UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Conhecimento Formal, Leitura e Realidade: Um Intertexto

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Conhecimento Formal, Leitura e Realidade: Um Intertexto

Autor: Dione Pizarro

Orientador: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo.

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação defendida por Dione Pizarro e
aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 21/02/2006

Assinatura:.....
Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

_____

_____

_____

2006

© by Dione Pizarro, 2006.

)E BC
.MADA
EX
BC 68986
16.123/06
D X
11,00
22/6/06

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

P689c

Pizarro, Dione.
Conhecimento formal, leitura ficcional e realidade : um intertexto Dione Pizarro. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Silvio Donizetti de Oliveira Gallo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Memórias. 2. Experiências. 3. Currículos. 4. Cotidiano escolar. I. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-178-BFE

Keywords: Memory; Experiences; Curriculum; School daily
Área de concentração: Filosofia e Historia da Educação
Titulação: Mestre em Educação
Banca examinadora: Profa. Dra. Regina Maria de Souza
Prof. Dr. Marcio Danelon
Profa. Dra. Carmem Peres
Data da defesa: 21/02/2006

Resumo

Título: Conhecimento Formal, Leitura e Realidade: Um Intertexto.

Palavras- chave: Memória, Experiências, Currículo, Conhecimento, Leitura, Cotidiano

A partir de minhas experiências como aluna e professora, investigo as transformações e permanências no currículo escolar. Problematizo a pertinência dos projetos inseridos como parte da flexibilização da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação); a abertura das escolas para projetos de inserção dos menos favorecidos e o discurso da inclusão a partir do multiculturalismo e do localismo, ou seja, a partir da realidade sociocognitiva dos alunos.

Proponho, frente à gravidade da situação de analfabetismo ou semi-analfabetismo e também, frente à abertura da escola para atividades extra-curriculares e para todo o azar de violências, que a formação dos estudantes seja pautada pelo desenvolvimento da leitura, do aprendizado da norma culta da língua, do aprendizado dos conhecimentos formais mais universais, os quais devem se constituir em objetivo primeiro da escola, como momento de formação e emancipação intelectual individual e de alteridade.

Também, insisto na manutenção da escola como o lugar da disciplina na sua positividade, ou seja, como momento de aprendizagem, de produção de saberes emancipatórios por meio do desenvolvimento da leitura e da intertextualidade.

Abstract

Title: Formal Knowledge, Reading and Reality: An Inter-text

Key words; Memory, experiences, curriculum, knowledge, reading, *quotidian.*

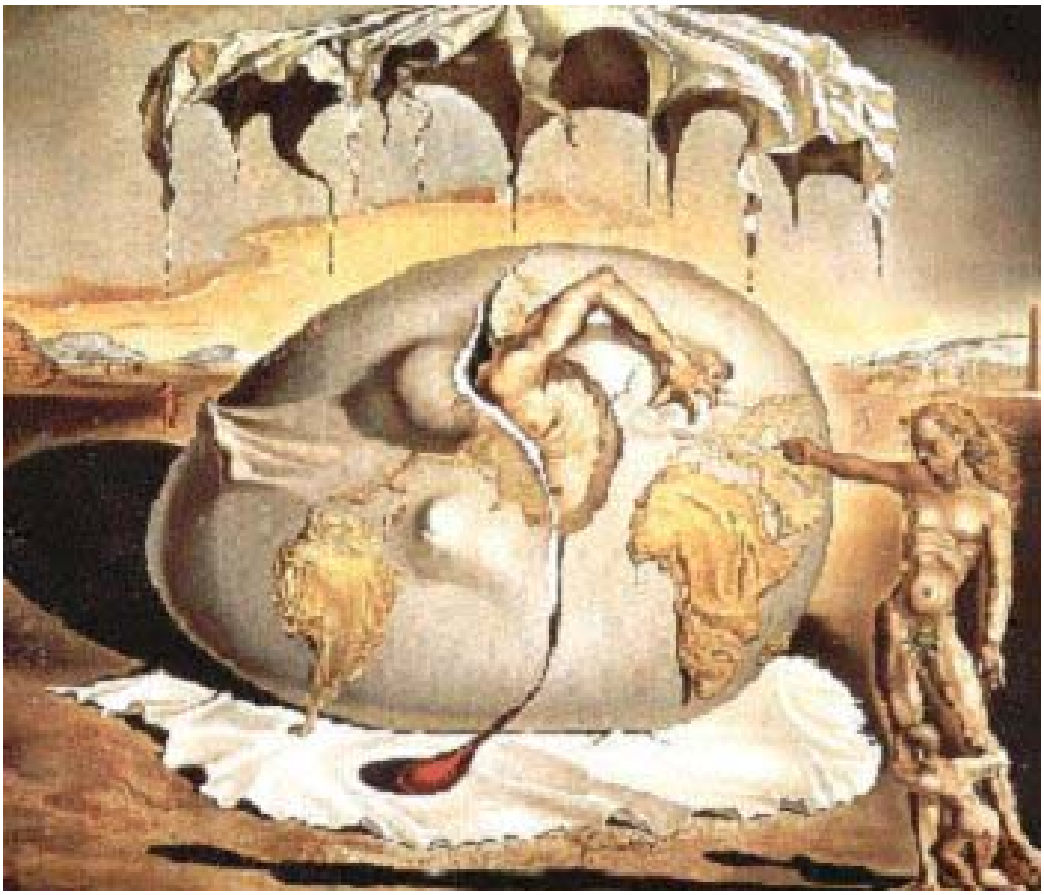
Taking as starting point my experiences as student and teacher, I research on changes and fixtures in school curriculum. I question the pertinence of projects included as part of the flexibleness derived from the new *LDB -Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Law on Education Norms and Foundations); the opening of schools to projects of inclusion of the economically excluded, and the inclusion discourse centered on multiculturalism and localism, that is to say, inclusion based on students' socio-cognitive reality.

Considering the gravity of students' illiteracy and semi-illiteracy as well as the opening of schools to extracurricular activities and to all sorts of violence hazards, I propose that students' education should be rooted in the development of reading competence, in the learning of standard Portuguese dialect, in the acquisition of the more universal formal knowledge which must constitute the first and foremost school objective, being school time viewed as the moment for individuals' intellectual formation and emancipation, and alterity.

Also, I insist on the positive rôle of school as a disciplinary institution in that it provides for the learning and production of emancipating knowledge.

O mundo é o ovo, quem quiser sair do mundo tem que quebrar o ovo... Quem quiser nascer tem que destruir um mundo.

Hermann Hesse



Criança Geopolítica Assistindo ao Nascimento do Novo Homem

Salvador Dali -1943

A dança com Nietzsche, Foucault, Sílvio Gallo, Regina Souza, Duncan....

É desejo de potência
Que ao se tornar ato,
É poder em potência.
Vou me construindo.
No olhar do outro,
Desconstruo-me.
Na tensão dos desejos,
Aconchego-me.

Acesso o dispositivo, na urgência,
Imperativa, conduzo a dança.
Mas, me perco na música,
Sigo os fluxos das paixões
Que percorrem os fractais dos desejos.
Os sons ecoam como em uma tela impressionista.
Sem limites, as cores ressoam sem contornos.

Viajo nas raízes do rizoma.
Quando subterrâneos, quando aéreos.
Quando parecem ir a lugar nenhum, etéreos.
Quando retornam, sinto o outro, paro o passo.
Na emergência, você conduz a dança.
Refaço meu território no prazer.

Retorno ao fluxo dos ritmos da música.
Estou presa na própria dança.
No emaranhado dos caminhos do rizoma.
Na eterna desconstrução, reconstrução.
Como retornar ao eu?
Como Narciso, mergulhar em mim?
Ou dançar nua, frente ao espelho,
Flexível como Isadora Duncan?
Talvez como Eco, só ser adubo de flor e
Mergulhar na paixão do outro por si mesmo?
Ou só querer você na paulista?
E, como canta o Mautner,
Avenida, em russo, quer dizer perspectiva.

Dione Pizarro

Agradecimentos

Acho estranho a palavra "*agradecimentos*". Eles sempre supõem que o trabalho não seria possível sem os outros e/ou que a gente deva em algum momento retribuir. Penso que entre as pessoas há sempre uma troca. No momento em que dou algo, estou também recebendo algo, senão não daria, nem receberia. Aqueles que dão porque esperam, em algum outro momento, receber algo em troca, só esperam mesmo é pela frustração antecipada ou porque, como as Madres Teresa de Calcutá, têm a pretensão ao prêmio mais valioso, para os crentes, – sentar-se à direita do deus-pai-todo-poderoso no reino dos céus, donde há de vir a julgar os vivos e os mortos. É pouco?

Aqui, portanto, faço uma homenagem, ou melhor, apenas cito algumas pessoas que foram sendo, de alguma forma, importantes para a construção desse trabalho, que para além de uma simples dissertação, tem relevância fundamental para a minha subjetivação como pessoa e para minha atuação como professora. Elas estão perpassando todo o trabalho que é da ordem daquilo que sou feita.

Acabou virando uma homenagem meio feminista, mas, não foi proposital. Como todo o resto que escrevi, foi saindo e fui me descobrindo. E agora já estou pensando se há também em relação ao conhecimento que fui adquirindo ao longo da vida, um viés masculino e outro feminino. Se assim for, fico a pensar se consegui um pensamento hermafrodito. Tomara!

As mulheres, embora tão pouco citadas como autoras na dissertação, têm tido um papel mais relevante na minha vida. Todas as pessoas, e os homens também, aqui citados, são aquelas que pela franqueza nas suas relações, tornaram-se amigas e parâmetros. São as pessoas com as quais eu pude viver a relação de parrhesia. Sempre colocamos em risco a relação em nome de nossas verdades. Os vínculos de respeito e admiração nunca serão rompidos.

Duas professoras: Vera Stamatto, que não preciso mais dizer da importância, pois que é parte singular do trabalho. Outra professora, de piano, Anita (in memória), que embora, não tenha conseguido me fazer tocar o instrumento, me ensinou a aguçar os ouvidos para os sons do mundo. Às duas devo a leitura dos livros como prosódias

musicais. E seguindo essas músicas, ponho para dançar com palavras francas e gestos gentis, a professora Regina Maria de Souza.

As professoras: Ana Carolina Bovério, Vera Rossi, Ernesta Zamboni e Maria do Carmo Martins, que embora tão diferentes, conseguem um trabalho conjunto pela generosidade dos conhecimentos que cada uma da para cada um de seus alunos. Sem dúvida responsáveis por muitos dos questionamentos nesse trabalho.

Professora Letícia Canhedo, por que nos enfrentamos com perguntas e sempre respeitamos as respostas mesmo que mostrassem pontos de vista diferentes. Fez-me ultrapassar meus limites e traduzir o francês Remi Lenoir, quando só tive pouco contato com a língua aos 11 anos de idade.

Clarice Lispector que sempre me chama a atenção para as pequenas coisas que nos passam pela cabeça e os pequenos atos, os quais julgamos tão bobos que não prestamos atenção e nem temos coragem de dizer.

