelas questões que me afligiam no Infante. Que ingenuidade achar que a simples mudança de ares pudesse aliviar ou mesmo reverter os incômodos que me abismavam! Por que insistimos em nossa obstinada recusa em pensar naquilo que não entendemos ou ainda não sabemos? Por outro lado, em diálogo com Heidegger, citado por Deleuze (2006), descubro que “o que mais nos faz pensar é que ainda não pensamos”, porque ainda não fomos capazes de tirar da invisibilidade aquilo que nos ameaça.

No entanto, nesses quatro anos no Altivo César, me dou conta de que muitas das questões que vivenciei no Infante ainda me habitam e, muitas vezes, me assombram como espectros de lembranças que insistem em não me abandonar e cuja insistência soa-me como um constante desafio para que os enfrente, sob pena de virem a (trans)tornar e afundar meu presente e futuro numa nostalgia infrutífera, solitária e depressiva, incapaz de sonhar e de lutar pela viabilização da utopia. Assim, acredito que falar desses conflitos,

trazendo-os à tona para poder elaborá-los, pode ser uma forma de enfrentá-los. É o que pretendo fazer a seguir. Pois, nesse sentido, a vivência ganha a consistência de uma experiência que é possível ser narrada.

III- Entre fronteiras e portos de passagem

Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente.
(Martin Heidegger)

Após ter aportado temporariamente por seis anos no Infante, entre calmarias, vendavais e tempestades, desembarco em janeiro de 2005 na Escola Municipal Altivo Cesar. Na época, alguém me questionou nestes termos:

_ Não entendo o seu abatimento. Afinal, você está saindo do inferno, *da pior escola da rede*, e indo para o paraíso, para *a melhor escola da rede*.

Não era assim que eu via a questão e nem me parecia tão simples esse processo de transição. E mesmo que muitos me dissessem que o meu ciclo no Infante se encerrara, que era preciso prosseguir, não conseguia simplesmente virar a página como se nada tivesse acontecido, como se estar no Altivo fosse apenas a continuação de minha trajetória profissional em outro lugar. Estava por demais envolvido e por isso sofria com a saudade e desejava que nada do que precipitou a minha saída tivesse acontecido.

Porém, definitivamente, não dava pra viver o presente sem lembrar do passado e das marcas que ele me impingiu. Eu desconfiava que mais cedo ou mais tarde, querendo ou não, teria que enfrentar, ainda que em outro lugar, os dilemas e porquês que ficaram suspensos, sem respostas.

No mês seguinte, a luta recomeçou. À primeira vista, e aparentemente, diante dos meus olhos acostumados que estavam aos ares do Infante, constatei o que se poderia chamar de diferenças gritantes em relação ao porto de onde saíra.

Ora, se o Infante recebe alunos quase que exclusivamente da Nova Brasília, o Altivo, por estar localizado em uma área limítrofe aos municípios de Niterói e São Gonçalo, seus alunos vêm de diferentes bairros de ambas as cidades, funcionando como uma espécie de fronteira, um lugar de trânsito e de passagem entre lugares de realidades econômicas e sociais bastante distintas: enquanto o IDH de Niterói é o primeiro do estado e o terceiro do país, o de São Gonçalo é o 22º do Rio de Janeiro e o 995º do país, segundo dados do Censo 2000.



Visão do portão de entrada do Altivo Cesar

Além disso, o Altivo tem uma especificidade que a diferencia das outras 14 unidades da Rede que, como ele, trabalham com 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: está organizado e recebe matrículas majoritariamente de alunos deste segmento. A exceção fica por conta da EJA, no noturno. Dessa maneira, funciona para a maioria dos alunos que nela chegam como um marco entre dois momentos de sua escolarização, o que acaba por trazer algumas consequências para eles.

Uma delas tem a ver com a dificuldade que muitos deles, especialmente os do 6º ano, enfrentam para se adaptar a uma escola bem maior da que estavam acostumados, em que conheciam e eram conhecidos por todos; além do fato de que agora terão que dividir a atenção e preocupações, que antes eram voltadas para apenas uma pessoa, com vários professores e com os saberes que cada um deles representa.

Vale destacar ainda que, historicamente, o Altivo César é considerado uma escola de referência para a rede, fato que, provavelmente, tem levado alguns professores e diretores das escolas do município a matricularem seus filhos nesta unidade, e que talvez explique o constante saudosismo evocado

pelos professores mais antigos no Altivo, ao lembrarem de um tempo em que ele era frequentado exclusivamente pelos filhos de uma classe média que via na escola a grande oportunidade de ascensão social e de inscrição em uma ordem que acreditava e desejava.

No entanto, é preciso considerar que recordar com saudade de um tempo em que as coisas pareciam correr num ritmo mais compassado, regular e controlável não implica nem nega o compromisso e engajamento flagrantes na equipe de profissionais do Altivo. Existe no grupo a recusa em ver e aceitar como algo definitivo e natural o fracasso dos seus alunos em se apropriarem da cultura escrita, embora ainda não haja, a meu ver, um movimento consistente de pesquisa sobre as práticas que possa contribuir para uma maior efetividade desse processo. Mesmo assim, tal inconformismo tem levado o coletivo dessa escola a tentar sair do lugar, a expor-se e arriscar-se através de ações que pretendem enfrentar o que tem desafiado e impedido nossa escola de ser um espaço onde efetivamente se ensina e se aprende, com todas as contradições e reveses que acompanham e surgem como consequências dessas tentativas.

Muitas vezes e de várias formas, para garantir o direito de tentar, o grupo tem se posicionado frontal e abertamente contra decisões que partem do órgão central, que sabe da histórica e estratégica posição de liderança que o Altivo Cesar costuma assumir no conjunto da Rede de Niterói contra políticas impostas de cima para baixo. Além disso, alguns desses posicionamentos contundentes já vieram até a desencadear movimentos como o que culminou com a greve que durou mais de dois meses em 2005. No entanto, nos últimos anos, essa resistência tem sido minada e enfraquecida através da cooptação de figuras-chaves, descaracterizando e desestabilizando o que, há tempos, já se chamou de força do coletivo do Altivo.

Ainda assim, para os pais que conseguem matricular os seus filhos nesta escola, principalmente para os que residem em São Gonçalo, é considerado um grande privilégio, sendo visto como a possibilidade de que eles estudem em uma rede pública cuja educação é classificada pelos índices oficiais como de *qualidade indiscutível*, em função das altas taxas de alfabetização de sua população e pelos grandes investimentos públicos nesta área; embora os profissionais que atuam nessa rede venham denunciando e

questionando de forma incisiva e sistemática os dados que têm servido de base para a constituição desses índices.

Diante desse quadro, venho alimentando uma grande expectativa em relação às possibilidades de intervenção coletiva no Altivo como meio de problematizar e, quem sabe, desconstruir os processos de produção de subjetividades que se submetem e inferiorizam, porque – de tanto que esse discurso é martelado e os corpos disciplinados para se submeterem a esse regime de verdade – acabam por assumir, assimilar como próprio, o discurso que os desqualifica e subalterniza. No entanto, como pensar a desconstrução que não seja uma mera inversão de relações ou mesmo a negação e superação das ambiguidades e ambivalências do cotidiano, em meio às tramas do macro e do micro? Como fazer para fugir às dicotomias e assumir a possibilidade de convivência com os paradoxos? Um dos caminhos a partir do qual tenho procurado operar é arriscar-me na possibilidade de *permanecer na fronteira* (Derrida, 2001), ainda que ela não seja algo decidido, resolvido ou mesmo já conquistado, na busca de um caminho possível, o que não quer dizer mais fácil ou menos tenso, enfrentando o mal-estar de, inclusive, não encontrar esse caminho.

Ora, a noção de fronteira cristalizada pelos dicionários é a acepção de linha divisória ou de demarcação de limites geográficos que asseguram a soberania política de uma nação. Essa idéia foi construída a partir da configuração dos estados nacionais modernos e naturalizou o espaço interdito, a zona proibida e delimitada militarmente. Segundo Boaventura, essa noção de fronteira foi fundada pelo pensamento moderno ocidental que, por ser abissal, cria linhas (visíveis e invisíveis) para dividir a realidade social em dois universos diferenciados: deste lado e do outro lado; universos que não podem coexistir, uma vez que o primeiro nega ao segundo a própria possibilidade de existência. Nesse sentido, o que é produzido do outro lado da linha não pode ser considerado como compreensível ou relevante, por isso precisa ser negado e excluído, caracterizando o que ele denomina *epistemocídio*, uma vez que retira de todos os *outros*, os habitantes do outro lado da linha, a capacidade de pensar e de produzir conhecimento relevante, desconsiderando suas línguas, suas culturas, suas histórias, deixando-lhes como única opção ou possibilidade a assimilação dos saberes produzidos do

lado de cá da linha.

No entanto, é justamente nas fronteiras onde se situam os agentes sociais que favorecem as transferências e o diálogo entre universos aparentemente incompatíveis, favorecendo a sua articulação e permeabilização. Isso nos leva a considerar a fronteira em sua dimensão de espaço de trocas e negociações com o outro. Afinal, uma das importantes características das fronteiras é sua mobilidade, o que possibilita a transição e a comunicação entre mundos e culturas diferentes.

Nesse sentido, considero que Certeau vai ao encontro de Boaventura (ou vice-versa) quando afirma que:

... o espaço privado deve saber abrir-se a fluxos de pessoas que entram e saem, ser o lugar de passagem de uma circulação contínua, onde se cruzam objetos, pessoas, palavras e idéias. Pois a vida também é mobilidade, impaciência por mudança, relação com um plural do outro. (Certeau, 1996)

Talvez fosse isso o que esperava encontrar no Altivo: uma fronteira aberta para possibilidades de encontros inusitados. Porque, enquanto no Infante os alunos afirmavam que a escola era deles e só quem morava na Brasília deveria ou *poderia* estudar ali, no Altivo, que é considerado por muitos a Suíça do Complexo Engenhoca-Barreto, um espaço *neutro*, que se acreditava não sofrer com nenhum tipo de intervenção ou influência externa, seja do tráfico de drogas ou do órgão central, seriam grandes as possibilidades de encontros entre culturas, pessoas, seus saberes e seus afetos.

Porém, até que ponto a *impaciência por mudança* é suficiente para desencadear relações marcadas pela reciprocidade? Ora, não me refiro ao recíproco como um pacífico aconchegante ou como um conciliador carismático, mas como a potencialização dos paradoxos, das contradições, explodindo na construção de significados e processos de subjetivação diversos dos que nos acostumamos a conviver, porque plurais, polissêmicos, dialógicos – implicando muitas vezes a transgressão, a subversão, como expressão crítica e da busca de entendimento, o que não quer dizer do consenso.

Dessa forma, entre o senso comum e o contra-senso, entre palavras de ordem e despalavras, entre encontros e confrontos, já não seria possível sustentar o mito de uma pretensa neutralidade, já que dizer-se neutro significaria tomar um partido. Por outro lado, ao tentar posicionar-se na fluidez do inter ou do entre, ou se admite a emergência do plural, do múltiplo, do divergente, ou se reprimem e excluem as vozes dissonantes.

Além disso, atuar na fronteira é ir ao encontro da inexorável imprevisibilidade. Assim, saber que não há nenhuma garantia, ao mesmo tempo, abre as portas para infinitas possibilidades, para o vir a ser construído e conquistado, que passa necessariamente pela coragem de resistir e de negociar, ainda que na posição de minoria.

Nas linhas que se seguem, arriscarei socializar meus incômodos, angústias e reflexões a partir do que tenho experimentado enquanto sujeito que atua no Altivo, num exercício que Glória Anzaldúa (1987) chama de “pensar a partir das margens”, embora desconfie que meu movimento seja mais parecido com o do *polemista inescrupuloso* de Bakhtin (2000), que dá o tom, o fundo, o contexto dialógico para as palavras de outrem de acordo com a conveniência que sua militância exige ou a que melhor favorece a causa com a qual está comprometido.

IV- Quem sabe vai saber mais; quem não sabe...

“Assim, continuaram vivendo numa realidade escorregadia, momentaneamente capturada pelas palavras, mas que haveria de fugir sem remédio quando esquecessem os valores da letra escrita.” (MÁRQUEZ, 2003, p. 48)

Às sete e dez da manhã o sinal toca. É o anúncio do início de mais uma jornada de encontros, reencontros, desencontros, desafios e, como não podia deixar de ser, de embates na Escola Municipal Altivo Cesar.

Após o soar intenso da sirene, alguém ao microfone anuncia que as turmas do 6º ano devem dirigir-se ao prédio anexo, para as suas respectivas salas. Alguns sobem imediatamente, outros ainda protelam por alguns instantes, talvez para não perder o fio da conversa interessante que travavam até então. Entre os que resistem a subir, é possível perceber alguns se misturarem às turmas que permanecem no pátio com aula vaga, demorando-se no bebedouro ou mesmo alegando uma necessidade fisiológica que só poderá ser satisfeita com uma boa e demorada ida ao banheiro, supostamente tentando, em vão, adiar ou fugir ao que virá pela frente.

Enquanto sobem as escadas, a maneira de caminhar ou de correr, as brincadeiras, bem como as falas em tom jocoso e facilmente traduzível entre eles, poderiam denotar não haver quaisquer tipos de marca ou rótulo que viessem a diferenciá-los. Poderiam. No entanto, para além do que os sentidos permitissem perceber, havia outras informações tidas como mais relevantes e, portanto, legitimadoras das relações impostas a esses sujeitos a partir dos seus saberes e não-saberes.

O ano é 2008. Em função da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói – Escola de Cidadania, que reconhecia textualmente que a Rede “*se dizia oficialmente organizada em ciclos, mas que desenvolvia cotidianamente práticas pedagógicas a partir de uma lógica ainda seriada*” (p. 2), a equipe técnico-pedagógica, juntamente com os professores do 6º ano do turno da manhã, sendo eu um deles, decidimos arriscar a implementação daquilo que a Proposta chama de Reagrupamento.

Segundo o documento, o objetivo do Reagrupamento “*não é especificamente atender àqueles que têm dificuldades, mas possibilitar o*

entrosamento dos alunos a partir das suas possibilidades e interesses, inclusive permitindo a troca de saberes entre eles.” (p.26)

No entanto, não me recordo de termos recorrido em algum momento ao texto da Proposta que fundamenta o Reagrupamento. Pois, como a escola havia aderido à Proposta, deveria implantá-la em seu todo; por isso, víamos no Reagrupamento uma possibilidade de, “cumprindo uma ordem de cima”, “reordenar o caos”.

Então, o grupo de professores propôs o que eu chamo de *Reagrupamento à moda Altivo*, optando por reagrupar as quatro turmas do 6º ano por “potencialidades” e “dificuldades”. Assim, teríamos uma turma com os alunos considerados “com mais conteúdo” (F6A), duas turmas com alunos que apresentavam “dificuldades aceitáveis” para o 6º ano de escolaridade (F6C e F6D) e uma quarta formada por aqueles que apresentavam todo tipo de “dificuldades” (F6B).

Assim, desde o seu início, estava claro para quem participou desse processo a sensação de que, ao propormos esse tipo de reorganização das turmas, nós, os professores, estávamos preocupados com o progresso e os avanços na aprendizagem dos nossos alunos, com todas as contradições ou ambiguidades que essas decisões pudessem representar ou trazer no seu bojo e que, em curtíssimo prazo, estariam mais visíveis.

Portanto, quero deixar claro para quem continuar lendo as páginas que se seguem que elas são fruto de uma leitura possível de alguém que participou ativamente de várias dessas ações, que assumiu coletivamente os riscos e as responsabilidades delas, ainda que deixando pública a sua não concordância com os critérios que serviram de fundamento para sua implementação e que serão explicitados a seguir. Por isso, as reflexões a que me proponho não pretendem representar uma descrição objetiva dos fatos como se eu estivesse numa posição privilegiada e cômoda que me permitisse ver o que meus colegas não seriam capazes; ao contrário, estou implicado nesse processo até o último fio dos meus parcos cabelos, por isso a posição que assumo tem um caráter parcial e provisório, único exercício que consigo dar conta nesse momento. Nesse sentido, não será difícil perceber um juízo de valor da minha parte, ora declarado ora nas entrelinhas, fruto talvez de uma parcialidade (ou seria militância?) com a qual ainda estou aprendendo a lidar ou a racionalizar.

Ora, em um primeiro momento, a F6A seria formada apenas por alunos “com conteúdo”, mas que respeitavam as regras do bom comportamento, que traziam o livro didático para a escola, que faziam os deveres de casa, etc. Como o Reagrupamento propriamente dito só começou em início de setembro, os professores já sabiam quem eram esses alunos. Então, surgem alguns questionamentos: e os alunos que “tinham conteúdo”, mas não eram “bem comportados”? Como serei professor de uma turma reagrupada por critérios com os quais não concordo (caso da F6B)?

Eu, por exemplo, não concordava e ainda não concordo com qualquer idéia que pretenda homogeneizar as pessoas e seus saberes, como se pudéssemos ou desejássemos promover um concerto universal a uma só voz em um mundo marcado pela pluralidade de vozes. Também tenho resistências radicais a avaliações que pretendam rotular os diferentes como inferiores, *necessitados* e carentes, impondo-lhes um vaticínio que tende a fixá-los no lugar do eterno não-saber.

Diante desses e de outros impasses, ficou decidido o seguinte: como o Reagrupamento era dos alunos e não dos professores, cada um deveria ficar com as mesmas turmas que já trabalhavam, mesmo que agora estivessem com a configuração promovida pelo Reagrupamento, uma vez que era algo provisório, experimental e que, portanto, ainda poderia ser revisto; e que a F6A seria formada exclusivamente por alunos considerados de “bom conteúdo”, independente do seu comportamento em sala de aula.

Então, a partir de setembro, as turmas passaram a funcionar com a nova configuração. Devo informar que trabalhei com as turmas F6A e F6B. Como eram turmas reagrupadas por critérios bem esteriotipados, não foi muito difícil perceber aquilo que o Reagrupamento tentava esconder.

Primeiramente, que foi muito cômodo para os professores que não teriam que trabalhar com a F6B, a turma que, ao ser configurada, pretendia isolar os “inopportunos problemas”. Nas discussões posteriores, eles sequer discutiam as questões relativas a essa turma, como se a vida desses alunos fosse página virada em suas vidas, esquecendo-se de que, no ano seguinte, poderiam vir a reencontrá-los – o que acabou acontecendo com alguns.

Como a implementação do Reagrupamento tinha o respaldo “legal” da Proposta Pedagógica da Rede, os pais dos alunos só seriam comunicados da

decisão. Então, o próximo passo seria padronizar o discurso que justificaria as mudanças a serem promovidas pelo Reagrupamento, a fim de comunicá-las aos pais. Dentre as várias justificativas apresentadas pelos professores e a equipe técnico-pedagógica para respaldarem junto aos pais sua opção por este tipo de Reagrupamento, destacamos as seguintes:

- 1- os alunos que “já sabiam”, poderiam saber mais, sem terem que ficar condicionados aos limites dos que “sabiam menos” ou “não estavam a fim de estudar”;
- 2- os alunos com mais “dificuldades”, reunidos em uma mesma turma, teriam a possibilidade de, na interação com seus pares, superarem tais “dificuldades”;
- 3- os professores, conscientes de que estavam lidando com alunos que apresentavam “dificuldades” de toda a natureza, desenvolveriam metodologias diferenciadas que facilitariam a aprendizagem dos seus alunos.

No dia marcado para a comunicação e explicações aos pais da opção dos professores pelo Reagrupamento, quase não se ouviu protesto. Não sei se porque a grande maioria dos pais presentes à reunião era dos alunos que seriam reagrupados por “potencialidades”; se porque o tom da comunicação foi muito contundente, sem brechas para questionamentos; se porque os pais entendiam que essa opção beneficiaria de alguma forma os seus filhos; se porque estava claro para eles que tudo já estava “decidido” e “resolvido”; ou talvez pela soma desses e de outros fatores. Não sei.

Por outro lado, questionado por mim sobre o que estava achando do Reagrupamento, Emerson, um dos alunos da F6B (a dos reagrupados por “dificuldades”) foi categórico:

— “Eu acho isso muito injusto! Porque *quem sabe* vai saber mais e *quem não sabe* vai continuar sem saber!”

É interessante destacar como Emerson questiona uma idéia que a própria vida problematiza; afinal, quem sabe menos busca se aproximar de quem pode lhe acrescentar. E olha que Emerson nem leu Vygotsky e suas idéias sobre a zona de desenvolvimento proximal! Dessa forma, a perspicácia do menino, cuja fala-denúncia expôs de forma contundente o como ele se sentia prejudicado e excluído, e que talvez fosse o a expressão do sentimento dos seus colegas de turma, me ensina como os que julgamos *não aprender* podem e sabem.

Isso me faz pensar que, se o aluno foi capaz de ir além da percepção dos professores, talvez devêssemos nos questionar sobre os discursos que usamos para justificar e, assim, produzir a naturalização da diferença como algo que está no outro e que é sempre pejorativo, uma vez que é produzida a partir do seu desvio ao estabelecido como a norma ou o padrão. Dessa forma, quem chama o outro é diferente arroga-se como a norma-padrão. Nesse caso, é sempre o outro que tem “dificuldades”: de entender o que eu digo, de aprender, de se comportar segundo as normas do “bom” proceder, em suma, de ser como a maioria é ou, talvez, como gostaríamos que “todos” fossem.

No entanto, e é isso que me move na minha insistência em questionar a mim e aos meus colegas, por que é tão difícil admitir que, muitas vezes, não é a diferença do outro ou o que chamamos de suas dificuldades em aprender que tanto nos inquieta e incomoda, mas a nossa incapacidade de lidar com o que há de diferente nesse outro, especialmente com sua recusa em aprender a partir do que lhe é ensinado dentro de uma lógica única e estranha a ele? De alguma forma, nos recusamos a aceitar o fato de que, ao contrário de nós, professores, que conseguimos nos inscrever na ordem da lógica e do saber únicos, porque desejamos e quisemos isso, há quem resista a entender e a estar no mundo seguindo uma única direção, mesmo que essa opção, consciente ou não, possa trazer consigo alguns revezes indesejáveis. É um risco que muitos querem correr, ainda que, para serem reconhecidos a partir do que desejam e se orientam, prefeririam não ter que pagar um preço tão alto: que passa pela total desqualificação e pode chegar ao desprezo que se reveste de uma indisfarçada indiferença em relação a si e a suas atitudes *indesejáveis*.

Eu, por exemplo, enquanto fui aluno da escola básica, tive que conviver por muito tempo e me submeter às piadas irônicas de alguns dos meus professores, e dos colegas que pegavam carona, em relação à minha insegurança e imperícia para lidar com os cálculos matemáticos. Era como se ser perito ou estar à vontade diante da lógica matemática cartesiana fosse a chave para a inserção em uma elite escolar que usufrria do respeito e atenção dos seus mestres. Enquanto escrevo estas linhas, lembro da conversa de recreio de ontem entre alguns professores da escola onde trabalho, defendendo a idéia de que pensar e a agir a partir da lógica cartesiana,

definitivamente, não é para todos e nem para muitos. Houve um professor que chegou ao cúmulo de afirmar com orgulho, diante de vários colegas de diferentes áreas do conhecimento, sem o menor constrangimento:

_ Saber matemática sempre foi uma arte de filósofos e iniciados.

Ao falar disso, recordo que o critério determinante para agrupar os alunos nas turmas F6A (máximo de potência) e F6B (máximo de impotência) foi o maior ou menor domínio da lógica matemática. Ainda que houvesse alguns protestos da minha parte, não foi possível reverter o que parecia óbvio inclusive para os professores de outras áreas: saber matemática é prioridade. De alguma forma, estabelecer o saber matemático como o diferencial para o reagrupamento das turmas só reforçava, a meu ver, o espírito dessa prática: homogeneinizar para hierarquizar.

Diante disso, me pergunto: o que pretendem os que buscam a homogeneinização? Ou seria a universalização de um determinado projeto de ser humano e de mundo, que exclui como possível e coloca na ordem do absurdo, do disparate, do que não pode ser reconhecido, do *nonsense*, tudo o que não se parece com ele?

Porém, ainda que se desejasse uma homogeneinização, as diferenças insistiam em aparecer, tanto na F6A quanto na F6B.

Os professores que trabalhavam com a F6B continuavam reclamando dos problemas de comportamento dos alunos, das suas “dificuldades” de aprendizagem, de não trazerem o material de aula, de não fazerem os deveres de casa, apesar de admitirem que alguns alunos dessa turma “não eram tão ruins assim”, negando os critérios de julgamento que os sentenciaram a serem reagrupados nessa turma. Já em relação a F6A, de um modo geral, os problemas eram “menos preocupantes”, segundo a opinião de alguns professores, já que “quase todos” pareciam cumprir aquilo que se esperava deles, ainda que se admitisse o fato de que alguns alunos resistiam à idéia de interagir com seus colegas ou com os professores na construção dos seus saberes; que “o desempenho esperado” para alunos do 6º ano variava de acordo com o professor e a área do conhecimento e que muitos evitavam exporem-se quando não entendiam a linguagem dos professores ou aquilo que tentavam ensinar.

Ora, diante do que parece estranho, irreconhecível e inaceitável,

daquilo que já não podemos suportar, que agride a nossa “racionalidade equilibrada”, do progresso e da ordem, não raramente, somos tentados a tomar providências. Então, se pensarmos com Foucault (2001), em seu prefácio do *Anti-Édipo*, de Deleuze e Gautari, talvez devêssemos admitir o fascista “que está dentro de nós, que assombra nossos espíritos e nossas condutas cotidianas”. Mas como resistir a esse fascismo que se aloja em nós, nas dobras dos nossos discursos, nas nossas atitudes e nos julgamentos sombrios em relação ao excêntrico e descentrado outro, que está sempre muito distante do centro da racionalidade que nos constitui, que nunca se encaixa em nossos padrões e com quem temos que lidar cotidianamente, ainda que não queiramos? Mais, ainda, como admitir que tudo de ruim que reputamos a esse outro que inventamos também pode estar em nós? Nesse caso, teríamos de aceitar que esse outro também faz parte de nós, apesar de nossa obsessão em colocá-lo para fora.

Por outro lado, ainda que seja cada vez mais comum tratar dos alunos “problemáticos” como o grande impasse da escola, surge também a oportunidade e a possibilidade de repensarmos o modo como a escola está organizada ou se organiza para receber os diferentes sujeitos que chegam a ela. Mas como fazer isso? Como fazer ecoar o som abafado das vozes dissonantes que o discurso hegemônico não consegue distinguir, mas que sempre se insinua nas margens desse discurso?