Hannah Arendt, pela coragem de dizer-se e dizer do mundo como aquilo que vê e é.

Cidinha Damin, amiga que continua a conjugar o verbo sonhar e, mesmo quando não o conjugamos no mesmo tempo verbal, a vontade do fazer de professoras sempre nos une no presente para projetarmos o futuro.

As professoras Cristina Cavalcanti e Maria Ap. G. Rossi (Pity), as quais junto com Cidinha, tivemos, a despeito de todas as brigas entre nós e com quase toda a escola, a coragem de levar adiante o primeiro projeto do Aníbal de Freitas.

Pity , mulher corajosa, que sempre me fez duvidar das minhas paixões e olhar para outros lados. O Vetor Zero é para ela.

As professoras do André Tosello, Maria Regina Ferraro Rostodella, Márcia Regina Coli Arnold, Maria Angélica B. C. Romano, Roseli Ferrari e Maria Ap. Olmos Disther. Pelos caminhos que me trouxeram até à dissertação. Às três últimas minha admiração inconteste pois quando fui mandada embora do Projeto Ciência na Escola, saíram comigo, pois que fiéis aos seus princípios, ou seja, ao nosso projeto comum.

As professoras Ana Cecília Bizon, Fabiana Saadi Ezarchi, Nélida Baldin e o professor Luiz Carlos Ferrer, que de tanto viajarmos juntos pelos transversais, já nos basta um olhar e uma palavra.

Dora Isabel Paiva da Costa, de quem é difícil falar pela importância ao longo de tantos anos com quem dividi sonhos, paixões frustradas e novos caminhos. No meu dicionário, Dora é sinônimo de amizade.

A minha psicanalista Cláudia Lemos, porque sei que, para além de seu sucesso como profissional, está torcendo por mim.

Kênia e Regina, pelo carinho com as coisas práticas. Nem sempre conseguiram, mas, sempre atentas me protegendo da vida mundana e, ao mesmo tempo, cuidando para a clausura não ficasse tão chata.

Minha mãe, Beatriz (in memória) que, ao contrário do meu pai, lia romances regionalistas e insistia para comigo que em todos os lugares as pessoas são muito parecidas, que todo lugar é o mundo.

Ensinou-me a olhar e conversar com todas as pessoas e respeitando-as em suas particularidades. Chamava-me à janela para ver passar aquelas mulheres miúdas, esquálidas, com fardos de roupas ou lenha sobre a cabeça em perfeito equilíbrio. Achava lindo e as chamava para conversar. No começo da profissão como professora me fez olhar para cada aluno como pessoa individual. Nas primeiras notas que dei, cheguei toda arrogante dizendo que havia deixado um monte de alunos com notas ruins e ela me disse – *então você não está ensinando direito.*

E, por fim, a professora acreana, Maria do Perpétuo Socorro Calixto Marques a quem dedico esse escrito que sem ela talvez nem tivesse começado ou não teria terminado. Pesquisadora de dramarturgia, tem me devolvido ao lugar de pertencimento. Companheira inseparável de meus devaneios, anseios, medos, coragem e paixões.

E agora os homens.

Raul Alves Pereira, professor e diretor de teatro e amigo de sempre, responsável pelos primeiros aprendizados dessa arte, e pela leitura de Guimarães Rosa.

Professor Sílvio Gallo, pela coragem de verdade, um verdadeiro parresista. Sua verdade teórica está sempre em perfeita harmonia com a franqueza da prática.

Orientador Sílvio Gallo, pelo respeito de esperar pelo meu tempo e pelo respeito à minha liberdade de expressão.

Meu pai, Dirceu, me dizia que só os clássicos universais falavam dos homens de todos os tempos e todos os lugares. Fazia-me passar horas interpretando os poemas antes de

declamá-los. Deu-me a paixão pela leitura e pelo teatro. E porque, aos 81 anos de idade, vive os prazeres da vida como fosse cada dia o último e, autodidata, pinta e lê todos os dias como se fosse eterno. Quanto à literatura regional e a universal, acho que tanto ele quanto minha mãe tinham razão.

De qualquer forma, tive que ler ambas, saber de pintura e cinema. Para que mais?

Aos alunos e alunas, parceiros de projetos e de teatro. Muitos se tornaram amigos e esse é o momento mais importante, até porque a lista é grande.

SUMÁRIO

Ensaio 1. Memórias de ensino aprendizagem 01.

1.1. A professora e a escola ideal 12.

1.2. Saída do Leia e o Vetor Zero 22.

1.3. A retomada da dissertação 26.

1.4. O papel da memória, de minha memória... 28.

1.5. A desconstrução das premissas iniciais 32.

1.6. Diálogo entre Nietzsche e Guimarães Rosa 34.

Ensaio 2. O Currículo Escolar como Lugar de Estratégia 37.

Ensaio 3. Currículo Multicultural e Localismo na Prática de Ensino: Inclusão ou Exclusão? 49.

3.1. Intertextualidade – Os livros e a vida 57.

3.2. LDB – Localismo, descentralização e (re) centralização 61.

3.3. Conhecimento, Localismo e Leitura – Algumas questões 66.

Ensaio 4. A singularidade do texto teatral: uma prática de leitura interpretativa e de alteridade 77.

Ensaio 5. Conhecimento Formal, Leitura e Realidade – Um Intertexto 89.

Ensaio 6. Final - Para um recomeço 111.

Bibliografia 109.

Ensaio 1

Memórias de ensino aprendizagem

Se quer seguir-me,
narro-lhe;
não uma aventura, mas experiência,
a que me induziram,
alternadamente,
séries de raciocínios e intuições.
Tomou-me tempo, desânimos, esforços.
Dela me prezo, sem vangloriar-me.
Guimarães Rosa, *O Espelho*.

De onde falar? Do lugar de aluna ou da professora?

Os textos me parecem paradoxais demais. E são. Por muito tempo falei de dois lugares. E idealizei ambos. Dia desses após um pesadelo com a escola, acordei cantando uma cantiga que pedia para minha mãe cantar antes de dormir. Ela é cantada por alunos aqui na escola ao lado de casa pelas manhãs. A primeira parte, a que me dava medo:

Nessa rua
Nessa rua tem um bosque
Que se chama
Que se chama solidão
Dentro dele
Dentro dele mora um anjo
Que roubou
Que roubou
Meu coração

Imaginava ao final da rua da minha casa um bosque escuro, cheio de caminhos, como um labirinto, com cavernas escuras cheias de monstros e que um deles roubaria meu coração.

A outra parte, eu pedia para apaziguar meu medo e poder dormir sem receio que fantasmas dos monstros das cavernas escuras dos labirintos da minha alma viessem a exigir meu coração:

Se essa rua
Se essa rua
Fosse minha
Eu mandava
Eu mandava
Ladrilhar
Com pedrinhas
Com pedrinhas de brilhante
Só pra ver
Meu bem passar.

E as pedras de brilhantes iluminavam as ruas escuras. O bosque permaneceria lá longe, no escuro. Um dia, muito mais tarde, tive coragem e entreguei meu coração. Deixei que fosse devorado por muitos anjos. Todos monstros antropófagos. Quando damos o coração ao prazer do outro, à fome do outro, parece-nos que estamos saciando a fome do outro quando é nossa fome que é saciada na antropofagia.

Mas então, por que os monstros, volta e meia, voltaram a me assombrar? Talvez, porque não há como se saciar com o coração do outro ou talvez porque não tenha tido o outro. Na ânsia de dar meu coração, esqueci de pegar o coração dos monstros. E ali permaneceram nas cavernas escuras dos meus labirintos. Fantasmas dos meus monstros.

A escola tem sido o bosque que se chama solidão. Até hoje dentro dele morava um anjo sem cara, sem nome. Que poderia roubar meu coração e roubou. Deu-me em troca o medo, a culpa, o pecado. As pedras foram jogadas pra suportar a dor de perder-me a mim. Foram colocadas para idealizar um lugar que não queria estar e no qual permaneci a vida toda.

Vou tentar falar dos três lugares. Como aluna, como professora e como professora e aluna neste momento.

Nunca pensei em ser professora. Sou há 25 anos. Foi um acidente no percurso da vida. “Uma pedra no meio do caminho”. Nunca mais deixei de tropeçar nos cascalhos da estrada.

Nem gosto de ser professora. O que me fez permanecer como tal, foi a tentativa de ser a "não professora". Ou seja, ser a professora do ponto de vista da aluna.

Mesmo não querendo a profissão, assumi a tarefa como postura política. E como tal, sempre pensando que deveria transformar a escola. Oh pretensão!

Bem, três momentos – Benjamin, a psicanálise e o projeto Memória -, fizeram-me retornar ao passado. A "não professora", começou a ministrar aulas particulares aos sete anos em uma escolinha de reforço na casa da professora Iva. Só de calcinhas, amarelas, afofadas, presas por elásticos nas pernas, eu chegava da rua sempre suada, cabelos compridos, emaranhados pelas águas dos rios e verdes de cloro de piscina. O nariz vermelho e descascado pelo sol. Os alunos sempre asseados, bem "arrumadinhos" nos seus uniformes de suspensórios, gravatinhas, e saias com pregas ou plissados. Uma lousa na parede, carteiras dispostas em filas. Uma sala de aula em miniatura. Era uma casa bonita, como as da maioria das professoras. Hoje, a situação financeira das professoras- daquelas que vivem apenas das aulas nas escolas públicas- não mais permite que morem e se vistam como as de outrora, eram as mulheres "chiques" da cidade. Refiro-me às professoras, porque ainda, nas escolas públicas, e principalmente no Ensino Fundamental, as mulheres são maioria. Nas escolas particulares, principalmente no Ensino Médio e nos cursinhos preparatórios para vestibular, os homens são a maioria do corpo docente, porém, no ensino Fundamental também as mulheres são maioria.

Esse é um caso especial, no qual não vou me estender e há muitos estudos sobre isso.

Contudo, penso merecer uma alusão, pois que, de certa forma, há relação com as condições econômicas da classe profissional e também com a educacional. Na escola particular, onde trabalho, não só os homens são a maioria no Ensino Médio e no "cursinho", como a propaganda da escola mostra crianças do sexo masculino representando Santos Dumont, Einstein, Freud e outros vultos das Ciências, enquanto a criança do sexo feminino representa a Lady Diana e, recentemente, colocaram as imagens das jogadoras de basquete Paula e Hortência. Ainda, os salários dos professores do Cursinho são maiores. A idéia é de que para formar competidores, é preciso de homens e não de "tias". As "tias" do Ensino Fundamental são importantes pela paciência e dedicação maternal.

Voltemos à escolinha da Dona Iva. Fui poucas vezes. Um dia, ela chamou-me a atenção. Não ficava bem eu ir "dar aulas" só de *shorts*, mesmo porque uma menina naquela idade não deveria andar mais como os meninos. Não lembro se isso é que tornou minhas idas mais esporádicas até não ir mais. Acho que não. Chegou à cidade a filha de um juiz. Tão boa aluna quanto eu, ficamos logo amigas e montamos a nossa escolinha. Que, aliás, eu achava "um saco". Tinha coisas mais importantes para fazer, como brincar de ser atriz e viajar pelo mundo. A única certeza que me acompanhou durante toda a vida.