E já que estamos falando de problemas e dificuldades, precisaríamos também considerar que:

Essa discussão leva, por exemplo, a suspeitar da idéia de que existem alunos com dificuldades ou problemas de aprendizagem. Se, de fato, estamos assumindo as redes cotidianas de saberes-fazeres como referência das discussões do currículo, a questão das dificuldades ou dos problemas em aprender não pode ser atribuída ao Sujeito de forma isolada, senão teríamos de pensar, inclusive em dificuldade de “ensinagem”, dentre tantas outras dificuldades e problemas quanto poderíamos supor. (FERRAÇO, 2005)

Mas, me parece, essa é uma discussão que está fora da pauta, considerada, entre tantas outras mais urgentes e relevantes, fora de ordem, pelo menos por quem ensina. No entanto, se acreditarmos que há *fracasso* na aprendizagem, não me parece coerente nem justo creditá-lo apenas a quem

aprende, ou melhor, a quem dizemos que *não aprende*. Nesse sentido, vale lembrar que, desde a Didática de Comenius (1627), já se sabia que o fracasso na aprendizagem não era responsabilidade exclusiva de quem deveria aprender. Era preciso, antes de mais nada, rever o método.

Diante disso, valeria a pena ressaltar, ainda, outros aspectos constituintes desse processo. Um deles diz respeito ao fato de que estava bem claro para os alunos reagrupados por “dificuldades” que eles estavam sendo punidos e que, se se esforçassem, poderiam mudar de turma. Porém, como ter sucesso num jogo em que as regras parecem conspirar para o fracasso daqueles que precisam de mais tempo para se adaptar a elas? Ou ainda: como esperar a colaboração e a boa *performance* daqueles cujos saberes, fazeres e desejos são ignorados a todo o tempo durante os processos de socialização do conhecimento considerados legítimos?

É fato também que alguns professores até tentaram desenvolver uma metodologia diferente da que utilizavam até então, acreditando que isso possibilitaria, de imediato, os resultados almejados. Como isso não acontecia com a urgência desejada, logo voltavam às mesmas práticas.

E o que era para ser provisório, experimental, acabou por se prolongar e se instituir até o fim do ano e no seguinte, uma vez que o 3º ciclo compreende dois anos de escolaridade – o 6º e o 7º.

Em 2009 a situação permanece, ganhando outros requintes. Como no 7º ano existe a possibilidade de “retenção”, já é comum se ouvir alguns professores dizerem:

- Quase toda a turma será “retida”!
- Eu não sei mais o que fazer para lidar com esses alunos!

Diante desse quadro desalentador, quero problematizar uma preocupação minha, que é também a expressão de uma indignação pessoal e que diz respeito a sentenças como essas, proferidas contra meninos e meninas das classes populares que acabaram de conhecer seus avaliadores e já são condenados a não saber; e isso com uma certeza intuitiva assustadora que acaba se confirmado diante dos instrumentos usados para *medir* seus saberes/não-saberes.

Às vezes, o avaliador lança a profecia (auto-realizável), que cai sobre o avaliado como uma inequívoca afirmação do seu não-saber; mais ainda, da sua

total incapacidade de sequer vir a saber em um futuro próximo ou distante. É como se o fato de não poder “escolher” o seu passado (Bhabha, 2007) o impedissem de negociar com ele para transformar o seu presente, condenando seu futuro à eterna impossibilidade.

Então, caberia questionar até que ponto a democratização do acesso à escolarização ou de iniciativas como a do Reagrupamento proposto pelo Altivo Cesar são garantias para que os grupos que historicamente estiveram fora da escola aprendam ou obtenham sucesso quando chegam a ela.

Nesse sentido, ponho-me a pensar com alguns pesquisadores – entre eles, destaco Maria Teresa Esteban (2008) – que vêem o fracasso escolar dos filhos e filhas das classes populares como a frustração de um projeto mais amplo, que passa pela escola, mas é, principalmente, civilizatório, uma vez que a escola tem servido a uma ideologia que acredita só existir cultura no singular e que ela só pode ser produzida através de um código de prestígio legitimado por um grupo de poder. Talvez esteja aí a justificativa para a ênfase em um ensino que pretende ajustar todos a uma norma de “cultura” uniformizante, substituindo (muitas vezes pela força da destruição), submetendo, desprestigiando e estigmatizando culturas outras; enfim, invertendo as relações de saber em relações de poder (Foucault, 2007).

Lamentavelmente – e a história está aí para não nos deixar esquecer –, quando culturas diferentes se cruzam, ao invés do diálogo, o que temos é um desencontro intercultural, a impossibilidade do reconhecimento de troca entre diferentes lógicas e saberes. Assim, o sonho de Comenius de que a escola venha a ensinar *tudo a todos* se converte na exclusão e fracasso de muitos. Mas, nesse caso, o fracasso seria o da escola em sua ação pedagógica de levar os alunos das classes populares – a grande maioria da população estudantil – à aquisição dos saberes legitimados por ela. E uma vez que esses alunos operam com lógicas e saberes diferentes dos que ela idealiza, são marginalizados e culpabilizados por seu desempenho não ser o esperado.

Mas como admitir que também faço o que condono e reprovo, dando minha parcela de contribuição para inviabilizar a possibilidade de sucesso dos sujeitos que não conseguem se adaptar em uma escola marcada pelo mesmo e pelo uno? Afinal, não creio que minha opção ética, política e epistemológica de querer ver o que antes não conseguia me torna mais sensível e perspicaz

que meus colegas, apesar de ficar com a incômoda sensação de que o tom dissonante da minha voz me afasta, mais do que eu gostaria, daqueles com quem também tento estabelecer um diálogo a partir da diferença: meus colegas de luta e de labuta, que talvez não tenham a consciência de que ajudam, com suas práticas, a fazer da escola um lugar cada vez menos acolhedor para aqueles que ousam questionar seus ideais de igualdade, os quais discriminam e desqualificam os que não se veem e não querem ser tratados como iguais. Diante disso, questiono: é possível ter consciência do que vai de encontro à ideologia, à crença e até a epistemologia subjacente ao fazer pedagógico? Mesmo sem ter resposta para esta pergunta, penso que é mais cômodo não querer ver o que contraria o que é diferente do que acreditamos do que enfrentar a diferença. Do contrário, precisaríamos considerar o que defende Santos (2006):

Nós temos de salientar as diferenças. Igualdade e diferença é uma dupla que precisa andar junta na nova sociedade civil. Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos descaracteriza e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos caracteriza.

Diante de tamanho desafio, há que se considerar identidade e diferença na sua fluidez, na sua provisoriação e não como idéias fixas. Mas como reverter os processos que, a um tempo negam o direito à diferença afirmado uma igualdade discursiva e fictícia; e, a outro, ignoram a sua existência fingindo não ver os seus efeitos de desigualdade? Como enfrentar os mecanismos de exclusão de que a escola se utiliza para isolar e impor limites àqueles que não se enquadram no padrão que ela tenta impor e cuja dissidência ela deseja dominar?

Assim, desqualificar a diferença é negar o que é particular, é tornar ilegítimas formas outras que não se submetem ao paradigma da modernidade, que considera caótica toda diferença e que pretende ajustar tudo e todos a uma ordem universalista, colocando o diferente na posição de carência e subalternização. No entanto, o reconhecimento das diferenças como presenças com valor e não como marca de inferioridade é uma luta que precisa ir além dos nossos discursos bem intencionados e progressistas, que querem impor ao diferente, sem as tensões da negociação com ele, um lugar que o mesmo

recusa cotidianamente e de diversas formas.

Dentre essas formas de recusa, a linguagem é frequentemente a mais evidente, tensa e complexa. E que, portanto, continuarei discutindo e problematizando, a partir de situações experienciadas no ativo, e que destacarei nos capítulos que se seguem.

V- Era pra fazer a cópia, eu fiz

“Liberdade é pouco! O que eu almejo ainda não tem nome...”

(Clarice Lispector)

Era o início do ano de 2008, antes de ser desencadeado o processo que culminou no reagrupamento das turmas. Estávamos eu e os alunos do 6º ano fazendo uma lista dos documentos que as pessoas usam e que, por usá-los, são identificadas na sociedade como cidadãos; como pessoas que *existem*, de fato e de direito, porque estão registradas, inscritas numa ordem escriturística que estabelece as condições de uma determinada idéia de existência.

Nessa conversa, alguns brincavam dizendo que conheciam pessoas que não existiam porque seus pais nunca as registraram. Outros, orgulhosos, faziam questão de dizer que tinham certeza que existiam porque já tinham visto o documento que comprovava o que diziam. Então, ficou combinado que na aula seguinte cada um traria uma cópia de sua certidão de nascimento, a fim de continuarmos a conversa que estávamos tendo.

Nesse momento, Matheus, aluno atento e participativo, me corrige, em tom professoral, com toda a ênfase de quem ensina:

_ Professor, não se fala cópia e sim X-E-R-O-X.

Em meio aos risos da turma, concordei. Afinal, a idéia de cópia na escola está diretamente vinculada ao exercício manual de transcrição literal de um texto, normalmente como forma de manter os alunos ocupados ou como forma de punição. Por outro lado, a palavra XEROX remete automaticamente à fotocópia, ao exercício de reprodução da máquina, que era exatamente o que eu estava pedindo que os alunos trouxessem. Agradeci ao Matheus pela contribuição oportuna e julguei, pelo destaque que a turma deu a sua intervenção, que *todos* entenderam, da mesma maneira, a proposta da próxima aula.

No dia marcado, perguntei se todos haviam trazido seu comprovante de existência. Empolgados, fizeram questão de mostrar que fizeram o *dever de casa*. Porém, num universo de trinta e três alunos, um deles, o Lucas, chamou minha atenção e me fez pensar em questões que até então não me dera conta

ou não conseguia ver.

Notei que, à medida que discutíamos os dados da certidão, o menino estava com o caderno aberto como se lesse as informações impressas ou escritas nele. Em um primeiro momento, pensei em aproximar-me para ver mais de perto o que me parecia tão inusitado. Resisti ainda por alguns instantes, talvez por ser tão difícil o deslocamento dentro daquela sala cujo mobiliário e a arquitetura dificultavam qualquer ação nesse sentido; ou porque sair do meu lugar, nem que fosse pela curiosidade em ver algo que não conseguia entender, parecia mais incômodo para minha racionalidade cartesiana e estruturalista do que para o meu corpo esgueirar-se por aqueles estreitos corredores até chegar ao Lucas.

Finalmente fui até ele e, diante do que vi, não consegui evitar fazer-lhe a seguinte pergunta, que foi ouvida pelos outros alunos, uma vez que não consegui esconder meu ar de espanto:

_ Por que você achou que era para escrever no caderno?

Diante da minha surpresa, ele respondeu laconicamente:

_ Era pra fazer a cópia, eu fiz.

Diante dessa resposta, os colegas riram, talvez menos pelo que ouviram do que pelo que podia estar estampado em meu rosto, que se confundia num misto de surpresa, consternação e uma estranha alegria por ver o que antes eu não conseguia: que entre o dito pelo professor e aquilo que os alunos entendem, não raro, há um conflito semântico, um desencontro intercultural, já que os sujeitos envolvidos nessa interação discursiva articulam seus pensamentos seguindo lógicas e percursos muitas vezes dissonantes. Talvez por lembrarem das condições em que a proposta foi feita na aula anterior e verem no meu rosto o mesmo ar sem graça de quando o Matheus me corrigiu, antevendo que a palavra usada por mim (cópia) poderia vir a suscitar algum ruído na interpretação de alguém. Talvez porque o tom contundente e desconcertante da fala do Lucas expôs o que muitas vezes quem ensina tem dificuldades para admitir: que foi o professor quem induziu o aluno àquele tipo de tradução da fala do outro.

Mas como é difícil admitir ou entender a pluralidade de sentidos presentes em uma simples sentença discursiva! Às vezes é mais cômodo achar que o outro entendeu errado ou que não é possível que ele tenha entendido

dessa forma, desqualificando a possibilidade de sua leitura.

Passado o momento do riso coletivo que se instaura quando acreditamos estar vendo o mesmo que a maioria e somos surpreendidos por alguém que tem coragem de assumir que não compartilhou do que parecia óbvio, percebi que seria melhor evitar julgar pejorativamente a situação que se instaurara e observar o acontecimento de forma mais sensível e detida, até para não minimizar os efeitos que aquela resposta produzira em mim sem que ainda tivesse tempo ou condições para pensar no que ela poderia vir a significar.

Assim, ao ler as informações “copiadas” pelo menino, percebi que ele fizera uma seleção de dados, de acordo com sua própria conveniência, seguindo critérios que ele mesmo estabelecera, numa lógica ao avesso da usada pela escola, criando em um lugar que não era o seu, lugar esse que lhe negava tal possibilidade.

No entanto, é preciso destacar, que, ao entender que deveria copiar no caderno, Lucas não se desviou de todo da lógica que preside a escola, já que cada vez mais ela tem se caracterizado por ser um lugar onde “tudo” se copia, onde quase não existe espaço para se criar, ainda mais quando quem cria é o aluno.

Então, diante do inesperado, do surpreendente para mim, olhei para aquele menino, que também me olhava, e um sorriso cúmplice, silenciosamente loquaz, fez-se entre nós, como se tivéssemos, só eu e ele, combinado aquela situação, em um tempo/espaço que nos permitiu o encontro, contrariando a lógica da escola, que parece ignorar e desprestigar a tudo que não se adequa às suas expectativas, talvez porque *Narciso acha feio tudo o que não é espelho*.

Enquanto experimentava aquele estranho prazer, tive a ligeira impressão de que os outros alunos, por alguns efêmeros instantes, pararam o que faziam, por algum tipo de solidariedade ou cumplicidade, a fim de testemunharem o que estava acontecendo, sem dizer uma palavra que pudesse vir a atrapalhar aquele momento, que dispensava explicações.

Relatei essa situação em dois espaços distintos. Um deles foi o Conselho de Classe dos professores que trabalham com a turma em que tal acontecimento se deu. Lá, pude ouvir comentários do tipo: “Esse Lucas parece que vive mesmo é no mundo da lua” ou “Só mesmo você pra ver sentido nesse

absurdo!"

Por outro lado, numa reunião com os pais e responsáveis dos alunos dessa turma, narrei essa mesma história. Uma mãe, depois de ouvi-la, pediu a palavra e exclamou:

— É... Definitivamente, cada um entende as coisas da sua maneira.

Aquela mãe viu o que muitas vezes a nossa racionalidade professoral nos impede de ver: a possibilidade de produção de sentido e a potência do que frequentemente colocamos na ordem do disparate, do que não pode ser reconhecido, do *nonsense*.

Talvez por isso, naquele momento, a voz daquela mãe não teve tempo nem oportunidade de ecoar, sendo logo interrompida por questões consideradas mais relevantes e urgentes, em uma pauta que se recusa a contemplar ou fazer ouvir o som abafado das vozes que o discurso hegemônico não consegue distinguir, mas que sempre se insinua nas margens, nas dobras e nas entrelinhas desse discurso.

O que fazer, então, para lidar com o desassossego que nos assombra diante do que ainda não foi nomeado, quando somos invadidos e dominados, sem que muitas vezes consigamos balbuciar uma única palavra em nosso socorro ou favor, por aquilo que Deleuze chama de “abismar-se num sem fundo”? Ou, de outra forma, mas talvez no mesmo turbilhão, como me relacionar com esse estranho e ao mesmo tempo familiar – já que também me constitui apesar de minha obsessão em colocá-lo para fora de mim –, com esse *anônimo inominável*?

Ainda não sei. E, por ainda não saber, peço ajuda. Então retomo minhas leituras de Certeau, especialmente de *A invenção do cotidiano*. Nesse movimento, tenho buscado “marcar um encontro” com os meus alunos, em um lugar onde eles possam se encontrar mais à vontade. Em um lugar em que, confesso, não me sinto mais tão seguro, que não é mais só meu, uma vez que o professor tende a sentir-se o senhor, aquele que “domina” a turma; no entanto, como fazê-lo do lugar do eu e do outro? Desse outro que não deveria ser para mim estranho e que, no entanto, surpreende-me em seus detalhes de criatividade e complexidade, levando-me novamente a arriscar-me na vida, descalço, sem vergonha, em busca de tensos encontros, com o outro e comigo mesmo.

Então, começo a aprender a ver a potência dos saberes dos meus alunos. Especialmente porque, quando ouso admitir minhas ignorâncias ou arrisco socializar o que me angustia, num exercício de pensar alto o que acredito estar entendendo, passo a sentir na própria pele um pouco do que eles sentem. Talvez porque os espaços consagrados para socialização do conhecimento têm sido caracterizados, entre outras coisas, por serem territórios estranhos, desencontrados e promotores de desencontros, principalmente para aqueles que, estando neles cotidianamente, deveriam sentir-se em casa; e que, no entanto, sentem-se deslocados, sem desejo, sem prazer.

Nesse momento, Certeau me ajuda a refletir sobre as relações que se dão no espaço da escola, que por regra são caracterizadas pelo poder e que, portanto, são (sempre) assimétricas; ao contrário do bairro e da cozinha de casa, onde a *conveniência* – ou o jogo consentido que permite aos praticantes o benefício simbólico do reconhecimento e da plena inserção no ambiente social cotidiano – dá o tom e a cor dos encontros e das relações com o outro.

Dessa forma, a escola não é um próprio daqueles que a procuram, especialmente se forem das classes populares. Pois nela não se sentem em casa e nem podem dizer que lá “a gente se sente em paz”, posto que tudo lembra o lugar de outrem: a disciplina enquanto regulação, os saberes e, principalmente, a linguagem.

Talvez por isso gente como Lucas, que mesmo quando pensa estar cumprindo o protocolo que lhe exigem, vê-se como um estranho no ninho dos outros, como uma visita que não é bem-vinda, como um intruso, um inconveniente. Nesse caso, a melhor coisa a fazer é tentar adequar-se às regras ou às boas maneiras do lugar, *para tentar existir* ou talvez *para ser reconhecido*. Quem se recusa a fazê-lo, torna-se um estrangeiro “inoportuno” e é levado a manter “certa distância”, a não demorar-se muito ou mesmo convidado a se retirar para não incomodar os poucos que se sentem “em casa”.

Mas quem se esforça, ainda que não consiga disfarçar o caráter mímico dos seus gestos, numa atitude que se parece com aquilo que Bhabha chama de *civilidade dissimulada*, experimenta uma relativa familiaridade, apesar de continuar sentindo-se um visitante, que terá sempre que pedir permissão para estar nesse lugar. Para sentir-se como morador dessa casa é preciso trazer a

chave ou dominar o jogo de senhas que abre as portas de suas dependências. Sem esquecer-se, porém, que ambos (a chave e o jogo) se constituem e operam sob o signo inexorável de uma linguagem própria.

Diante disso, sou levado a questionar: até que ponto a sensação de não estar em casa na escola pode estar relacionada com a idéia de não estar à vontade na linguagem? E ainda: se somos constituídos de linguagem, especial e primariamente de oralidade, por que ela é tão ignorada ou mesmo desvalorizada pela escola se ela pode até dar à escrita uma exterioridade?

Nesse sentido, somos lembrados por Certeau de que “a oralidade exige o reconhecimento de seus direitos, pois começamos a descobrir mais nitidamente o papel fundador do oral na relação com o outro”.

Assim, se pensarmos na oralidade não apenas enquanto materialidade significante (parte do signo lingüístico de Saussure), mas como uma maneira própria de organizar o pensamento e produzir sentido e conhecimento, teríamos que admiti-la como uma prática dotada de “inteligência e complexidade requintada”.

Para isso, teríamos que seguir a orientação de Certeau de que, ao nos referirmos à escritura e à oralidade, não estamos postulando dois termos opostos entre si, muito menos estabelecendo uma hierarquização de saberes. Pois, do contrário, estaríamos admitindo que o saber escriturístico teria um status de emancipação em relação à oralidade – a escritura foi, desde muito cedo, uma forma de distinguir entre povos civilizados e povos primitivos –, onde essa última representaria o primitivo que precisa de um choque de civilização, ou o doente que precisa da cura, ou o morto (o inominável outro de Certeau) que precisa ser nomeado para ser ressuscitado.

Nesta perspectiva, a escritura seria o instrumento através do qual esse outro é trazido à existência, como num ato divino de criação, de invenção de algo que supostamente *ainda* não existe. Talvez seja por isso que a criança, ao ingressar na escola, ou para continuar nela, precisa esquecer, deixar adormecer, o que até então lhe serviu, e muito bem, como instrumento de comunicação com o mundo à sua volta; ou seja, sua capacidade dinâmica de se expressar exclusivamente pela oralidade. E, então, desde cedo, ela é forçada a aprender que conhecer a língua é dominar sua modalidade escrita.

Mas antes de prosseguir nessas reflexões, creio ser interessante trazer

para o debate um pouco da história dessa tecnologia chamada escritura, a partir da perspectiva ocidental, mas sem desconsiderar sua disputa com outras tradições. Assim, desde os tempos mais remotos, quando deu seus primeiros passos e se tornou um ser caminhante, andante, muitas vezes errante, o homem tem usado e abusado da linguagem para expressar seus desejos, suas emoções e, principalmente, suas idéias; o que não significa dizer que, ao expressar-se, ele o fazia de forma escrita.

No entanto, ao chegar à Grécia, ela entrou em choque frontal com a oralidade, que de tão importante, era considerada uma tradição, daí o nome ‘Tradição Oral’. O caso é que, na origem da filosofia, os seus transmissores mais antigos se opunham à forma escriturística, não só porque grande parte da população não era letrada, como também pelo fato de que a transmissão oral era bem mais rápida e muito mais fácil de ser espalhada, numa espécie de ‘telefone sem fio’ da época. No entanto, a passagem de obras famosas da tradição oral (como a "Ilíada" e a "Odisseia") para a escrita fez com que filósofos como Platão repensassem o modelo, estudando suas vantagens como, por exemplo, a possibilidade de uma obra passar para a posteridade, idéia que não era compartilhada por todos, principalmente por seu mestre Sócrates.

Ora, mesmo nesse momento, quando fazer uso do registro escriturístico parecia ser um excelente instrumento de perpetuação da cultura e do conhecimento, já se temia a possibilidade de um aniquilamento da memória, algo que o próprio Platão narra no Fedro 8. Apesar disso, a obra desse filósofo parece representar uma negação da cultura oral, uma vez que defende excluir da República os poetas, normalmente associados às tradições orais. Nessa atitude há, necessariamente, uma opção pela escritura e um juízo de valor negativo em relação à forma oral de perpetuação das idéias, num evidente desprestígio ao formato de produção cultural do aedo “analfabeto” Homero.

Porém, apesar do advento da escritura pretender ser a única e legítima forma de expressão, seus domínios se limitaram, por muito tempo, à igreja, vindo a expandir-se apenas a uma elite considerada letrada. Enquanto isso, nas ruas e nas casas, nos debates públicos e nas peças de teatro, no “disse-me-disse” e nas ações subversivas da gente inconformada do povão, a oralidade continuava viva e vibrante enquanto instrumento de veiculação de idéias e

informações, apesar da escritura.

No entanto, à medida que a idéia de glorificação da civilização ocidental vai se consolidando enquanto modelo único e aceitável de saber, instaura-se a necessidade de dicotomização e oposição. Talvez por isso a oralidade precisou ser vista como uma marca dos povos “bárbaros” atrasados e incivilizados, enquanto a escritura representaria o progresso alcançado pelos povos civilizados do ocidente. No dizer de Certeau, fomos formados para acreditar que “o progresso é do tipo escriturístico”.

Mas como fazer crer que povos orientais que criaram a escritura (como o Egito) e que desenvolveram um alfabeto (no caso da China) representariam a incivilização? Surge, então, outro dicotomia: a oposição entre escritura alfabetica e não alfabetica. Neste sentido, não foi difícil afirmar no século XIX a supremacia européia (de escritura alfabetica) em relação ao sistema escriturístico chinês. Dessa forma, segundo Gnerre (1994), a conquista do Egito por Alexandre seria uma metáfora do surgimento de uma potência de escritura alfabetica em detrimento de antigos impérios orientais de escritura não alfabetica, como era o caso do chinês.

Sob esta perspectiva, a escrita serviu mais como elemento de dominação e exploração dos seres humanos do que de favorecimento e consolidação do conhecimento, como concluiu Lévi-Strauss. Mais ainda, se ontem como hoje os governos lutam contra o analfabetismo, numa clara afirmação de que todos precisam saber ler, seria possível dizer que a escrita serve, também, para a legitimação do poder do Estado sobre os cidadãos através da lei. E aí, surge outra polarização: o prestígio de uma língua culta, padrão, superior, normatizada por uma gramática, portanto escriturística e considerada “a língua”, em detrimento de uma língua *outra*, chamada de popular, vulgar, inferior, posto que de alguma forma ainda conservava marcas determinantes de uma oralidade resiliente.

Nesse sentido, é possível entender que a afirmação de uma modalidade lingüística sobre a outra passa necessariamente por sua vinculação a uma tradição escrita dominada por um grupo ou centro de poder – isso aconteceu com o Latim na Idade Média e com o Português durante o processo de expansão colonial. Como nos informa Maurizio Gnerre, esse é um passo fundamental no processo de imposição de uma norma a ser seguida e

reconhecida por todos os falantes como legítima; por isso, é apontada como um conhecimento neutro, superior e “oficial”, único código aceito nas relações dos cidadãos com o poder, que precisam dominá-lo se pretendem produzir algum conhecimento a ser validado por esse poder. Dessa forma, mesmo quando parece que se interrompe o domínio da metrópole sobre a colônia, ele se expande ainda mais através da colonialidade do poder.

Diante disso, vale lembrar que o processo histórico de imposição da Língua Portuguesa enquanto língua materna a ser falada e escrita por todos os brasileiros, entre o século XVI e a política lingüística de Pombal, caracterizou-se principalmente por vinculá-la a uma tradição gramatical portuguesa cujo modelo era o latim clássico. Por isso, a sistematização surge como um elemento inconteste de colonização do pensamento, uma vez que, se pensamos como Bakhtin, ainda citado por Gnero, ela reflete a idéia de “dominação de um pensamento autoritário aceito como tal”.