Como aluna, nos antigos ginásio e colegial, não gostava da sala de aula, mas não saia da escola. Adorava a biblioteca, onde me escondia quando fugia das aulas, acobertada pela bibliotecária Utha Joaquina. Sempre ia à escola nos intervalos de recreio e nos outros períodos, desenvolver atividades artísticas e esportivas com os alunos mais novos.

No começo da profissão levei o teatro para a escola e foi a experiência mais honesta e gratificante do ponto de vista educacional que tive. Ano passado retomei o teatro com alunos. Por isso resolvi dedicar um espaço neste trabalho, embora curto, para contar essas experiências com o fazer teatral.

Fui ficando na profissão e sendo, ao longo do tempo, *enformada*, no sentido de fôrma, mas, o bolo sempre vaza e vai, nas oportunidades, deixando manchas, algumas vão sumindo, outras deixam nódoas que, na convivência nos acostumamos e não prestarmos mais atenção. Vão se misturando aos outros conteúdos e o que permanece é o produto final, a forma como coloca De Certeau, "são as ocasiões, em que o que se ganha, não se conserva" (1994, p. 100).

A forma escolar continua ali. E vamos ao dia a dia utilizando táticas de sobrevivência em um espaço de frustrações. A escola é um lugar quase sempre triste. Espaço de gritos histéricos e lamúrias. De grades e câmeras.

Mas a escola foi feita para mim. Nunca pensei a escola antes da minha existência como aluna. Aquele espaço que eu ia todos os dias, até em horários nos quais não tinha aula, fora, sem dúvida, criado para de alguma forma conter meus impulsos que, como toda criança pecadora, dão medo.

Mas, a escola também me punha medo e eu fugia.

Fugia das aulas que não entendia nada. Decorar fórmulas que foram encontradas para ver o mundo, explicar o mundo. Decorava, decorava, fazia os exercícios e nunca soube para qual a verdadeira finalidade. Melhor ficar lendo um bom livro sob os delicados cuidados de dona Uthah, que me contava histórias dos lugares por onde havia passado e contava histórias de livros que julgava, pela importância na vida dela, eu também devia ler. Perguntava-me o que havia achado das leituras e sempre me propunha outras novas. Hoje, as escolas públicas não contam mais com bibliotecárias formadas e muitas vezes contam com a boa vontade de um "amigo da escola", ou são contratadas pela APM (Associação de Pais e Mestres) ou com uma professora coordenadora, como eu, que se dispõe a esse papel para que os alunos possam ter acesso à leitura.

A professora com maior autoridade na escola que estudei, a partir da 8ª. série, era a Dona Vera Stamatto. Professora de português que os alunos temiam dada sua cobrança nas provas escritas e nas fichas de leitura, as quais eram depois cobradas em avaliações orais quando tínhamos que contar passagens da história e definir os perfis das personagens, o histórico dos autores.

Acho que entendi o que realmente significa autoridade e ensino. Para mim ela não tinha nada de autoritária. Ao contrário, tinha-me, o que julgava como tratamento especial, por pura simpatia e só agora entendo que era uma deferência, ou melhor, havia ali uma relação de "parrhesia" [1]. Dona Vera não precisava adular, nem aceitava adulações para com ela. Dos alunos que apenas faziam cópias, colagens, que apelavam para a retórica, ela desprezava os textos e chegava mesmo a ser "cruel". Quando digo cruel é sempre no sentido de cru, daquilo que é dito sem cozimento, sem lapidação, de forma bruta. Tal qual é, franco, sem por isso ser desrespeitoso.

[1] "A *parrhesia* é um tipo de atividade verbal na qual o falante tem uma relação específica com a verdade por meio de falar francamente(...) relação com sua própria vida por meio do perigo, um certo tipo de relação consigo mesmo ou com outros por meio do criticismo (crítica de si ou de outrem), Na *parrhesia*, o falante faz uso de sua liberdade e opta por falar francamente em vez de persuadir, pela verdade em vez da mentira ou do silêncio, pelo risco de morte, em vez da vida e da segurança, pela crítica, em vez da bajulação, pelo dever moral, em vez de seus interesses e a apatia moral" O parresista não é sincero apenas quando enuncia sua opinião; sua opinião é também a verdade. Ele diz o que sabe ser verdadeiro. A segunda característica da *parrhesia* é, pois, a exata coincidência entre opinião e verdade.Com efeito, a verdade que o parresista enuncia tem a forma de opinião" (Foucault, in Adorno, 2004, p. 60, 61).

Somente eu e alguns raros alunos, podíamos reescrever textos que não estavam bons. Dizia-me ela em particular: - *isso não é um texto do seu perfil*. Amanhã me entregue um outro bem escrito. Eu escrevia gírias e, ao contrário do vaticínio dos colegas, os textos eram aceitos e de vez em quando eram lidos para a turma. Eu não conseguia não aprender com aquela professora. Ela tinha a autoridade do conhecimento. E quando não conseguia alcançá-la, esmerava-me. Ela ensinava-me e eu aprendia. Com certeza não podia prever os resultados da minha aprendizagem, mas, tinha certeza quanto ao que ensinava e sabia o quanto seria importante para minha vida. Ela demandava, eu respondia. Eu demandava, ela respondia. Lugar perfeito da educação. Em vários momentos a demanda podia ser outra, quando era possível ela em algum momento supria. Ela tinha seus roteiros de ensino. Quando deveria ler esse ou aquele autor. Alguns eu não gostava, mas tinha que ler. Daqueles que gostava mais, ela propunha mais leituras. Catulo da Paixão Cearense, Machado de Assis, Álvares de Azevedo, e muitos dramaturgos. Lia outras coisas que não estavam no programa da escola: Augusto dos Anjos, Kafka, Sartre, Hermann Hesse, Dostoiésvski. Ela levou foi um susto, como minha mãe também, quando li Teorema, de Pasolini.

De Padre Antônio Vieira, por quem me apaixonei, a lembrança é um bálsamo e justifica a predileção pela relação entre essa professora e a aluna. Estando afastada das aulas, pois com o pé engessado, não pude acompanhar as leituras que ela fazia em sala, as quais contribuíam para a paixão pelos textos, embora, ela preferisse que nós lêssemos os textos em voz alta, sempre após a leitura solitária. Apenas dei uma lida em um resumo do *Sermão da Sexagésima* e fui à aula daquele dia. Tarefa do dia: escrever Um Sermão com base em Antônio Vieira. O que fazer? Escrevi eu um sermão. Descrevi o orador e como suas palavras que brotavam do sentimento, da verdade, chegavam aos ouvidos dos espectadores. Resultado – dez. Essas atitudes positivas com nossa criatividade, ousadia e, principalmente, com nossa franqueza, enchiam-me de coragem.

Tive que saber todas as regras gramaticais. Contar os versos dos poemas. Algumas aprendizagens foram doloridas, como José de Alencar, até hoje difícil de digerir, mas nada que o tempo não tenha tornado esquecimento ou prazer. Afinal se José de Alencar não é um monumento literário, não deixa de ser um documento histórico.

No tempo da Dona Iva, no decorrer dos primeiros anos (1967 a 1970), os alunos ainda recebiam pesados castigos. Ficar atrás da porta, junto ao lixo. Ajoelhar no chão de costas para a classe. Professoras que batiam com a régua nas mãos e cabeças das crianças. Teve uma que bateu com a sombrinha na cabeça de uma aluna. Os alunos eram bem escolhidos. Geralmente, os mais pobres, aqueles que recebiam da Caixa Escolar, um recurso para adquirir material e uniformes a quem não podia comprar. Os pais dos mais abastados davam uma ajuda mensal ou anual, não sei, para ajudar no sustento escolar dos alunos mais pobres. Não havia nenhum pudor em dizer na sala, perante todos, a lista daqueles que recebiam a ajuda, aliás, era sempre falado para que eles não se esquecessem da dívida para com os doadores, os bem aventurados. Os limites entre as classes sociais eram bem delimitados. Nos desfiles comemorativos, nas procissões, na igreja e na praça nos finais de semana, podíamos assistir ao lugar que cabia a cada um. Nas procissões, quem carregava os andores com os santos eram os mais ricos e os políticos. O "corso", como na época do Brasil Colônia, e também como nos desfiles de carnaval, fazia uma parada mais rápida frente às casas dos mais ricos que ostentavam nas sacadas suas rendas, veludos, castiçais e figuras de santos a serem benzidos. A primeira comunhão era então um acontecimento social preparado com antecedência e comentado por longo tempo.

As crianças mais pobres, após a cerimônia religiosa, faziam uma festa coletiva na casa paroquial e as mais ricas recebiam em suas casas os convidados e, logicamente, o padre. Nos desfiles comemorativos, como o sete de setembro e o aniversário da cidade, eram os ricos que carregavam as bandeiras dos estados, e eram destaques nos carros alegóricos, como nas procissões e carnavais. Nos desfiles, os alunos mais altos, mesmo sendo pobres e não tão bons alunos, podiam carregar as bandeiras, posto que daí o importante era a visibilidade dos símbolos da pátria.

Na igreja, sentados nas primeiras filas ficavam as famílias mais ricas, talvez porque eram ricos e os ricos são ricos porque são bons e dão esmolas e contribuem para a caixa dos escolares pobres. A igreja tinha um papel fundamental junto à escola. Filhos de ateus comunistas eram perseguidos com notas baixas por comportamento inadequado. Na quarta série fui "convidada" pela professora para ir ao pátio e repensar minhas crenças, uma vez que não acreditava em inferno e no diabo. Aliás, meus princípios renderam muitas histórias e a nota por comportamento sempre diminuiu minhas médias, principalmente, na média

final em francês e português. Nessa época, como há ainda, principalmente em escolas particulares, os alunos com melhores médias eram premiados. A única medalha que consegui por média final, na quarta série, foi no "grito". Pedi revisão de nota. De qualquer maneira, de segundo lugar, fiquei em quarto. Penso hoje que é porque diziam que meu pai era comunista.

O que não me traumatizava de forma alguma, embora por duas vezes colegas vieram me dizer que não podiam mais "andar" comigo pois o pai proibira uma vez que o meu era comunista e ateu. Eu achava tudo muito estranho porque, embora, não fôssemos obrigados a freqüentar a igreja e rezarmos, sempre tivemos, nesse sentido, liberdade de escolha, meu pai era muito amigo do padre, que freqüentava nossa casa com assiduidade. Cheguei a pensar que era porque meu pai é quem fazia os carros alegóricos tanto dos carnavais como das procissões. Aliás, eu sempre tive lugar de destaque nas procissões como anjo. E mais, minha avó materna era kardecista convicta e presidia um centro espírita. Também meu pai maçom era "excomungado" pela igreja e me contavam histórias arrepiantes do que aquela confraria fazia escondida em um templo que recebe o nome de Loja. Pois é, quando o padre Zezão, um homem de dois metros, morreu, pouco tempo após eu ter sido colocada fora da sala para pensar sobre meus pecados, eu chorei muito na aula. Aquele homem tinha uma importância muito grande na minha vida. Quando vinha à minha casa para discutir com meu pai a reforma da igreja e os afrescos que seriam pintados, sempre me trazia uvas deliciosas que ele mesmo cultivava. E, principalmente, foi importante, porque me fez perder o medo de quebrar a hóstia e ela sangrar na boca. É que ele movimentava a boca exageradamente para engolir a dele e eu fazia igual.