Então, paralelo ao projeto de consolidação da língua enquanto norma sobre a diversidade, através da gramaticalização, vê-se também a possibilidade de usá-la para afirmar a identidade nacional enquanto unidade, uma vez que ela funcionaria como mais um mecanismo de controle de quem exerce poder, principalmente sobre as camadas menos controláveis da população. Nesse sentido, a escola exercerá papel decisivo na naturalização de uma norma lingüística de prestígio diretamente relacionada com a escrita de uma elite letrada que considerava (e ainda considera) a oralidade expressa na variedade dos falares um mal a ser apagado, uma vez que se pretende consolidar o poder do Estado e fazer a nova Nação entrar na Modernidade.

E, assim, em meio às idéias do Renascimento e do Romantismo, o orgulho nacionalista impulsiona nossos literatos na busca de uma língua “brasileira” a ser adotada e defendida, uma vez que não havia um consenso sobre o que a norma deveria prescrever. Dentre eles, destaca-se José de Alencar, que propõe a idéia de que a língua nativa deveria privilegiar a expressão oral do índio e do sertanejo, ignorando, porém, as influências africanas tão presentes nos falares da época. Mas, se considerarmos que o projeto do Romantismo se propunha a criar uma origem nobre para a língua nacional baseada no antigo e mitológico índio criado pelo Iluminismo, os intelectuais da época foram bem eficientes em negar qualquer relação da

língua que se queria estabelecer com as culturas africanas, fortemente marcadas pela oralidade.

No bojo dessas reflexões, volto novamente meu olhar para as questões que envolvem a naturalização da cultura escriturística, especialmente via ensino da língua, pois creio que as práticas nesse sentido têm sido marcadas, entre outras coisas, pela manutenção histórica de um discurso formador que considera a capacidade de ler e escrever como algo intrinsecamente bom e vantajoso em relação à oralidade, que sempre representa o negativo, a falta de saber, o vazio.

Portanto, aqueles que vão à escola precisam desejar tacitamente a cultura escriturística como a única possibilidade de acesso ao conhecimento tido como legítimo e, assim, possam chegar ao pleno desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, os alunos, especialmente os das classes populares, são levados a crer que toda expressão de que se utilizaram até então precisa ser esquecida e ignorada, a fim de serem amoldados de acordo com a cultura grafocêntrica, o que acaba se transformando naquilo que Boaventura chama de *epistemicídio*, posto que nega ao outro (aquele que não domina o código escriturístico) a possibilidade de ser, de pensar e de produzir conhecimento.

Ora, a escritura constitui-se na forma moderna que o ocidente encontrou para excluir o “outro”. Pois, ao escrever sobre esse outro, o reinventa ou o produz discursivamente, posicionando-o para fora desse mesmo discurso. É assim que esse outro se torna “compreensível”. Fora desse “jogo escriturístico”, nada parece ser crível ou creditável. Ou seja, nada pode existir se não puder ser lido a partir do seu registro escriturístico.

Porém, mesmo sendo formado a partir dessa lógica escriturística e estruturalista, estou cada vez menos convencido de que ela possa dar conta do universo complexo das relações cotidianas, na escola ou fora dela. Afinal, o próprio fracasso desse processo civilizatório de imposição de uma cultura única já seria motivo suficiente para nos questionarmos se nessa *sociedade escriturística* na qual vivemos e nos formamos não haveria lugar para outras formas de existir e de se constituir; de outra forma, mas na mesma direção, se não haveria qualquer possibilidade de se pensar uma maneira outra de, através da linguagem, “ser-no-mundo e de fazer aqui a própria morada”.

Provocado por tais questões, acrescentaria uma outra, que talvez seja a

motivação maior para continuar perguntando e pesquisando, ainda que não consiga encontrar as respostas que procuro: até que ponto a idéia de “um possível para todos” é uma utopia porque para realizar o sonho de Comenius de ensinar tudo a todos e, quem sabe, de aprender a viver cotidianamente, teríamos que criar um outro mundo e, assim, inventar uma outra escola?

A sensação que tenho é a de que quanto mais penso ter encontrado as respostas mais sou consumido pela dúvida, que me angustia e, ao mesmo tempo, serve como o combustível que me impulsiona a prosseguir em minha busca.

Então prossigo. E o faço ainda reverberando minhas dúvidas: de que forma, ainda que se feche para as possibilidades da oralidade, como se quisesse esquecer um passado superado, mas que resiste teimosa e obstinadamente, a escola é surpreendida frequentemente pelos “lapsos de uma linguagem” que ela insiste em negar? Esses lapsos também seriam os “fantasmas” a que Certeau se refere, cuja “estranheza muda” continua a nos assombrar?

Nesse momento, volto novamente ao meu relato inicial e questiono: ele é parte do que é incomum na escola ou do que é invisível? Penso agora que a história que vivi com Lucas poderia ser interpretada como emblemática e com contornos de uma ficção necessária em razão do caráter ambíguo, ambivalente e dos contornos semânticos próprios que fiz questão de imprimir e que poderiam ser lidos de diferentes maneiras, por diferentes leitores. Mas até que ponto o que é considerado fictício, ou impossível (im)plausível, não poderia ser viabilizado?

Ora, ao dizer “Era pra fazer a cópia, eu fiz”, Lucas defende sua opção prática sem floreios escriturísticos e sem perder a força de uma argumentação que convence justamente porque é a resposta enunciatória ao imperativo que lhe dizia para *trazer a cópia*. É como se eu propusesse inconscientemente um jogo discursivo, à semelhança de um desafio de *repente*, que foi aceito por Lucas, mas que, infelizmente não pude dar continuidade, talvez por operar em uma outra ordem lógica. Por outro lado, não posso deixar de admitir que, ao me ver nesse jogo de linguagem, senti-me em um “lugar de trânsito”, numa encruzilhada onde se abriam várias passagens, num lugar de fronteira entre mundos que desejavam se comunicar, se encontrar, conviver. Por que não?

Então me dou conta de que Lucas teve coragem de verbalizar e de assumir sua opção hermenêutica, apropriando-se daquilo que Roland Barthes chama de “trapacear com a língua, de trapacear a língua (...) nesse jogo magnífico que permite ouvir a língua fora do poder”. Para Barthes, havia, inclusive, um espaço (o lugar praticado de Certeau) de diálogo entre linguagens e de sua renovação constante: a literatura.

Neste sentido, a poesia de Oswald de Andrade, marco de um dos movimentos mais revolucionários e criativos da literatura e da cultura brasileira já tratava nos anos 20 do século passado das possibilidades de relações entre oralidade e escritura. Na poesia oswaldiana havia um desejo de reduzir a distância entre a linguagem falada e a escrita, onde os dois modos de expressão pudessem ficar registrados, conforme o poema abaixo:

vício na fala

Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem mió
Para pior pió
Para telha dizem teia
Para telhado dizem teiado
E vão fazendo telhados

De forma irônica, coloquial e bem humorada, o poeta fazia questão de expressar sua relação antropofágica com o conhecimento, devorando e transformando qualquer conteúdo em literatura, sem reservas ou pudores, subvertendo qualquer linguagem. Sua preocupação maior era pensar e, ao mesmo tempo, fazer uma poesia que refletisse o cotidiano, mesmo que isso significasse ficar à margem dos cânones impostos pelo Romantismo, como em *escapulário*, onde ele dessacraliza a ordem litúrgica da religião e a própria língua para introduzir o elemento brasileiro:

No Pão de Açúcar
De Cada Dia
Dai-nos Senhor

A Poesia
De Cada Dia

E, assim, ele propunha com sua poesia *pau-brasil* uma reescrita da história do país sob outra perspectiva: a dos colonizados. Ao fazer isso, Oswald rompe com o discurso fundador da história e da sua escrita; afinal, a história que é ensinada nas escolas é o resultado de uma historiografia que inventou a nacionalidade brasileira a partir do modelo de científicidade moderna do século XIX. A partir desse modelo, que busca sempre origens consideradas nobres e exemplares, como a imagem do antigo índio, construída na Europa do Iluminismo e herdada pelo Romantismo. Por isso, não é difícil entender por que o negro, com suas culturas e linguagens próprias, veio a ser negado e invisibilizado no projeto de constituição do povo brasileiro, apesar das suas marcas cotidianas serem muito mais visíveis e inegáveis do que as do índio. Na contramão desse projeto, em seus Poemas da Colonização, Oswald vai incorporar à sua lírica mitos e lendas do Brasil-Colônia, bem como as marcas da linguagem relacionadas às culturas africanas:

o gramático

Os negros discutiam
Que o cavalo sipantou
Mas o que mais sabia
Disse que era
Sipantarrou

o capoeira

— Qué apanhá roldado?
— O quê?
— Qué apanhá?
Pernas e cabeças na calçada

Como Oswald, penso que a escritura não precisa limitar-se à expressão

de um código formatado por normas, tal qual as leis da ciência moderna que exaltam o modo de fazer (a gramática normativo-prescritiva) e minimizam as possibilidades de uso dos agentes (os falantes). Nesse caso, não haveria por que negar à oralidade seu potencial e riqueza inventiva, ao recriar e ir além dos limites impostos pela escritura. No entanto, quando isso acontece, a própria prática da escrita torna-se cada vez mais um exercício desinteressante e desprovido de criatividade. Além disso, ao afirmar uma cultura no singular, de ordem escriturística, em detrimento e ao custo da negação de outras culturas, que também estão presentes na escola, ainda que negadas, invisibilizadas e silenciadas, nega-se qualquer possibilidade de troca ou de diálogo entre os diferentes saberes que habitam os sujeitos da escola.

Assim, há que se pensar em alternativas que se traduzam numa ação pedagógica e cultural que não hierarquize saberes nem pessoas, mas promova, como propõe Bhabha, um intercâmbio de culturas, em um entre-lugar de tradução e hibridismo, que não desconsidera o conflito e as tensões, mas aposta na negociação que promova uma contaminação, uma troca, um diálogo entre diferentes culturas e lógicas. Dessa forma, é sempre bom lembrar que, enquanto ensinamos, veiculamos atitudes, valores e crenças sobre o conhecimento; mas, ao mesmo tempo, os que aprendem também nos contaminam com suas crenças, valores e atitudes, ainda que não admitamos.

E, por acreditar na potência dos que são considerados mais fracos nos jogos que misturam saber e poder, sinto-me cúmplice e com o compromisso ético-político não só de pensar, mas de acreditar que não é por que as coisas são do jeito que nos acostumamos a vê-las que precisarão continuar sendo.

Para tanto, continuarei discutindo e problematizando os sentidos que poderiam vir a justificar o que chamo de insistência da escola em estabelecer o monologismo em detrimento do bivocalismo, por meio de práticas e estratégias nem um pouco sutis. Como fazer ecoar as outras vozes que o discurso linear não deixa ver-ouvir-compreender? De que forma podem os sujeitos, cujas vozes muitas vezes são abafadas por um dizer com poder, do tipo escriturístico, inscrever o seu pensamento na ordem que se impõe cotidianamente contra a sua maneira de dizer e de dizer-se?

VI- Entre o dito, o não-dito e o desdito

“Não há uma palavra que seja primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado) (...) Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento.” (Bakhtin, 2000)

Ainda estamos no ano de 2008. Nesse ano, além de trabalhar com duas turmas de 6º ano, também fui professor de uma turma de 9º, a F9B. Ao nos conhecermos, ficou claro desde o princípio que nossa relação não seria marcada nem pela tranqüilidade nem pelo conforto. Minha sensação inicial era a de que todas as vezes que nos encontrássemos algo novo e surpreendente iria acontecer, já que logo no primeiro encontro tantas expectativas foram alimentadas diante dos desafios que nos colocávamos. Já na primeira atividade de produção de texto, cuja proposta era “sonhos/planos/metas que pretendo realizar em 2008”, percebi que as pretensões eram grandes, tanto individual como coletivamente. Então, na medida em que eram socializadas, ia se criando uma cumplicidade e uma solidariedade de desejos que contagiava, a eles e a mim. Os fatos que se seguiram viriam confirmar minhas suspeitas.



Alunos da turma F9B, por ocasião da formatura de conclusão do Ensino Fundamental

Tudo começou quando a turma resolveu criar uma camisa. Vale dizer que, na rede pública municipal de Niterói, o uniforme é fornecido aos estudantes no início do ano letivo pelo órgão gestor central, trazendo impresso a logomarca da Prefeitura e diferenciando-se apenas pelo seguimento do Ensino Fundamental em que estão matriculados. Ou seja, o uniforme usado pelos estudantes é uma marca da identidade da rede, não havendo qualquer possibilidade, como existe, por exemplo, na rede pública estadual, de se utilizar um outro uniforme para identificar as turmas concluintes de uma etapa de sua escolarização. Além disso, a E.M. Altivo César é uma das unidades mais antigas e tradicionais da rede, onde jamais uma turma pôde utilizar um uniforme diferente do estabelecido pela Fundação Municipal de Educação.

Abro aqui um parêntese para informar que, a partir daqui, dialogarei com as narrativas dos sujeitos-personagens dessa pesquisa que, em seus livros de memórias da escola, falaram dos seus sonhos e desejos, frustrações e alegrias, encontros, desencontros e reencontros, bem como de como vêm e se sentem na escola.



Capas dos livros de memórias da escola produzidos pelos alunos da F9B

Também estabelecerei um diálogo com a Diretora da escola naquele ano, a Prof.^a Marcia e o seu Adjunto, Prof.^o Marcos, que hoje é o Diretor Geral do Altivo, a partir de entrevistas e conversas que tive com os dois por ocasião desses acontecimentos e em momentos subsequentes, especialmente no ano de 2009.

Nesse momento, Paola toma a palavra e diz como surgiu a idéia:

A minha turma sempre foi a que mais se destacou na escola toda. Este ano não poderia ser diferente. Mas... O que poderíamos fazer para nos destacar ainda mais? Que tal um novo uniforme, que apenas a nossa turma teria? Então, como ele seria: preto com rosa? Os meninos retrucaram, mas acabaram aceitando. Mas que desenho pôr? O homem-aranha? Os Padrinhos Mágicos? Que indecisão! Tínhamos que pensar em algo que fosse a nossa cara, que nos descrevesse bem. Bom... se nós sempre queremos e tentamos fazer as coisas de forma justa; e se, quando nos interessa, a união é o nosso lema; só poderia ser A Liga da Justiça.

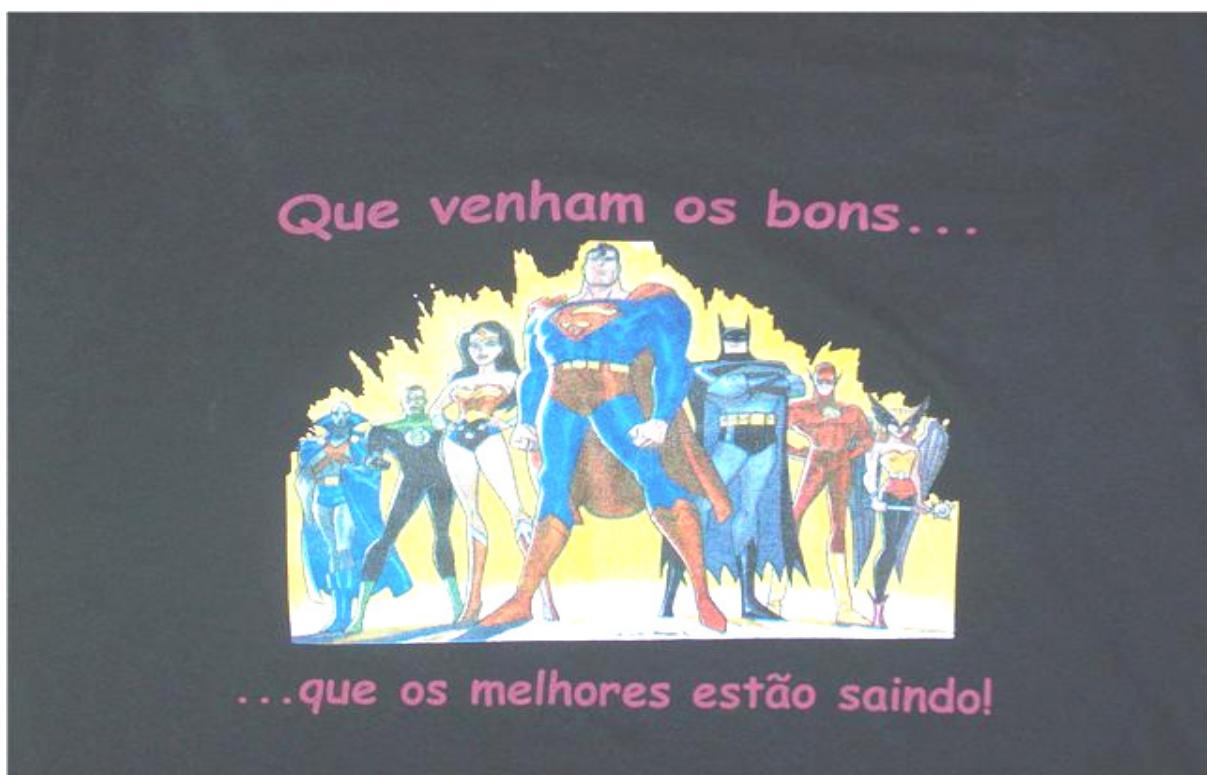


Foto da estampa da camisa criada pelos alunos da F9B

Quando me dei conta, já era parte desse projeto que se propunha a ser um marco na vida daqueles alunos e da própria escola, mas que seria marcado por grandes embates discursivos. Acompanhe a complicação que essa história

vai ganhar pelos olhos de Marcela:

Eu e a turma decidimos fazer uma camisa personalizada, pois era o nosso último ano na escola. Nós fomos pedir permissão à Diretora. Perguntamos a ela se podíamos fazer a camisa e a única coisa que ela fez foi perguntar se íamos fazer com o nosso dinheiro. Respondemos que sim. Ela, então, nos deu permissão. Um mês se passou e a camisa estava pronta. Ela viu que usávamos uma camisa diferente e foi nos perguntar que camisa era aquela. Ela não lembrava de nada. Sorte nossa que tínhamos um professor que sempre nos ajudou, ele sempre pensou como os alunos não como a escola.

Diante do impasse que se criou, fui confrontado por eles, que me exigiam uma posição, querendo saber de que lado eu estava. Em um primeiro instante, confesso que fiquei surpreso e ao mesmo tempo assustado com aquela situação. Busquei acalmar os ânimos dos mais exaltados tentando, em vão, evitar que aquela discussão tensa e polêmica acontecesse durante a minha aula (que não era mais minha e sim deles), pois tinha medo que a Direção pensasse que era eu quem incentivava os alunos a lutarem por aquilo que queriam e acreditavam. Fiquei numa saia justíssima, sem saber o que fazer ou o que dizer. Lembro de uma aluna me questionando nesses termos:

— Mas você não vive dizendo para lutarmos por nossos sonhos? Pois é, essa camisa é um sonho e precisamos que você lute com a gente, do nosso lado.

Então pensei no quanto é perigoso dizer algo para os jovens que você não está disposto a assumir em atitudes, para além do discurso eloquente, empolgado e cativamente, mas que é só discurso.

Naquele momento, um filme começou a passar diante de mim. Lembrei do Infante, do Marcio Careca e, especialmente, da Fernanda. Lembrei de como me senti tentando levar os meus próprios alunos a assinarem um documento que atentava contra tudo o que eles eram e queriam. Era como se, de alguma forma, o passado, que se atualizava no presente, me exigisse um ajuste de contas. Não que eu não tivesse sido afetado pelo que me aconteceu e que já foi alvo de discussões anteriores; eu precisava assumir e pagar o preço das minhas posições políticas, éticas e epistemológicas. Era, mais do que nunca, a hora!

Diante da intransigência daquela turma, não havia como protelar, mudar de assunto ou mesmo ficar indiferente. Pedi um tempo para pensar, para conversar com outros professores, para ver com mais cuidado o que estava em jogo. Não teve jeito. Quando vi, já havia me identificado com a causa da camisa e me engajado na luta da F9B pelo direito de usá-la.

Tentei ouvir os outros professores da turma, mas alguns fizeram questão de afirmar que não iriam se envolver com um problema que não era deles e que já tinham muito com que se preocupar. Além disso, alguns alegaram que estavam tendo dificuldades de relacionamento com a turma por outros motivos, destacando o desinteresse de alguns alunos pelos estudos, bem como as atitudes hostis que assumiam diante do que não lhes agradava. Concordei com suas colocações, apesar de pontuar que não era justo exigir perfeição e coerência dos alunos quando nem nós, professores e adultos, conseguíamos manter diante de muitas situações a coerência que desejávamos – isso para quem deseja ou busca diminuir a distância entre o que pensa e acredita e aquilo que faz – e exigíamos dos alunos. Então me dei conta de que é mais fácil admitir a própria contradição, e usá-la para justificar o que fazemos, do que aceitá-la como também constituinte do outro, da sua humanidade.

Talvez, a partir de situações como essas, depois que já havia negociado com a Direção e com os meus colegas professores de que estaria fazendo minha pesquisa no próprio Altivo, as coisas começaram a se complicar para mim, principalmente por querer discutir no coletivo algo que, vim a saber mais tarde, só se admitia e discutia em reuniões da Direção com a Equipe Técnico-Pedagógica.

Porém, se fazer pesquisa na própria escola que ajudamos cotidiana e coletivamente a construir é assumir uma espécie de pacto de fidelidade, onde só podemos falar do que corrobora com uma imagem sonhada, idealizada, de sucesso, sem expor suas feridas e a nossa própria angústia diante delas, então a contribuição da minha reflexão para o Altivo Cesar poderia ser descartada. No entanto, acredito que, mesmo sofrendo os reveses da minha opção, o que tenho pensado e escrito, ainda que cause mal-estar e constrangimentos, em mim e em meus colegas, pode vir a ajudar a escola a se pensar e a pensar no seu papel como importante unidade da rede pública municipal de Niterói.

Faço essa última afirmação mesmo sabendo que até hoje, dezembro de

2009, ainda pago o preço da postura contundente que assumi ao fazer críticas declaradas ao processo de configuração do Reagrupamento e por ter me posicionado a favor da F9B na questão da camisa. Em março desse ano, após entrar de licença para me dedicar à conclusão da pesquisa, em conversa com alguns membros da equipe técnico-pedagógica, ouvi o seguinte:

— Agora você vai poder fazer a sua pesquisa aqui na escola de forma mais tranquila. Há pessoas que vão ficar até felizes em não ter que vê-lo aqui com tanta frequência.

Não bastasse saber disso, descubro ainda que minha lotação não está mais garantida na mesma escola, o que muito me entristece e preocupa. Fico com a sensação de estar sendo punido por ter tirado uma licença para estudo, embora sabendo que isso não é, necessariamente, responsabilidade da escola, mas do órgão central. Mesmo assim, não me sinto vítima de contingências, conjunturas ou represálias. Fiz e continuo fazendo o que acredito, consciente do meu compromisso ético com aqueles do lado de quem escolhi lutar junto, sabendo das consequências que já vieram e que ainda poderão vir.

Mas continuemos a acompanhar o desenrolar dos fatos, depois de inoportunos e inconvenientes entremeios, pois a situação viria a se complicar ainda mais. Pressionada pelas outras turmas de 9º ano, que também queriam ter o direito de criar a sua própria camisa, a Direção resolveu intervir. Vejamos o que Sthefany nos diz sobre isso:

No dia em que marcamos para vir com a camisa do tema liga da justiça, ficou show! A nossa frase de efeito é: ‘que venham os bons que os melhores estão saindo’. Dias depois, a Diretora foi impor regras para o uso da camisa, mas enfim nós continuamos usando.

Nesse momento, a questão já envolvia todo o turno da manhã. Não havia mais, pelo menos para mim, como tratar de outro assunto em sala de aula que não fosse o problema da camisa. Diante disso, perguntei-me por que não aproveitar essa situação vivida por eles diretamente, e por mim também, para discutir a importância da palavra na construção dos sentidos daquilo que queremos dizer e como utilizar-se dela para lutar contra as injustiças impostas pelos discursos dos que tentam nos impor uma verdade absoluta, a sua verdade.

Naquela manhã, depois das muitas perguntas que surgiram a partir da história da camisa, resolvemos partir para a ação. Combinamos que cada um iria pensar sobre sua trajetória escolar e produzir um material escrito que pudesse refletir sua maneira de ver a escola e os processos que nela se dão (ensino, aprendizagem, avaliação, relacionamentos, etc), como se estivéssemos passando a escola a limpo, como se fosse um acerto de contas com a instituição. Enquanto esse material era produzido, eu me comprometeria a discutir com a Direção a questão da camisa e pensaria numa forma de socializar as discussões do problema sob diferentes pontos de vista: o da turma, o da Direção da escola e o meu.

Do mesmo modo como os alunos foram convidados a expor como viam os fatos que geraram a tensão e os embates, sob a lente deles, ouvi também o Diretor Adjunto:

_ Marcos, o que você me diz do incidente da camisa do pessoal da F9B? O que você pensa sobre isso?

_ Eu sou tranqüilo no sentido de que eles foram organizados ao buscar uma alternativa diferente de serem identificados na escola. É verdade que a idéia de que a escola tinha essa informação do que eles estavam fazendo tinha que ter ficado clara pra eles. A escola sabendo da informação conversaria...enfim... Só que a gente ficou sabendo, e eu não estava presente, que no primeiro momento eles teriam que ter pedido uma autorização pra confeccionarem a camisa. Depois eles foram questionados sobre por que fizeram a camisa. E aí eu acredito que eles tenham agido a partir da primeira informação ("Então tá, pode fazer.") Então eles foram e fizeram. Eu acho que no primeiro momento eles não fizeram nada como se estivessem indo de encontro a uma decisão da escola, mas sim acreditando que estavam fazendo aquilo que era correto e que já tinha sido aprovado. Quando eles souberam que na verdade a conversa com a Direção era apenas uma sinalização de que se iria estudar, aí a coisa já estava feita. O que eu acho hoje é que talvez se nós, a escola, tivéssemos deixado claro o que queríamos, como nós queríamos, não chegaria àquele momento meio que de discussão de um movimento que passou a ser para a escola como se fosse uma...uma.. (não uma revolta, como é que eu vou dizer?) uma resistência do grupo em relação ao que a escola pensava.

_ E a outra turma que fez a camisa, pergunto-lhe.

_ Depois desse primeiro evento, a gente entendeu que por que eles fizeram e foi um movimento até tranqüilo, depois de toda a conversa, toda a confusão esclarecida, a gente entendeu que os outros também poderiam ter o mesmo fazer da turma 9B. Podia sentar, discutir, avaliar, ver como seria e a melhor maneira possível seria a que nós aprovaríamos.