Mas, voltemos à divisão das categorias de pessoas por lugares nos quais deviam permanecer.

Na praça nos finais de semana, cada família tinha o seu banco cativo, como no cinema. Como a praça era dividida por um canteiro mais largo, a parte mais próxima da igreja e do cinema, era para o "footing" das famílias "honradas" e suas filhas casadoiras, a outra para os pobres e as moças de "vida fácil". Adorávamos poder burlar a vista dos pais e espiar o território proibido.

Na escola, com maior freqüência, eram os mais pobres e negros os repetentes. Com o passar dos anos eles adquiriam um *status* junto aos mais novos. Depois de dois anos em

uma ou duas séries, marcados pelo estigma de “repetente”, como uma chaga tatuada com ferro em brasa, já então mais velhos, com experiência de vida e conhecedores dos conteúdos antes dos outros, tornavam-se professores particulares, principalmente para os assuntos pessoais, como os de namoro. E nas fronteiras, nos intervalos de recreio, debaixo das mangueiras e amoreiras, aprendíamos os prazeres do primeiro beijo na boca. Experimentávamos o primeiro sutiã, sempre enormes para nossos desejosos, virem a ser seios de fato.

Quando passávamos para a quinta série, fazíamos uma prova chamada “exame de admissão”. Naquela época, ano de 1970, não havia vagas para todos os alunos. Algum tempo depois, haveria a “democratização do ensino” e todos, os mais pobres, os que tinham maior dificuldade com os conteúdos, passariam a ter o direito à ter acesso às escolas. Não vou dizer acesso à educação, porque isso significaria acesso aos conhecimentos, e o que podemos verificar é que essa situação, onde poucos sabem ler, embora quase todos freqüentem a escola, continua restrito a alguns. Não podia mais existir a jubilação e os alunos podiam repetir a série diversas vezes ou abandonar a escola e no próximo ano retornarem. A palmatória deixou de existir, embora os castigos continuassem. Ainda por muito tempo tivemos que nos levantar quando o professor entrava e só podíamos nos sentar quando com um gesto de cabeça nos permitia.

Mas, as coisas nas escolas e na sociedade foram mudando. Fomos perdendo o costume do “pelo sinal” em frente ao cristo crucificado na porta central da escola. Os uniformes, com medidas exatas, como as saias das meninas com cinco dedos acima dos joelhos, a blusa com o mapa do Brasil e o nome da escola sempre à mostra foram dando lugar a roupas mais modernas, embora os mais atrevidos, já no colegial, ainda sofressem o preconceito dos professores e colegas. Era o momento em que a “Jovem Guarda” e os “Novos Baianos” influenciavam a moda, o jeito de ser. O Hino Nacional continuou a ser cantado enquanto a bandeira do Brasil era hasteada, e outras músicas foram incluídas nos intervalos como aquela “... esse é um país que vai frente...” Vivíamos a ditadura militar e muitas das minhas respostas em aula não foram respondidas porque eram perigosas. Hoje é proposta para as escolas públicas que se volte a essa atividade pelo menos uma vez por semana.

Nas escolas, hoje, até a madrinha de missa das formaturas não tem mais pertinência com a perda da hegemonia da Igreja Católica. E ser ateu em alguns lugares até dá um certo charme, uma aura de intelectualidade. Embora, em muitas escolas, principalmente nas periferias e aquelas controladas pelas igrejas, ainda é preciso rezar antes de começarem as aulas.

Hoje, Monte Azul não tem mais rios limpos onde as crianças possam nadar. A monocultura laranjeira e, hoje, a canavieira, mudaram muito a paisagem. Não há mais os sapos que adorávamos contar quando voltávamos do cinema. Sempre passavam de setenta o número desses bichos em apenas duzentos metros de rua. Também não há macacos, nem tatus. Nem tantos peixes que pegávamos, à maneira dos índios, com o espeto de bambu e iam direto para a churrasqueira nos piqueniques dos finais de semana. Tínhamos o tempo de estudar na escola e nas tarefas escolares em casa, e o tempo de brincar bem delimitados. Não havia atividades extra-curriculares para nossas férias, intervalos de recreio e horários de brincar no período oposto ao das aulas. No máximo alguns pais supervisionavam as brincadeiras para que não nos machucássemos. Na verdade, os pais e vizinhos estavam sempre presentes na rua, e claro, propunham brincadeiras de sua época. Não brincávamos com a supervisão de coordenadores como hoje, onde até o recreio é vigiado.

A Igreja Católica já não é tão freqüentada e por isso os lugares nos bancos já não são tão delimitados pelas classes sociais. É fruto da concorrência. Proliferam os templos para todas as crenças e se alguém não estiver satisfeito que invente um outro. O que não falta é espaço. O cinema, como em todos os lugares do país, hoje é também um templo. Só que Monte Azul possuía apenas um. As procissões perderam a pompa e ninguém mais abre suas janelas e rendas para ver o "corso" passar. Na escola a primeira comunhão, se é fato importante, fica restrito à família, embora, os pais que não batizem seus filhos, ainda sofram uma pressão dos mesmos em função da cobrança dos colegas. E, com certeza ninguém é colocado para fora pelas suas crenças. Há, no entanto, o seu contrário, famílias que cobram da escola quando um professor fala em sala contra religiões ou propõe livros que pais julgam, pela sua opção religiosa, que os filhos não devam ler. Esse é um motivo até de processos judiciais. Já vivi essa situação. O Índex ainda é sugerido por muitos pais que julgam que o espaço da escola deva contemplar seus anseios religiosos e nacionalistas.

Quanto à escola, apesar da democratização, muitos "Joãozinhos" entraram e saíram delas sem saber ler e escrever. Todos têm um diploma, mas, como dizem de si mesmos, "a cabeça deles não foi feita para pensar, para as letras".

O leitor deve estar se perguntando por que eu me alonguei tanto em lembranças da minha infância. Devo-lhe uma resposta: quando me reportava àquele universo, tão semelhante às vivências de outros, fui observando o quanto minha formação como aluna acabou moldando de certa maneira minhas expectativas como professora. Concluindo, antes, perguntando-me, o que afinal eu esperava como profissional? – Quando terminei de escrever minhas lembranças da escola e meus anseios, fui vendo a recorrência da importância tanto da escola quanto da igreja e das diferenças sociais.

Afinal, porque estão todos relacionados? Porque tanto escola, quanto igreja, na minha experiência de vida, além, de lugares disciplinares, criaram em mim dois momentos aparentemente paradoxais: para eles fui em busca de respostas para entender o porquê da própria vida, e deles fugi para entender-me também e entender o mundo a partir do distanciamento.

Vamos então ao dicionário para observar alguns significados que servem tanto para a escola como para a igreja e, como conseqüência para as classes sociais.

Dia desses, estava na secretaria da Unicamp e enquanto esperava, fiquei prestando atenção à discussão entre as pessoas que ali trabalham. O problema era como referir-se ao reitor da Universidade. Uma disse: _ *Vossa Excelência?* Ao que logo outra retrucou: – *de maneira alguma, é - O Magnífico Reitor*. Ao que outra disse: – *o melhor é Vossa Magnificência*. Brincando, perguntei se diante de tanta pompa não poderia ser vossa majestade. Era mesmo magnífico o reitor, somente ele. Cheguei em casa e fui ao dicionário.

Vejamos: é de fato Magnífico o reitor e também o prior da Igreja Católica. E Vossa Magnificência, também sugere generosidade, pois magnificente além de suntuoso, luxuoso, ostentoso é também sinônimo de generoso.

Estando na letra M, por ali fiquei e cheguei ao Magistério que é o exercício do cargo de professor e na Igreja Católica é o exercício da autoridade de ensinar, ligada ao episcopado ou ao supremo pontificado.

Mas, tem mais, magistério também já foi uma designação comum, outrora, a certos compostos, minerais principalmente, aos quais se atribuíam *virtudes extraordinárias*. Pura alquimia e magia.

Os magistrados, tanto padres, quanto professores, hoje não mais, de cima de sua pompa, suntuosidade, e no entanto, generosos, dão aos pobres o conhecimento. Comedidamente, que aos pobres basta ler o suficiente para ajudar nas contas do senhor e ler os preceitos do Senhor.

Os interesses do Estado e da Igreja caminharam e caminham juntos. E se pensarmos em termos de Brasil, mais ainda, desde a catequização dos aborígenes. A minha vivência escolar em Monte Azul, traz essa relação: igreja, o local dividido para fiéis, as rezas em sala de aula, as aulas de religião com provas sobre o catecismo para depois fazer a primeira comunhão, as procissões, o hino nacional cantado todos os dias, o mapa do país sempre à vista no uniforme. Ambos escola e igreja, separando alunos e fiéis segundo as classes sociais. A Igreja e o Estado, em sentido amplo, estavam lá bem presentes, como em todo lugar do Brasil. Ambas disciplinares e doutrinárias, ambas moldando os perfis dos profissionais da educação, não é à toa que a palavra vocação está sempre relacionada à função da professora quanto à função do padre e das freiras. Essa relação, com certeza moldou minhas concepções, porém, ainda bem, pela formação que tive em casa e com alguns professores, a indisciplina, a vontade de sempre ir ao fundo das coisas, foram maiores que o medo da "língua sangrar ao mastigar a hóstia". Mas, de qualquer maneira havia a concepção de uma professora e uma escola ideal.

1.1. A professora e a escola ideal

No ano de 1981, retornei à escola na qual estudei, agora como professora. Nunca, quando criança, pensei em sê-lo. Mas, por insistência de uma diretora, mãe de uma amiga, que não encontrava substituta, fui para a profissão. Vi naquele momento uma experiência de fazer diferente, embora não pretendesse continuar na profissão. Acabei ficando toda a vida. Ali, começava a idealização da escola pelo olhar da professora, embora com os anseios da aluna. Tinha a certeza que poderia mudar a escola, fazê-la conforme a pretensão presumia que era o ideal. A partir da minha indisciplina como aluna, assumi a tarefa de suprimir das escolas a disciplina das filas, das carteiras alinhadas, das aulas apenas nas

salas. Sentia-me na incumbência de fazer a revolução. Ensinar a ler, a escrever e libertar da ignorância, o outro. O que do pedestal da minha pretensão, julgava como ignorante. Pensava então que a partir da escola o povo, ignaro, alienado, faria a revolução banindo as diferenças de classes. Hoje, não mais creio em alienação e muito menos penso que o simples fato de saber ler e escrever possa resolver as relações e diferenças de classe. Embora veja nos livros, na leitura, o momento ímpar de nos fazer pensar sobre o que somos e nosso lugar no mundo. Sobre a leitura, apresento, em alguns momentos da dissertação, sua importância na escolarização e na formação dos sujeitos.