_ Você participou e concordou com a decisão de que deveria limitar os dias em que eles poderiam vir com essa camisa, questiono.

_ De certa forma participei sim. Porque, apesar da consciência de que eles fizeram algo até aprovado pela escola no primeiro momento, isso foi um consenso entre a Direção e mais um grupo da escola, que entendeu que eles pelo menos deveriam corresponder a algumas expectativas da escola em relação ao uso da camisa feita por eles. Então, como a gente tem um uniforme-padrão, a gente entendeu que esse uniforme não poderia ser substituído pela camisa confeccionada pela turma.

_ Mas nas escolas estaduais isso é possível e lá eles também têm um uniforme-padrão, informo.

_ Mas nós não vivemos sob as mesmas orientações...

_ Mas lá também não tem orientação nenhuma, acrescento.

_ Principalmente porque as escolas do Estado são mais autônomas do que as daqui do município.

_ Por exemplo, você é testemunha de que os alunos são autorizados pela escola a vir com uma camisa branca porque no início do ano não vem uniforme pra eles...

_ Então a camisa branca passa a ser uma alternativa, ele me interrompe.

_ E se a idéia é padronizar, um mesmo para todo mundo..., continuo.

_ Eu mesmo fico meio na berlinda porque não tenho dificuldade nenhuma em aceitar esse tipo de participação do aluno. Inclusive porque a presença do aluno é que é importante, independente da roupa que ele esteja vestindo. Mas como é uma forma de representar a escola, o grupo do qual eles fazem parte, eu penso que mesmo uma camisa toda branca, ou uma camisa que eles recebem do governo ou mesmo uma camisa que eles confeccionem para mostrar o grupo seria...

_ Mas a camisa da rede não representa a escola porque não tem o nome da escola nela, interrompo.

_ É... Essa camisa representa a rede municipal.

_ Mas onde, pra fora, para as outras escolas, nessa escola, pergunto e acrescento: Eu penso que se o aluno pode usar um uniforme velho, rasgado, porque a Fundação não manda uniforme novo, se pode usar o branco, então por que se criou tanta polêmica no uso de uma camisa, que seria padrão, porque toda a turma usa, será que é porque foram eles que criaram?

_ É... Não vejo mesmo motivo pra tanta polêmica. Mas é que no momento de você estabelecer (bota aspas nisso aí) autoridade, de fazer prevalecer... “olha só a escola é assim”... Às vezes essas coisas acontecem até impensadamente. Você diz que tem que ser, mas não pensa por que tem que ser e para quê tem que ser. Então você diz assim e acabou.

_ Nem você mesmo sabe por que, acrescento.

_ Você acaba entrando na correnteza e aí fulano falou, se entende assim...

_ Por exemplo, no turno da noite não se cobra o uniforme, continuo a provocação.

_ Pois é.

_ É engraçado como nós flexibilizamos quando queremos..., provoco mais ainda.

_ E cerceamos quando não queremos.

_ Por isso é que eu estou aqui. Porque estou pensando como é que vários sujeitos interpretam uma mesma situação. Porque na verdade eu já tenho a opinião deles. E não deles só como grupo, mas deles individualmente, pois escreveram sobre isso, informo.

_ Certo.

_ Eu também tenho minha visão sobre isso, minha leitura, agora estou ouvindo a sua e depois vou ouvir a da Marcia (Diretora Geral). Porque estou escrevendo sobre isso e não quero que quem vier a ler meu texto fique apenas com a minha opinião, defendo.

_ É interessante esse momento porque a gente reflete sobre isso. Porque muitas vezes a gente age sem refletir. Eu ouvi muitas falas na ocasião: da Supervisão, da Orientação. E as falas eram contundentes em afirmar que o uniforme é algo que tem que ser usado sim e não aceitavam outro uniforme que não fosse o da escola...

_ da escola não, da rede, interrompo para corrigir.

_ Isso, da rede. Que nas escolas por onde essas pessoas passaram nunca houve um negócio desses, por que aqui na escola iam permitir uma coisa dessas? E acabou vingando esse tipo de observação. E o grupo fechou sem refletir no que estava fazendo.

_ Agora, se vocês observarem, mesmo com a ordem de limitar, eles usam quando querem e não tem como fiscalizar, acrescento.

_ Eu estou refletindo que esse uniforme que eles confeccionaram pode ser usado como uma opção, já que eles estão se despedindo da escola.

_ Porque o objetivo deles é justamente fazer disso uma marca, uma lembrança, como alunos que passaram por aqui, defendo.

_ E que os identificasse na escola como esse grupo especial que está saindo.

_ Exatamente. Porque, mesmo que a escola busque a padronização, é impossível em se tratando de seres humanos, concluo.

Ao compartilhar e discutir com o Marcos o conteúdo da entrevista, depois de ter se tornado o Diretor Geral, e quase um ano após a entrevista ter sido concedida, ele revelou uma certa preocupação com aquilo que dissera. Perguntei o que mais lhe preocupava e ele respondeu:

_ É que não paro para pensar sobre o que estou falando, o que acaba me fazendo transitar constantemente sobre idéias diferentes e até contraditórias. Nessa questão em especial, eu estava pensando e agindo em nome da maioria, ou achando que eles pensavam como eu.

Dante dessa resposta, insisti:

_ E hoje, como Diretor Geral, qual seria a sua posição?

Sem titubear, ele garantiu:

_ Se fosse hoje, não seria contra a camisa, mesmo que não houvesse o consenso entre os membros da Equipe Técnico-Pedagógica (Supervisão, Coordenação de turno e Orientação Educacional).

No entanto, é preciso pontuar que essa questão em nenhum momento foi alvo da discussão coletiva que incluísse professores, alunos e seus responsáveis, se restringindo à *Equipe*. Além disso, é lamentável que o Diretor considere como *maioria* um pequeno grupo formado por apenas algumas pessoas com poder decisório, que deliberava, inclusive, sobre o que precisava ou merecia ser discutido.

Ora, se considerarmos que toda quarta-feira o coletivo da escola se reúne para tratar das questões relevantes do seu cotidiano, é de se estranhar que o *problema da camisa* sequer tenha entrado na pauta de discussões. É como se a polêmica e os embates travados entre a turma F9B e a direção da escola fossem tratados como algo de pouca importância. No entanto, pelo discurso do Diretor, é possível perceber que o assunto não passou em branco, embora fosse tratado apenas nos bastidores e em reuniões fechadas em que alguns poucos resolviam o que poderia ter sido uma oportunidade imperdível para se discutir as relações praticadas pelos sujeitos da escola.

Agora, vejamos o que a Diretora Geral disse sobre a polêmica camisa:

_ E você, Marcia, o que pensa hoje, ou antes, sobre essa situação dos alunos quererem criar uma camisa para identificá-los dentro de uma escola que está dentro de uma rede?

_ Bem, Professor Vilson, desde o primeiro momento, eu achei legal essa idéia dos alunos se colocarem e fazerem uma camisa por eles, pensada e organizada por eles, no fazer deles, até porque neste ano letivo não chegou nenhuma camisa que a escola pudesse ofertar pra eles. O que eu não achei legal dessa conduta foi o meio que eles se utilizaram pra chegar a esse fim. Eu disse pra eles exatamente isto quando eles vieram à Direção da escola: “Legal, gostei da idéia, mas vamos amadurecer”. E qual foi a minha surpresa quando eles tomaram isso como um sim. E se organizaram de uma forma legal e fizeram a camisa. E aí quando eu fui à turma, principalmente 9B, foi a turma inicial disso tudo, eu fui conversar com eles e me colocaram que eu tinha dito que sim. No entanto eu disse que era legal, que eu gostei da idéia e que a gente ia amadurecer. Mas eles pontuaram de tal forma como que eles se organizaram, de como entenderam em cima disso que eu tinha apoiado a idéia. E aí eles se organizaram de uma tal forma... Porque eu me lembro de ter perguntado qual era o valor da camisa e eles me disseram, parece, vinte reais. E eu disse que era uma quantia alta para os alunos, porque tem alunos nessa unidade escolar que não podem. Mas eles disseram que haviam se cotizado, pois quem

tinha mais dinheiro pagou para quem não tinha. E me parece que três não quiseram participar e nós nem obrigamos. Os três estão aí usando uma camisa da rede. Nesse momento, eu não pude voltar atrás no que diz assim: “Não, não é não!” Eu tive que me chegar até eles, até por conta do que eles passaram pra mim, o entendimento, como eles se organizaram, como eles confeccionaram a camisa. Então, eu achei esse lado maduro. Mas não deixei em branco, por isso eu quis valer de alguma coisa a opinião da escola. Porque eu poderia ter liberado o uso da camisa todos os dias, mas só pra dar uma pontuada nisso aí, a gente disse que o uso da camisa seria só nas quartas e sextas. No início, eu fiscalizei esse uso. Hoje em dia não, eu sei que eles estão usando direto e eu não voltei mais à turma e finjo não ver e eu sei que eles não exageram. Às vezes encontro com eles e digo: “Eu não sou boba, hoje não é quarta-feira nem sexta. E eles riem e saem”. Essa idéia da 9B fez crescer em outras turmas o mesmo desejo. Porém, essas turmas fizeram o processo que a gente queria que a 9B fizesse: trouxeram o desenho, a escrita, como ela seria. As outras pegaram a idéia da 9B, mas como foi a primeira vez que isso aconteceu nessa escola, nós pegamos a experiência com a 9B e conduzimos legal as outras turmas. De certa forma houve um crescimento, mas eu continuo dizendo que a 9B extrapolou a minha fala. Mas, como eles estavam muito articulados, eu não tive como dizer não. Restou-me dar uma contrabalançada, porque eles tinham resposta pra tudo o que eu dizia.

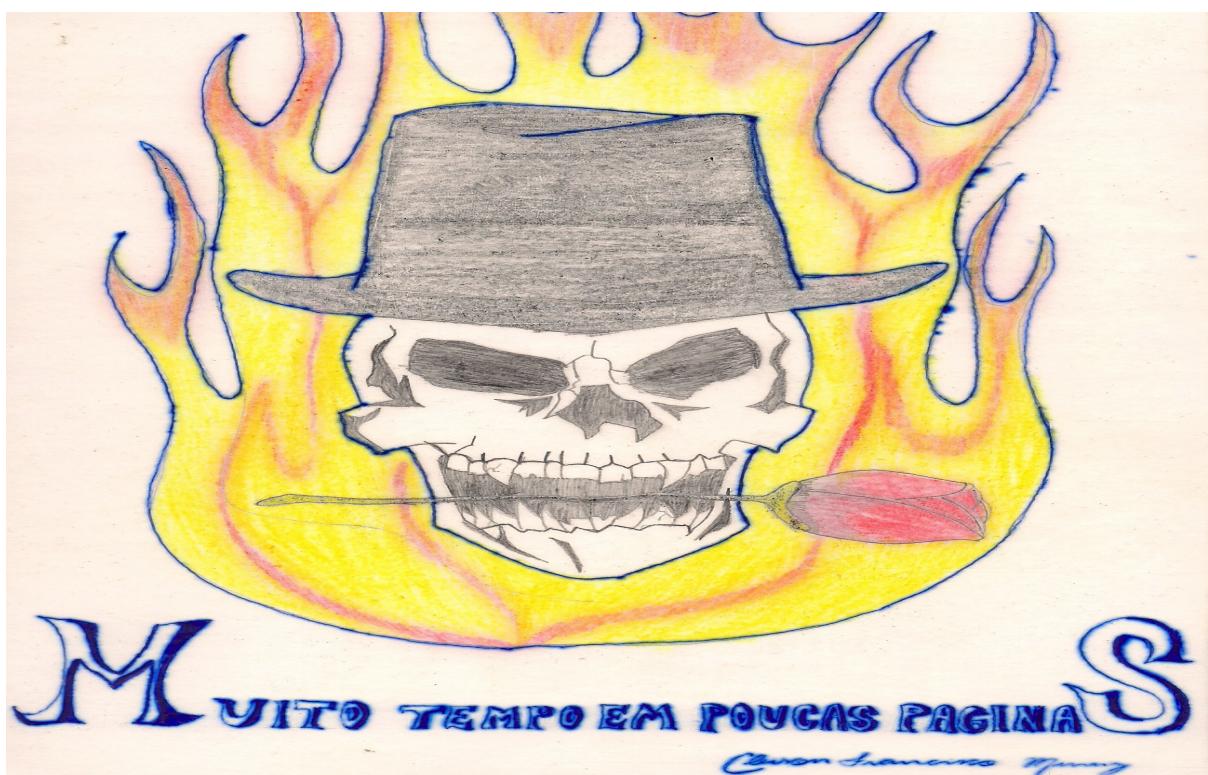
São muitas as questões que poderiam ser discutidas a partir das falas do Adjunto e da Diretora Geral. Para tanto, começo pedindo ajuda a Certeau e penso nas *estratégias* usadas pelos sujeitos de poder para controlar, nesse caso através da uniformização, os corpos dos indivíduos e assujeitá-los, ainda que os que fiscalizam e executam cotidianamente esse controle não se deem conta de que muitas vezes estão a serviço de uma sociedade que se utiliza da disciplina e do controle para marcar, delimitar e impor limites. Por outro lado, o aparato disciplinar e os mecanismos de controle parecem não poupar nem aqueles que, em um momento, estão ao seu serviço e, em outro, são o alvo de sua ação. E aquilo que professores, direção e equipe técnico-pedagógica da escola reclamam sofrer do órgão central e que tanto nos incomoda e tenta negar nossa possibilidade de autonomia é o que, de outra maneira, impomos aos alunos.