Retomo a idealização como professora.

Um dia, já professora há uns 10 anos, hoje não o faria, pichei em um muro a seguinte frase: "Fechem as escolas. Por um saber anarquista". Tenho a prova do *crime* em fotografia. Pensava que a fragmentação do saber compartimentado em salas de aulas e as burocracias diárias é que embotavam o intelecto. Mas, mesmo achando que para o livre pensar, as escolas devessem ser fechadas, mesmo sentindo-me aprisionada na rotina perversa e as reflexões engavetadas, trancadas, truncadas como os conhecimentos disciplinares, contudo voltei à Universidade e fiz diversos cursos em várias áreas. Assumi a função de Professora Coordenadora Pedagógica na escola estadual "Prof. Aníbal de Freitas" em Campinas. Meu projeto tinha como principal objetivo o desenvolvimento da leitura em todas as disciplinas. Tentei várias parcerias. A primeira foi com o Centro de Memória da Unicamp com o projeto – Memória do Bairro Guanabara-, o qual não foi aprovado pela Fapesp porque cada professor tinha uma disponibilidade diferente de horas a ser dedicada ao projeto, o que inviabilizou a concessão de bolsas pela Instituição. Outras parcerias chegaram até à escola, mas todas foram descartadas, pois as empresas interessadas queriam apenas um espaço de *marketing* ou de produção própria e, em contra-partida, dariam à escola bolsas para os alunos. Empresas de Informática, de papel reciclado, enfim, nada que respondesse aos nossos anseios de uma parceria visando o melhor desenvolvimento de um projeto pedagógico. Em 1997, fomos procurados pela equipe do Leia – (Laboratório de Informática Aplicada à Educação) da Unicamp com o "Projeto Ciência na Escola". Esse projeto é parte de um programa criado pela Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). Eu com outras três professoras vimos nesse projeto, que tinha como principal objetivo a metodologia da pesquisa científica para alunos

das escolas públicas, um momento singular de parceria educacional. Um dos objetivos do projeto era o melhor preparo intelectual dos alunos das escolas públicas, que incluía, aumentar a chance de garantir-lhes, no futuro, a entrada em uma Universidade Pública, como a Unicamp. Além, desse objetivo, era proposto o trabalho com temas transversais, recém inclusos na nova LDB. Nesses anos, além dos resultados em se trabalhar com metodologia de pesquisa por projetos temáticos com professores e alunos das escolas públicas, o que mais me preocupava, era como trabalhar a interdisciplinaridade entre áreas tão diferentes do conhecimento. E como seria possível através dessa nova prática levar os alunos ao aprendizado da língua, e da leitura em todas as habilidades, leitura e escrita.

Trabalhávamos, então, com o Ensino Médio, quatro professoras, de quatro componentes curriculares, Geografia (eu), Matemática (Cidinha Damin), Química (Cristina Cavalcanti) e Física (Maria Ap. G.Rossim, a Pity). Era constante em nossas discussões o que é, e se de fato o que fazíamos era interdisciplinaridade. Ao final do projeto, acreditamos que a colocamos em prática, uma vez que trabalhamos os conceitos de cada disciplina inter-relacionados na busca da problematização: Urbanização – Transportes e Poluição em Campinas. Porém, ao final do percurso da pesquisa contávamos com apenas duas professoras. As relações entre as disciplinas e principalmente as relações entre as professoras acabaram, junto com a questão da leitura, levando-me a questionar o projeto. O fato de duas professoras terem deixado a pesquisa no meio do caminho, só veio aumentar minhas reflexões sobre as reais possibilidades de implantação da metodologia da pesquisa científica e da interdisciplinaridade nas escolas e suas reais possibilidades de contribuir para a melhoria do ensino, principalmente no que diz respeito à leitura, uma vez que além de condição para a entrada dos alunos nas universidades, vejo, na capacidade de leitura não apenas a decodificação do alfabeto, mas a alfabetização como formação de leitores, que possam, a partir desse instrumental, transformarem a si mesmos e seus lugares. Por que não dizer, como momento em que se é possível sair dos seus lugares? Lugares com todas as dimensões que o termo possa comportar, não só como dimensão de um determinado espaço geográfico, mas, também, no sentido de território intelectual, social e cultural. Se é que é possível separá-los. Sobre a leitura, estarei, em um outro momento, trazendo o autor Jorge Larrosa para me ajudar a justificar seu papel formativo.

Retorno à questão das relações entre as pessoas e os componentes curriculares.

Uma primeira questão começou a nos incomodar – a necessidade de romper além de barreiras dentro das relações entre as áreas de conhecimento, curriculares, estruturais, burocráticas, também as barreiras pessoais. Afinal as experiências com a educação passam por estradas diferentes, e cada um tem suas concepções quanto ao seu papel de educador. Se as relações pessoais é condição "sine qua non" para a continuidade de um projeto, se é prerrogativa, como colocado por vários grupos do "Ciência na Escola", para eficácia dos mesmos, fica muito complicado pensar em novas metodologias pedagógicas, que têm como pressuposto o diálogo entre pessoas. Vejamos o porquê da interdisciplinaridade ter se tornando um lugar tão importante nas escolas. A interdisciplinaridade segundo Veiga-Neto (2002), esteve em moda como resistência às tendências tecnicistas que haviam se estabelecido no discurso pedagógico na década de 60 e foi assumida como remédio para reverter a fragmentação do conhecimento. Porém, para o autor, um dos aspectos para que a interdisciplinaridade não fosse mais tão discutida é que o conhecimento disciplinar dos saberes é um dos fundamentos da modernidade, portanto, não pode ser extinto por atos de vontade, por engenharia curricular. Embora o autor diga que ela não tenha mais sido tão discutida, hoje, é parte dos programas pedagógicos e consta, como receita, nos livros didáticos.

Pensava, então, que o projeto na escola Aníbal de Freitas corrobora, em parte com as premissas do autor citado, porque é de fato lugar pedregoso e que a mudança curricular não depende de um grupo de professores, mas sim de uma mudança radical nos paradigmas científicos, na estrutura burocrática escolar, na formação fragmentada dos professores. Enfim, uma mudança na estrutura intelectual e física da escola, um mundo tão complexo, onde tantas variáveis se imbricam, levando, muitas vezes, a um julgamento simplista, resumido em falas como "resistência ao novo", "formação deficitária de professores", "resistência de pais e alunos". Todas essas conclusões podem ser integrantes dos fatos, mas, são parciais e descontextualizadas quando colocadas em primeiro plano quando no centro da complexidade das relações dentro do universo de uma escola. Eu escrevera, no projeto de mestrado e em relatório para a Fapesp que, todavia, podíamos afirmar que é possível sim, por atos de vontade, romper, mesmo que em projetos que possam parecer de pequena monta, com experiências que possam parecer tímidas, com a fragmentação disciplinar dos

saberes. As experiências, circunscritas ainda que em espaços pequenos, não são tímidas, ao contrário, são arrojadas.

Ao final do projeto éramos apenas duas professoras, uma de Geografia e outra de Matemática, trabalhando junto com os alunos de duas turmas para dar conta de resultados e relatórios. Voltados tão somente para a pesquisa, em um momento em que as aulas praticamente haviam terminado, os alunos, já com as notas fechadas e prontos para a formatura, permaneciam na escola. Esse momento nos levou a concluir que havíamos ultrapassado os limites da interdisciplinaridade. Rompemos com a disciplinaridade e as paredes das salas de aula.

Por outro lado, numa dessas turmas a pesquisa não tomava rumo. Diante disso, foi proposto que cada grupo de alunos elaborasse um novo projeto, com problemas de sua escolha, suas hipóteses e metodologias, sem a preocupação em utilizar conceitos de todas as disciplinas, e sim, somente o que estivesse voltado para a problemática escolhida, que fez com em alguns meses esses alunos produzissem mais do que em quase dois anos.

Diante dessa experiência vislumbrei uma hipótese central, a ser investigada na pesquisa do mestrado, que quando professoras (es) e alunos ficavam livres do cerceamento burocrático, dos limites disciplinares e do confinamento em salas de aula, ganhavam autonomia e responsabilidade na aquisição de conhecimentos. Os conteúdos eram trabalhados conforme a necessidade do problema e das hipóteses propostas por cada grupo. Não se restringindo apenas a aquisição do conhecimento através dos discursos, das aulas expositivas. E dessa maneira, tivemos a oportunidade de então contemplar o que tanto buscava: a formação de leitores, nascidos da busca na solução de problemas do cotidiano.

Fui trabalhar na Escola Pública Municipal no ano de 2001, logo no início propus que a escola fizesse parte do "Projeto Ciência na Escola" do Leia. Formamos um grupo de cinco professoras, de Geografia, Artes, Português, Ciências e História e demos início à proposta de um outro projeto para a escola municipal "Prof. André Toselo".

Na verdade, tinha um projeto pronto, onde cada professora colocaria, segundo as especificidades (conteúdos) de sua disciplina, a maneira melhor de trabalhar o tema e seus subtemas. Esse fato, o de ser um projeto idealizado por mim, somado a outro fator qual seja, que o desenvolvimento do mesmo serviria de base para o meu mestrado, e também,

junto com os outros projetos de outras escolas, para outra pós-graduações ligadas ao Leia, já se tornaram desde o início um problema. Uma das professoras integrantes desse novo projeto pediu para conversar comigo, em minha casa, em um sábado. Disse-me que estava saindo do grupo, pois não se sentia à vontade diante da desconfiança de que apenas estava sendo utilizada, e também os alunos, como objeto de pesquisa. Mesmo diante de minha alusão ao fato de que, além de coordenar o projeto, também era professora envolvida diretamente, e que nada seria escrito sem o consentimento do grupo, não consegui demovê-la da decisão. Disse-me que estava acostumada a ouvir que pesquisadores das universidades entram nas salas de aula, escrevem o que lhes convém a partir de pressupostos já bem delimitados, sobre o trabalho das professoras, quase sempre de forma depreciativa e nunca retornavam com o resultado da pesquisa. Essa fala é recorrente entre nós professores. Disse-me também que ficava preocupada com os conteúdos que não seguiam o livro didático e no futuro os alunos podiam deles se ressentir.

Uma outra, saiu, porque disse que já fazia muito do que era proposto e via naquele projeto apenas uma receita de métodos, que os professores já conheciam e quando era possível colocavam em prática.

Retorno à proposta do mestrado, a partir dos resultados com o projeto desenvolvido no "Aníbal de Freitas".

Propus, inicialmente, como foco central do mestrado pesquisar o processo de desenvolvimento do projeto[2] na escola "André Toselo" - "Memória – Transformações e Permanências na Construção do Bairro Jd. Aeroporto, Campinas"-, onde eu analisaria o aprendizado através da metodologia de pesquisa por meio de projetos temáticos nas escolas. A pretensão do "Memória...", era que o capital cultural, somado ao capital científico, fosse acessível a todos. São propostas que podem ser traduzidas pelo "pensamento pós-moderno" (...), que "vê o mundo como um jogo de relações entre as coisas e entre as categorias.[3] e, "ao não eleger uma categoria a que todas as outras estejam

[2] Coordenei a implantação do projeto nos dois semestres do ano 2002 até março de 2003. Embora tenha deixado a coordenação, continuei a acompanhar todo o processo de pesquisa através de reuniões semanais com as professoras do grupo e os trabalhos de campo realizados com os alunos. Concomitantemente aos créditos a serem cumpridos.

[3] Alfredo VEIGA-NETO. "Olhares..." In: Marisa Vorraber COSTA (org.). *Caminhos Investigativos - Novos olhares na pesquisa em educação*, p. 32, 1996.

subordinadas, esse alegado relativismo abre espaço para que se compreendam os infinitos recortes e combinações que compõem o mundo".[4] O que, analogamente, Sílvio Gallo (2001, p.17) denomina paradigma do saber rizomático.

Através do projeto "Memória...." tudo: as disciplinas centradas apenas em seus conteúdos específicos, a falta de diálogo entre professores e componentes curriculares, as aulas expositivas sem a participação dos alunos na construção do conhecimento, as provas bimestrais, com questões prováveis sobre o conteúdo, enfim, o currículo disciplinar, estaria por ser desfeito, desconstruído, reconstruído. Era preciso transgredir. Desarmar espíritos. Estarmos livres, porém, atentos na hora da desconstrução e reconstrução na sistematização de conceitos antigos e novos. Sabíamos que um projeto de pesquisa que buscava tantas mudanças exigiria nossa total atenção, reflexão constante sobre o mesmo. Quando desconstruímos, construímos. Um projeto que visava a historicização da construção de um bairro, através da memória de seus construtores, por suposto, exigia profunda atenção quando nos propúnhamos contar a própria participação no mundo. Necessária se fazia, portanto, a reflexão constante sobre todos os dogmas e preconceitos aos quais estamos presos no momento da desconstrução / reconstrução. Talvez um dos medos viesse do fato de que isso não havia fim. O que não significava que não tivesse uma finalidade, um objetivo. E era isso que me acenava instigante, prazeroso. A pretensão era que o capital cultural, somado ao capital científico, fosse acessível a todos e, claro, que fosse então possível, o acesso ao conhecimento universal, a partir do local.

Pois bem, passados anos de projetos e observações, não só concordo com Veiga Neto, como também vou mais longe em relação ao que afirmava na época. Primeiro, se é preciso romper com distanciamentos pessoais, e é preciso tolerância e paciência com o outro professor, já então nem sempre é possível o diálogo. Tolerância não é sinônimo de alteridade. A tolerância pode supor apenas um discurso, o qual não condiz, necessariamente, com a prática. E por isso, apenas um momento do qual queremos nos livrar. Segundo, na sala em que o projeto vingou, independeu de um dos seus objetivos, ou seja, da interdisciplinaridade, até porque a mesma não ocorreu. Nessa sala, creio que ao invés de interdisciplinaridade, podemos dizer que a insistência na interpretação de leituras e

[4] Ibidem, p. 33.

na escrita formal foi sim fundamental para o sucesso, somado ao fato de que apenas os alunos que quiseram participaram do projeto. Outros, preocupados com o vestibular, preferiram ficar em uma sala na qual o ensino se daria de forma tradicional. E, mesmo nessa sala não podemos dizer que tenhamos saído do lugar que trabalhávamos antes, uma vez que alunos e professoras diziam *hoje é aula do projeto* e, no fim, a poucos meses do término de nossas atividades, ficamos apenas eu e a professora de Matemática.

Portanto, havia por parte de alguns alunos, um compromisso com a finalização da pesquisa. Quanto à questão da leitura e escrita, no primeiro ano do projeto em questão, o trabalho foi desenvolvido com doses maciças de leitura de textos de geografia, filosofia (Marilena Chaui) e vários relacionados com os temas que seriam pesquisados como urbanização, políticas ambientais, transportes e poluição. Os alunos tinham então que ler, interpretar, escrever, reescrever, debater sobre os assuntos. Lembro bem de alunos que diziam – *professora, vamos ficar quantos meses escrevendo sobre os mesmos textos?* Ou – *você já me fez reescrever pela quinta vez sobre esses textos.* Íamos à biblioteca e pesquisávamos os livros desde a primeira à última capa. Os textos escolhidos tratavam sobre o mesmo tema, porém, de autores com visões diferentes, conflitantes. Outro dado fundamental, é que esses alunos haviam sido muito bem alfabetizados e os que entraram em Universidades Públicas, o teriam feito, independente dos projetos pedagógicos, uma vez que sempre se destacaram na escola.

A autonomia de alunos vem do conhecimento sobre as coisas e, principalmente vem da aquisição do conhecimento da língua e pode vir sim das aulas expositivas, até porque nunca as abandonamos. O professor que sabe sobre o que ensina, e gosta de ser professor, é um apaixonado pelo saber, é livre para voar, sabe ensinar independentemente da metodologia utilizada. Até porque há muitas formas de aprendizado. E há, sem dúvida, várias formas de verificar, através de avaliações os conteúdos apreendidos.

O que hoje continuo a pensar pelo que observo, é se não é a primeira e mais importante função da escola o lugar de aprendizado da língua culta e da leitura, sem as quais qualquer outro conhecimento escolar, ou seja, os conhecimentos dos componentes curriculares não são possíveis. Não se aprende geografia se não souber significar os signos lingüísticos, sejam eles da própria disciplina ou da sua relação com outros conhecimentos.

A interdisciplinaridade acontece somente quando o aluno tem o capital da língua e dos conhecimentos construídos pela humanidade para poder entender as conexões entre os vários conhecimentos formais, ou seja, os conhecimentos que lhe são transmitidos pela escola. Nesse contexto, trago um dos questionamentos de Hannah Arendt (2001, p. 222) a enigmática questão de saber porque o Joãozinho não sabe ler.

De qualquer maneira, não se adquire responsabilidade com o conhecimento através de projetos como o proposto. Antes, propõem-se projetos, sejam eles quais forem, aqueles que se sentem responsáveis pela educação.

Quanto à autonomia, há um texto de Rosa Dias no qual ela traz questões de Nietzsche para a educação e a cultura que, embora, diga da escolarização universitária, acho pertinente para o momento até porque é o que vemos nas escolas de ensino fundamental e principalmente no ensino médio, posto que hoje a educação, desse segmento é muito voltada para os interesses em ser aprovado no vestibular, em concursos, exames para escolas técnicas, enfim, a escola tem nos seus conhecimentos transmitidos, um fim utilitarista. E também é pertinente, pois que fala da formação dos profissionais que estarão por sua vez formando os educandos dos ensinos fundamental e médio e, por conseguinte, muitas vezes, reproduzindo sua própria (de) formação. Vamos a ele.

Segundo Dias (2001, p. 35-37), para Nietzsche a tarefa de uma escola de alta qualidade deve ser sempre a de levar o estudante a compreender a importância de estudar seriamente a língua. A educação começa com hábito e obediência, isto é, disciplina. Disciplinar lingüisticamente o jovem não significa acumulá-lo de conhecimentos históricos acerca da língua, mas sim fazê-lo construir determinados princípios a partir dos quais possa crescer por si mesmo, interior e exteriormente. Significa torná-lo senhor de seu idioma e possibilitá-lo a construir uma língua artística a partir dos trabalhos que o precederam, único caminho para revitalizar a educação e a cultura. Nietzsche também não poupa críticas ao ensino superior: “uma boca que fala, muitos ouvidos e menos mãos da metade de mãos que escrevem – eis o aparelho acadêmico aparente, eis a máquina de cultura da universidade posta em atividade”. O professor fala. O aluno escuta. “Liberdade acadêmica” é o nome que se dá a esta dupla autonomia: de um lado, uma boca autônoma; de outro, orelhas autônomas. Onde deveria exigir do aluno um treinamento rigoroso, inventou-se a

autonomia. Tal autonomia nada mais é do que a domesticação do aluno para torná-lo uma criatura dócil e submissa aos interesses do Estado e das burguesias.

Por meio da educação para a arte, o jovem universitário seria capaz de primeiro, contestar a pretensão científica de tudo conhecer, segundo, conduzir o conhecimento de modo a fazê-lo servir a uma melhor forma de vida; terceiro, devolver à vida ilusões que lhe forma confiscadas; quarto, restituir à arte o direito de continuar a cobrir a vida com os véus que a embelezam.

Nietzsche também enfatiza que o esquema universitário foi tão bem montado pelo estado que não permite ao professor sofrer com a falta do que dizer, pois nem o professor nem o aluno pensam por si mesmos. A cultura histórica e científica foi planejada pelo sistema universitário para preencher qualquer lacuna.

Em vez de educar o estudante para pensar filosoficamente, disciplinando-o contra a compulsão do saber, o ensino universitário acaba por desencorajá-lo a ter opiniões próprias em função da massa de conhecimentos históricos que é obrigado a assimilar. A universidade não está voltada para a educação filosófica, mas para a prova de filosofia. Assim, ao invés de atrair pessoas para a atividade de pensar, afasta-as, Dias (2001).

Essas questões levantadas por Nietzsche, me trazem de volta alguns professores, como Vera Stamatto, que privilegiava a criatividade, a liberdade de escrita, porém, sem abrir mão do conhecimento da língua e da leitura dos clássicos. Eram aulas tranqüilas, lentas, às vezes com música, e após a leitura solitária, sempre éramos convidados a dizer, escrita ou oralmente, como a obra nos tinha tocado. Claro que ela tinha um roteiro de ensino, mas, se a obra exigia aprofundamentos, continuávamos. É interessante pensar nas escolas hoje, que preparam os alunos para os vestibulares e, portanto, têm o tempo da aula cronometrado e nada pode sair do previsto. Lembro-me dela, no segundo colegial, quando em Monte Azul começava a febre em ir para os cursinhos em Ribeirão Preto. Dizia ela: ao invés de se preocuparem com isso, se preocupem em aprender o que aqui ensinamos. Isso é apenas um modismo para garotos ricos que não sabem nem o que querem da vida. É, esse modismo pegou e com ele, as aulas preparatórias também.