No entanto, assim como reagimos às imposições arbitrárias da FME, que nos generaliza e tenta descharacterizar nossa luta, também somos alvo da resistência obstinada e articulada daqueles a quem ensinamos e que nos ensinam lições que, parece, já esquecemos ou ainda não fomos capazes de

aprender. Sobre isso, vejamos o que tem a dizer o filósofo e músico da turma, Cleison:

Hoje eu vejo a escola como uma fábrica de palitos de fósforo,
pois ela acha que nós somos iguais, todos iguais, só que não
somos, cada aluno é único...

Cleison denuncia em seu discurso que é preciso rejeitar e combater a igualdade quando ela representa a negação do direito de afirmação do que nos caracteriza e fortalece. Ao fazer isso, ele pode estar reivindicando ser considerado como um sujeito de direitos e de desejos, que pensa, sonha e não parece estar nem um pouco preocupado em ser diferente, ainda que a diferença que o distingue seja tratada como algo pejorativo e estigmatizante.



Capa do livro de Cleison

Ora, Cleison e sua turma ousaram transitar no lugar do outro, astuciosamente, nos interstícios e nas fendas do discurso da autoridade e do dizer com poder. A camisa foi a materialização de algo que não apenas os distinguiu e que, ao mesmo tempo, segundo palavras da Diretora Geral, foi *legal*, mas que expôs a fragilidade e impotência da pretensão panóptica em impor o controle e a vigilância; afinal, a própria Diretora admite que, ainda

que soubesse que eles não estavam respeitando a ordem de usar a camisa apenas nos dias estipulados, não tinha mesmo como impedir.

Além disso, o que se vê a partir daí é um embate que se deu em vários níveis, que me parecem superpostos, uma vez que tratam do poder, do dizer, do poder de dizer e do saber. Até hoje, ainda se pergunta no Altivo, sem se obter resposta: “E, então, a Direção autorizou ou não a confecção da camisa?”

Para mim, como interlocutor privilegiado dos alunos da F9B, estava claro que eles se recusaram a aceitar como “verdade” o que a Direção queria fazer crer, em sua *estratégia* para negar qualquer possibilidade de legitimidade na ação criativa e autônoma da turma. Eles não estavam satisfeitos em apenas usar a camisa, até por que logo em seguida outras turmas acabaram usufruindo indiretamente da conquista deles, passando a usar uma camisa diferente do uniforme; a questão era tornar visível que a conquista era resultado de uma vitória legítima e não de uma concessão da Direção.

Para tanto, utilizaram-se das armas de que o poder costuma se valer para fazer crer e para impor uma verdade única: a palavra e o discurso, de forma *tática*, no jogo e com as regras do outro reapropriadas.

Nesse sentido, começo a pensar no seguinte: será que, ao autorizar que as outras turmas também produzissem a sua própria camisa, a Direção não estaria mudando de *estratégia*, apropriando-se do saber do outro como algo seu? Assim, como não foi possível impedir que a F9B fugisse da uniformização, resolve estender a idéia para as outras turmas, estabelecendo limites e disciplinando o seu uso, ou seja, primeiro nega ao outro a possibilidade de produzir e de saber, depois patenteia essa produção como sua. Porém, até que ponto o que acabo de dizer é mais uma elocubração de quem se recusa a ver ingenuidade nas ações de quem assume posição de poder em relação a outrem do que a expressão de um pensamento comprometido com a causa do mais fraco?

No entanto, na luta por sobrevivência, nem sempre a lógica dos subalternizados é vencida, uma vez que *o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada*, que são inventadas a partir da ousadia de quem resolve romper com uma ordem estabelecida, arriscando-se a redizer o já dito, não só para contrapô-lo, mas também para ampliá-lo sob a égide de

uma ordem outra. Neste sentido, ecoa fortemente dentro de mim o conselho de Certeau (2003): “Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas”.

E, assim, sem pretender dar conta das muitas possibilidades que se anunciam nos discursos que parecem desencaminhar-se em várias direções, entre o que é dito, depois desdito, e o não-dito que é silenciado, de onde ecoam e transbordam inflexões comunicativas que denunciam maneiras outras de ver e de se ver na escola, convido a mim mesmo e ao leitor desse texto a refletir, mais como exercício de reverberação da dúvida e de problematização do que por qualquer esforço que pretenda concluir algo que se tensiona entre o já pensado e o ainda por se pensar.

Nesse movimento, faço minhas as palavras de Drummond: *por isso me grito /por isso me dispo/ me exponho crumente... /preciso de todos.*

VII- Por que não um epílogo?

As teias e as tramas tecidas e enlaçadas no conjunto das narrativas aqui enunciadas não apresentam um desfecho ou ponto final, até por que fazem parte de uma trajetória que continua enquanto ainda é possível dormir, acordar e lembrar.

Em um dia chuvoso desse mês de dezembro de 2009, voltei ao Infante. Era apenas uma simples visita, após alguns anos. Aparentemente, a impressão que tive é que nada havia mudado no entorno da escola: o mesmo conjunto de prédios públicos (a creche, o posto do Médico de Família e o Infante); as caçambas cheias do lixo da comunidade que ainda não foi recolhido e obstrui boa parte da visão da fachada da escola; a entrada da comunidade com suas casas ainda no tijolo e o emaranhado das instalações elétricas que se cruzam numa lógica à moda da Nova Brasília. No entanto, por dentro, tive a mesma sensação de outrora: um lugar arrumado e aconchegante, algo como um oásis de refrigério em meio à tensão e insegurança que o circunda.

Nesse mesmo dia, fui ao Altivo e conversei mais uma vez com o Professor Marcos, Diretor da escola, sobre as questões que o têm afligido desde que assumiu a Direção Geral do Altivo César. Nesses últimos meses, procurei ser um canal de escuta das angústias de quem substituiu uma forte e marcante liderança de onze anos da Professora Marcia, que atualmente assume a direção de um dos departamentos do órgão central. Ao compartilhar com ele as reflexões que pude fazer do que experimentei enquanto professor da escola nesses últimos cinco anos e minha preocupação em função do tom com que tratei as questões aqui apresentadas, pude ouvi-lo dizer o quanto essa pesquisa o fez pensar sobre si mesmo e sobre o que tem enfrentado como Diretor de uma escola tão questionadora e, ao mesmo tempo, tão refratária a críticas quanto às suas práticas e ao movimento de mudança. Falou-me ainda dos seus sentimentos de frustração e da solidão de indivíduo que sai de uma posição confortável e de acolhida, tornando-se alvo do descontentamento de muitos.

Confesso que, entre tantas tentativas frustradas de interlocução com a equipe técnico-pedagógica sobre as questões que discuto neste trabalho, me

inquieta o silêncio da Orientadora Educacional e da Supervisora. Embora tenha conversado pessoalmente com ambas, que se colocaram abertas ao debate, não recebi resposta a nenhum dos emails que enviei com o conteúdo das minhas reflexões, apesar de insistir sobre a importância de suas considerações para o meu processo de escrita desse texto. Apesar de lamentar o fato de não poder contar com suas contribuições, reconheço que elas viveram um ano conturbado, marcado por muitos embates com a nova Direção, inclusive com pedido de licença das duas.

Nesse ano de 2009, mudanças no governo municipal se refletiram diretamente na escola. Em função disso, e como costuma lamentavelmente acontecer, o que a gestão anterior tentou implementar como marca de sua administração, foi abandonado pelos atuais gestores. Isso inclui a proposta do Reagrupamento. Assim, os alunos reagrupados anteriormente, hoje são tratados como se não houvessem passado pelo processo tenso com que foram reagrupados, até por que a maioria dos seus professores esse ano não participou do início dessa empreitada. Para os alunos, outrora reagrupados pela afirmação de sua potência, as coisas não mudaram muito. Porém, aqueles que foram reunidos pela imputação da alcunha de NS (nada sabem), continuam sendo vistos e tratados assim.

Saber disso, ao mesmo tempo que intensifica minha angústia me mobiliza ainda mais a buscar parcerias para enfrentar as forças que tentam nos condenar a viver na solidão de indivíduo, como aquele lutador que sofreu um duro golpe e se vê desferindo socos no ar, sem conseguir ver ou perceber contra quem ou contra o que está lutando. No entanto, continuo a lutar contra o estado de coisas que parece ser e permanecer do jeito como nos tentam cotidianamente fazer crer.

Nessa luta, descubro que não poderei estar sozinho como um herói que já não sabe por que está lutando e que acredita ser possível entrar em qualquer batalha cheio de boas intenções e sair-se vitorioso; ao contrário, aprendo que preciso aproximar-me ainda mais dos que tentam, por outras formas, concretizar um fim semelhante ao meu: levar os filhos das classes populares a se apropriarem da cultura escrita. Por outro lado, não estou à procura nem do consenso e, muito menos, do acordo da maioria (ou de uma minoria que se faz maioria pela posição que ocupa), ainda mais se essa

maioria despreza o anseio de expressão e de existência daqueles que se recusam a ser e a viver como ela.

Aprendo, também, que lutar *com* é, entre outras coisas, admitir a própria ambiguidade, seus limites e contradições, para poder reconhecer a legitimidade da diferença que pode estar no outro, mas que também me habita. Assim, já não consigo e nem quero ver sem o olhar do outro, ainda que lidar com esse *excedente de visão* (Bakhtin, 2000) que o outro me proporciona seja assumir que o outro sabe e vê o que não consigo ver nem saber. Neste sentido, ele não é apenas o excedente da minha visão, mas o é também do meu conhecimento, uma vez que me proporciona saber o que ainda não sei e vice-versa.

Ora, ainda que o estar com o outro seja marcado pela dupla e inquietante tensão de estranhar e reconhecer-se na sua diferença, o reconhecimento da visão excedente que o outro me proporciona surge como possibilidade de encontro, do espaço dialógico, o que não significa a ausência de conflito ou de confrontos, quiçá a sua complexificação, já que não poderia ser caracterizado pela uniformidade ou pelo acordo linear.

No entanto, como sustentar em termos práticos, para além do politicamente correto e da resistência às certezas e dilemas da modernidade, ainda que posicionando-se por mais tempo do lado mais fraco da corda, o que sonhamos e acreditamos como possibilidade alternativa de interrogação e interrupção dos processos que ignoram e desconhecem outras formas de pensar e de estar no mundo?

Na busca por respostas para o que se enuncia como já-dito, continuarei minha caminhada acreditando, cada vez mais, na presença do outro e de suas vozes no discurso que, ainda que pretenda, não consegue calar o tom altissonante dessas vozes.

VIII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. OBRAS CITADAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Literatura comentada.** São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- ANDRADE, Oswald de. **Literatura comentada.** São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- ANZALDUA, Gloria. **Borderlands : the new mestiza = La frontera.** San Francisco: Aunt Lute, 1987.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARTHES, Roland. **S/Z .** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- _____. **O prazer do texto.** 3^a Ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- _____. **Aula.** 3^a ed. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte/MG: UFMG, 1998.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação.** Traduzido por Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Sumus, 1984.
- _____. **Magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BRECHT, Bertold. **Poemas.** São Paulo: Brasiliense, 1986, p.69-70, citado em Gagnebin, 2004, p. 60-61.
- CERTEAU, Michel de, GIARD Luce & MAYOL Pierre; tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. **A invenção do Cotidiano: morar e cozinar.** 6^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica.** São Paulo: Editora 34, 1997.
- _____. **Diferença e repetição.** 2^a ed. São Paulo: Graal, 2006.
- DERRIDA, Jacques. **Posições.** Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A cultura de si.** In: *História da sexualidade III – o cuidado de si*. RJ: Graal, 1985.

_____. **Microfísica do poder.** 15^a ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **O Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista.** Cadernos de Subjetividade / Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. – v. 1, n. 1 (1993) – São Paulo, 1993 [páginas 197 a 200].

ESTEBAN, Maria Teresa. **A avaliação no cotidiano escolar.** In. ESTEBAN, M. T. (org.) *Avaliação: uma prática e m busca de novos sentidos*. 5^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE NITERÓI. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói**, 2007.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre experiência e o saber de experiência.** In. LARROSA, J. B. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. **Cem anos de solidão.** São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003.

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, B. de Souza. **Pela mão de Alice – O social e o político na pós-modernidade.** 11^a ed. São Paulo: Cortez, 2006

SUÁREZ, Daniel H. **Docentes, Narrativa e Investigación Educativa: la documentación narrativa de las prácticas y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares.** In: SVERDLICK, Ingrid (comp.) *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc, 2008.

2. OBRAS CONSULTADAS

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro:

Forense-Universitária, 1981.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

FOUCAUT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 11^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 38^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, Regina Leite. **A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso**. In. ESTEBAN, M. T. (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, R. L. **Para quem investigamos – para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador**. In. GARCIA, R.L. (org.) *para quem pesquisamos para quem escrevemos – o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2003.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais – colonialidade saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte/MG: UFMG, 2003.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *O feitiço do método*. In. GARCIA, R.L. (org.) *Métodos Método Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B. de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. 17^a ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos?** In. GARCIA, R.L. (org.) *para quem pesquisamos para quem escrevemos – o impasse dos intelectuais*. São Paulo: Cortez, 2003.