1.2. Saída do Leia e o Vetor Zero

Envolvida em muitos projetos, de repente, tudo foi ruindo sem que eu tivesse a consciência do que realmente acontecia. Desde 1997 ligada a um projeto entre a Unicamp e rede de ensino público que tinha como um dos principais objetivos levar aos alunos das escolas públicas uma metodologia de pesquisa científica, através da interdisciplinaridade, fui dispensada sem, até hoje, saber as razões. Única coisa que foi dita na época é que meus objetivos não se coadunavam mais com os dos meus colegas de trabalho ou com os objetivos daquela instituição. Não me foi respondido quais os objetivos deles e quais julgavam serem os meus. Poderia ter continuado a coordenar o projeto na escola municipal "André Toselo", o qual era o momento para a pesquisa que se tornaria essa dissertação. Contudo, também as professoras que participavam comigo do projeto acabaram saindo. Envolvida em um outro projeto, o de confecção de livros didáticos para alunos do ensino fundamental de 5ª a 8ª. séries, viveria também outra grande surpresa. Já praticamente contratada pela editora, só não assinei o contrato porque havia uma cláusula a ser ainda debatida, com parte do material escrito, recebo o seguinte comunicado – *o material é adequado à faixa etária, é criativo, inovador. Fora dos padrões do mercado consumidor*. Ora, em um dia escuto que minha participação no projeto era de singular importância e poucos dias depois, exatamente dois, sou *solicitada* a deixá-lo com agradecimentos pelos serviços prestados, porém, dos quais não mais necessitavam. No outro sou contratada, o material elogiado e dispensado. Sobre o material didático acho que o assunto acaba perpassando toda a dissertação, posto sua importância no aprendizado e na disciplinarização do próprio professor.

Tentei entrar em contato com outros grupos para dar continuidade à pesquisa de dissertação. Queriam que eu apenas lesse os relatórios e ouvisse os resultados, sempre parciais e bons ou como foi possível contornar as dificuldades impostas pelo sistema escolar para chegar aos resultados positivos. Quando questionava o que não havia dado certo diante do proposto, a indisposição de professoras era evidente. Afinal, porque falar do que não é possível mudar? E voltávamos ao vetor zero. O que é o vetor zero?

Vetor é um segmento de reta orientado, é um condutor. Quando um vetor é do gênero zero? Quando é um vetor isótropo, ou seja, que apresenta as mesmas propriedades

físicas em todas as direções. Só se transformam segundo leis bem determinadas quando se anula todo o sistema. Portanto, se não podemos mudar o sistema escolar, se somos condutores, porém, do gênero zero, ou seja, apenas orientados para uma norma, para que dele falar?

Mas, alguns professores não se aquietam. Não são isótropos, são isômeros. Embora apresentem as mesmas substâncias, tenham os mesmos átomos na molécula, apresentam diferentes disposições espaciais e diferentes ligações com as coisas. Apresentam energia diferente, ou seja, são também professores, mas, estando em lugares diferentes nesse território escolar, estão em níveis de excitação diferentes dos outros. E, por isso, professores como dona Vera têm tanta importância na formação de seus alunos, mesmo que não tenha a mesma importância para todos. Também, esses projetos para a escola pública têm relevante importância, professores isômeros, mesmo que os critiquem, estão sempre preocupados com o seu fazer educacional. As criticas são apenas momentos de nos afastarmos do objeto, para depois, no retorno, fazermos melhor. E as perguntas, os problemas, são o momento de nós situarmos em relação a nós mesmos, como pessoas e profissionais e em relação ao mundo.

E, após chegarmos à conclusão que algumas questões eram da ordem do vetor zero, voltávamos à metodologia da pesquisa científica com a reprodução dos métodos acadêmicos para alunos das escolas públicas visando, no futuro, sua entrada na Universidade. Estes, tornaram-se métodos pedagógicos de eficiência e, nas apresentações, todos os grupos tinham que recitar a mesma receita:

Qual o objeto de pesquisa?

Quais as hipóteses levantadas pelos alunos a partir do cotidiano observado?

Qual a metodologia de pesquisa – estudos de meio, bibliografia, conteúdos de cada disciplina que foram trabalhados?

Parece perfeito. E os resultados, repetidos à exaustão que eram sempre parciais uma vez que não existe verdade em ciência. Ora, por não haver verdade em ciência não são também imparciais, uma vez que garantiam o apoio financeiro da Fapesp. Somente os resultados positivos e métodos pedagógicos para resolver os problemas e entraves aos resultados esperados eram apresentados. Como o projeto foi readequado em busca da

eficiência pedagógica, leia-se, em busca dos objetivos traduzidos em metodologia da pesquisa científica, havia sempre destaque para alguns alunos. E a pergunta nunca respondida – como avaliar o aprendizado da leitura? Ela então se traduz nesses passos da pesquisa tão exaustivamente recitados? E como resolver a contradição, posto que o projeto apresenta como objetivo primeiro levar o aluno à construção do conhecimento, aprender a aprender de modo eficiente que ele possa sozinho, de forma autônoma buscar os conhecimentos necessários para a liberdade criativa e observação crítica do mundo que o cerca.

Quando fui mandada embora do projeto, questionava se não estávamos apenas reproduzindo metodologias de pesquisa acadêmicas que, aliás, não estou utilizando nesse trabalho, e portanto, tirando a possibilidade de liberdade e criatividade dos alunos.

Enquanto o discurso era a interdisciplinaridade, a transversalidade, o que eu via, deixo claro que nem todos, eram projetos voltados para um assistencialismo para resolver problemas circunscritos em um determinado lugar da escola e seu bairro. O aluno que jogava papel no chão e passou a jogá-lo no lixo. O aluno indisciplinado que passara a fazer parte do projeto mudando sua atitude para com a escola. E o conhecimento formal que o levaria a poder competir por uma vaga nas Universidades públicas, a Unicamp tantas vezes visitada pelos alunos e prometida e a formação de leitores? Durante anos, os professores quando falavam de suas dificuldades nas relações entre as pessoas e grupos da escola, e delegacias, greves, horários etc, etc. ao fim chegava-se sempre a mesma conclusão: isto que não podemos mudar é "vetor zero" . Portanto, vamos ao que é possível fazer.

E retornamos a esse voluntarismo professoral de fazer independente das condições que são impostas. Usavam do próprio dinheiro para levar o conhecimento aos seus pupilos. Demos nossos finais de semana ao projeto. Nossas férias. Aquela sensação que quem não faz é porque não quer, não tem compromisso com a Educação. Os professores que questionam a Instituição e os papéis de cada um, são os "antipáticos" que estragam o prazer de educar. São aqueles que não querem trabalhar e ficam se justificando atrás de coisas que não podemos mudar, portanto, "vetor zero".

E a conclusão final dos relatórios enviados à Fapesp destaca que se o relacionamento entre os professores é bom, se há empatia entre as pessoas do projeto, então

ele terá bons resultados. É preciso cuidar das relações pessoais para garantir a eficácia da metodologia da pesquisa científica e da interdisciplinaridade, O sacerdócio e a interpessoalidade passam a ser o mais importante na busca da aprendizagem. E todos os heróis salvacionistas estavam a postos e sumiram depois que acabou o incentivo financeiro da Fapesp. E não há aqui nenhuma crítica, ao contrário, não penso que professores devam trabalhar sem e nem por pouca remuneração. Apenas aludo ao fato porque alguns diziam que independente dessa remuneração, o projeto era tão importante para a prática deles, que nunca o abandonariam.

Voltemos às perguntas. E como saber da aprendizagem? Ela está na mudança de postura de alguns alunos. Ela está na aprendizagem do relatório dos alunos que deve seguir a forma acadêmica de apresentação.

A autonomia do aluno se dá quando na falta de professor que o ensine ele consegue suprir essa falha das políticas públicas educacionais, sozinho – é um autodidata. E eu chego à irônica conclusão de que, quando o professor falta, é bom porque nós conseguimos uma metodologia de aprendizagem tão eficiente que não é a irresponsabilidade do professor ou as falhas do sistema de educação pública que vão acabar com os nossos sonhos de uma escola melhor para os menos favorecidos.

Esse é apenas um olhar sobre um projeto. Na verdade são questões as quais me coloco todos os dias, uma vez que continuo trabalhando com projetos temáticos com alunos e professores. Tenho, eu mesma, outros olhares sobre o que realizamos no **Projeto Ciência na Escola**. Acho de fundamental importância todas as pesquisas feitas nas escolas e também as de pós-graduação que delas brotaram. São outras perspectivas. Talvez porque tenham partido de outras expectativas. E isso é, sem dúvida, enriquecedor. O **projeto Ciência na Escola**, como tantos outras parcerias entre as universidades e escolas públicas, tem levado professores a trocarem experiências e, principalmente, porque os trabalhos são realizados em grupo, todos nós nos sentimos mais confortáveis para ousarmos nas experiências e para brigarmos por novos espaços, onde possamos, como professores, estarmos debatendo sobre o papel da escola e nossa participação nesse mundo escolar. O fato de estarmos sempre em contato com novas literaturas pedagógicas já nos transforma, transformando nossa prática diária.

1.3. A retomada da dissertação

E se, um certo dia, às 12 horas,
por exemplo,
eu não tiver nada a dizer de verdadeiramente pensado?
Serei, então obrigado,
como o sofista de Platão,
a fingir que penso?
Numa palavra serei obrigado a mentir.
Nietzsche.

Hoje é dia 08 de novembro de 2005. Tenho que escrever uma dissertação que teve seu projeto realizado em 2002. Passaram-se três anos, só agora tive a coragem de retomá-lo, revê-lo. Ainda não me sinto preparada para escrever, mas, verdadeiramente pensei e não vou mentir, talvez confundir, porque é assim que as coisas acontecem, confusas, paradoxais. Esse tempo ancestral fez-me retomar sonhos e pesadelos. Escarafunchar lugares hermeticamente fechados e não podia, antes, escrever sobre eles. Ainda permanecerão lugares trancados, contudo, os que forem sendo abertos, embora, mostrem uma verdadeira bagunça, é exatamente o que deve ser mostrado, o que quero e posso. Como diz Hannah Arendt (2001 p. 208), *"somente quando o quero e o posso coincidem, a liberdade se consuma*.

Escrever é expiar-se, e quando no papel, é o vazio. Ainda não o alívio. É a morte. Ouso o suicídio. Mato a matéria de que sou feita – o desejo. A fala ecoa e, com o tempo escoa. O escrito sempre há de, infinitamente, ser tantas outras escritas que não a que escrevi. Prolixa, direi mais do que pretendia, resumida, direi muito menos do que presumia. E o que fui nesse momento há de ficar perdido por aí para então ser retomado mais tarde. Como disse Rosa: *mocidade é tarefa para mais tarde se desmentir*. Estou é claro me referindo à mocidade do conhecimento embora, no meu caso, tardia.

Retomemos essa escrita, ainda que literalmente desejo, qual desejo vai brotar não sei. A escrita mata o desejo original e faz renascer desejos outros. Quais serão? Não sugiro, apenas aguardo. Arrisco, me exponho à morte, branca, aberta ao infinito nas bordas luminosas que podem acabar dando em abismos escuros e no encontro com outros fantasmas. De qualquer maneira, escrever é enfrentar fantasmagorias.

Em vários momentos, pensei que não conseguiria porque, agora sei, todos os projetos e o que escrevi sobre seus resultados eram uma idealização. Havia, então, sempre um mal estar, contudo agora relendo, vejo, nas entrelinhas o prenúncio do que mais tarde saberia. Eu não tenho o poder de mudar a realidade e, mais, a realidade quando idealizada pode nos levar a equívocos discursivos tão bem produzidos que não nos damos conta, não queremos ver o que escancarado ante nossos olhos nos recusamos a enxergar. Durante todo o tempo que estive trabalhando com projetos, tão certa estava de uma razão de vida, quase sacerdotal, que não dei conta que a proximidade míope com a escola se transformou em um buraco negro, onde tudo que se aproxima demais é atraído à força e fica guardado na escuridão. Só o que gravita no entorno é o que conta. Sobrevive. O real é engolido. Na espreita o buraco negro suga e tira a luz do que está mais próximo. Com o fim da idealização, sobrou um oco. Um buraco que só agora começa a ser preenchido com luz e cores.

Começo então a escrever como se abortasse, com fórceps, um feto, que ficando adulto, não cabe mais no ventre. Está enclausurado, claustrofóbico. Ainda não me sinto preparada para fazê-lo e o que vai nascer, virá da própria escrita, rápida, porque tenho o prazo para entregar e confusa, porque os pensamentos, as lembranças vêm em uma quantidade tal que não acompanhará o ritmo da digitalização apressada. E porque nesses três anos muitas coisas mudaram. Primeiro porque o projeto original, de onde sairia a pesquisa, não pôde ser levado a cabo e, principalmente, porque tudo que disse até aquele momento era idealizado. Foram anos de redescoberta, de aprender a olhar de outra forma a escola e a minha relação com ela como aluna e professora. O que não poderia dar em outra coisa que não contradições, paradoxos. Em verdade, em aforismos entre várias personagens em uma só pessoa.

A vontade é dizer que não posso falar do que não sei. Esperei tanto por esse momento, e agora, há tantas histórias de vida, de vontades, de sonhos que não se realizaram e tantos outros que sonhei e outros que se tornaram realidade em outras mãos. Tantas histórias que não se parecem com o evento de uma dissertação acadêmica. Histórias que a gente conta todos os dias. Histórias de cada dia, cada aula, confusas, apressadas, lentas, lendas. Mitos idealizados que, de vez em quando, saem como vômitos. Resultado de desmanches, um amontoado de peças contrabandeadas que não se encaixam. E se

transformam em “Frankensteins” como os projetos e relatórios que releio, escritos por tantas mãos.

Retomo, então o projeto e vou tentando rever o que mudou no meu olhar. Peguemos alguns pontos equivocados ou, antes, vamos tentar desconstruir o discurso que sustentava minhas premissas quanto à necessidade de transformar a escola em outra escola.

Antes, vou reproduzir um escrito sobre uma mônada de Walter Benjamin que encontrei depois que já havia terminado de escrever e achei que caberia aqui, pois ajuda a explicar sua influência quanto à importância que nossas experiências podem ter para aquilo que estamos querendo entender por meio de uma observação de pesquisadora. Como sempre, não tenho a pretensão de igualar em importância meus trabalhos aos dos autores que cito, nem fazer igual.

1.4. O papel da memória, de minha memória...

O leitor deve estar se questionando por que registrei tantas lembranças. Respondo-lhe na voz de Walter Benjamin. Benjamin vê a memória no sentido de experiência vivida, não apenas como lembranças jogadas aqui e acolá, mas, inseridas em um momento, contextualizadas em tempo e espaços coletivos. É o passado revisitado com o olhar do presente. Memória dos sentimentos diante das experiências vividas e sentimentos do presente. É a memória artesanal, onde cada fragmento da vida tem uma relevante importância para, no processo, se constituir em um todo. Todo ou tudo, enquanto produto de tempos históricos e produção de sentimentos. Aliás, não há separação entre fatos e processo históricos e experiências vividas. A história é construída por sentimentos e os (re) constroem.

Esses fragmentos são compostos de objetos, de lembranças, de sentidos-cheiros, sabores, tatos -, sonhos, pesadelos, de afetos nas relações com os sujeitos do seu universo, etc. Como a caixa de costura, a mãe, as criadas, a maquete das minas de carvão, as tias, o gosto azedo do suor, os monumentos, etc.. na mônada – A Caixa de Costura.

Em Walter Benjamin (2000), a memória é história. É tanto racionalidade, ou seja, há contexto para as lembranças (tempo e espaço coletivos), quanto memória é lembrança de

cada trama no processo artesanal feito de experiências vividas (os sentimentos frente às mudanças, os acontecimentos que afetam sua vida individual e também o coletivo).

O fio de Ariadne dado a Perseu, ele próprio, é o conhecimento racional em busca do passado para compreensão do que é composto o presente. Embora só o livre sentir possa permitir retomar o passado como história, é a racionalidade que não deixa que "Odradek" tome conta dos sentimentos a ponto de "deformá-los e torná-los irreconhecíveis". Não é paradoxal. Não há dicotomia entre fatos históricos e experiências de vida. Porém, Benjamin escolhe um tempo e um universo espacial que sejam o fio de Ariadne, o eixo, ou contexto, que permite a viagem para o passado ligando-o ao futuro, agora presente, onde todas as coisas se comunicam.

O autor quer entender a Alemanha, a Bela Adormecida que mergulhou no sono de cem anos. Vai ao encontro dessa Bela Adormecida perdida no fuso, no tempo, como em um labirinto. Retorna à sua infância em 1900, aproximadamente os cem anos depois da unificação da Alemanha (1834), quando se torna capitalista e industrial. Quando se torna produtora de ferro, carvão, máquinas e tecelagens. É o fim da Alemanha dos artesãos, das empresas familiares, as quais desaparecem em 1870.

Ao longo de todo o fragmento e também em outros, fica claro o momento do qual Benjamin fala e dos sentimentos que vão sendo construídos, transformados diante das mudanças pelas quais o país passou e passa.

Como não há fadas dos contos, as únicas que permitiriam uma saída para a condição de desesperança, Benjamin encontra na, simbolicamente, fada do real (nas lembranças da infância), o entendimento da história da Alemanha. Portanto, busca na memória o conhecimento histórico, a esperança de explicação dos fatos, das transformações e a esperança de sair do labirinto em que ele próprio se encontra. Ou seja, faz vir à luz as suas fantasmagorias.

Mais que entender os fatos históricos, Benjamin quer entender o que esses acontecimentos causam nos sentimentos, seus e de outras pessoas a partir de sua observação.

Para não se perder no fuso do tempo, nas paixões que dão caminho ao Odradek, a Alemanha de 1900 é o eixo em torno do qual se faz o movimento de rotação, responsável

pelo giro e mudanças dos fusos. O movimento de rotação é a idéia de retorno e movimento. A memória não é estática. Nem tão pouco a história. A memória em Benjamin é método histórico, onde a idéia é que a história, como a memória, pode ser revisitada, reescrita e reinscrita em outros vários contextos.

A memória em Benjamin é proposta de método. Através da narrativa histórica em vários fragmentos ele vai problematizando a memória enquanto momento dinâmico, sempre olhada com os olhos do presente, o risco da paixão pelas lembranças, os lapsos, etc.. A propõe como método de construção histórica, como instrumental racional que permite mais que abordagem de fatos, recontá-los como sentimentos.

Para o autor, os objetos de sua infância são mais que lembranças, são símbolos, metáforas, as quais recorre para explicar o processo histórico. Está sempre fazendo uma analogia entre o fim do processo artesanal na Alemanha e o processo histórico, o qual com artesão, vai tecendo com as lembranças da infância. Por isso querer enfiar o dedo no furo do carretel, responsável pelo desenrolar da linha, que à semelhança do fuso, é onde para além das aparências, podemos encontrar o eixo que faz a vida, a história, dinâmicas, onde as coisas todas se imbricam e se explicam. A forma de expor as lembranças em mônadas, fragmentos narrativos que se comunicam para atingir uma meta. Retículas de lembranças do avesso, aonde vai vendo os nós, as tramas da história sendo tecidas, articuladas, e, no direito, mostram um mosaico multicolorido, um tapete feito de retalhos costurados uns aos outros.

Benjamin nos propõe a idéia de que os objetos podem se constituir em fontes que expliquem o tempo vivido e também aquele que não vivemos. Como é o caso do dedal. O dedal que no presente trás como adornos pedras incrustadas em baixos relevos a nos fazer lembrar (imaginar) que antes os dedos eram furados.

Ao mesmo tempo em que vai expondo os objetos como proposta de memória como método, conta e faz uma crítica severa à modernidade capitalista, ao consumo e à propaganda, que escondem o processo de como as coisas mesmas, os objetos, são construídos. As etiquetas nos carretéis escondem tanto o processo de como os produtos são feitos, quanto o processo histórico. Aqui vou arriscar uma hipótese. O capitalismo para Benjamin quando consome os espaços e tempos dos homens, transformando-os todos em

consumidores, acaba também com as narrativas e com o passado porquê tudo está pronto, acabado. Mais uma vez vejo seu trabalho como uma proposta de método.

Benjamin se me apresenta buscando o futuro do pretérito. O futuro que ele sonhava para a Alemanha e para si mesmo, o qual não se concretiza. Busca na memória o porquê dos encantos quebrados, dos sonhos não realizados. Se não há fadas que libertem a Bela Adormecida (tanto ele quanto a Alemanha), é no entendimento do processo histórico que ela pode acordar e ter esperanças de projetar um outro futuro.

Então aqui, o encontro de Benjamin e Nietzsche - Tanto na crítica ao modelo capitalista, ao consumo industrial, o qual consome os homens, os espaços, o tempo e reduz tudo à mera imitação, quanto à proposta desse último de encontrarmos no passado os sonhos, às vezes frustrados, para entendermos o presente e projetarmos o futuro. Talvez tenha forçado a aproximação, mas, ao longo da leitura foi espontâneo.

Em *O Corcundinha*, Benjamin propõe que quando nos abandonamos aos sentidos, aos sentimentos, mais o inconsciente se nos aflora. É esse o momento em que podemos, se atentos, perceber os momentos que mais nos sensibilizamos na vida, por isso esquecidos, mas, por isso mais importantes. É um alerta para não esquecermos na pesquisa, como na vida, de nós mesmos, dessas "imagens que duram segundos", mas se constituem em sentimentos diante da história e são constitutivas de nós mesmos.

Nas minhas memórias, tanto como aluna, quanto como professora, fui encontrando uma história da escola. E como essa história da escola nos (in) forma e como nós vamos reconstruindo essa história, com pequenas mudanças. Como a escola a partir do meu passado, foi projetada pela professora como futuro do pretérito da aluna.

1.5 A desconstrução das premissas iniciais

O mundo é o ovo, quem quiser sair do mundo
tem que quebrar o ovo...
Quem quiser nascer tem que destruir um mundo.
Hermann Hesse

A partir de todas as lembranças e somadas a apreciações de Benjamin, levanto os seguintes questionamentos, os quais serão retomados nos capítulos que seguirão essas memórias: A possibilidade um currículo elaborado por professoras(es) e alunos(as), que ao mesmo tempo contemple o cotidiano, marcado pelas diferenças culturais, de gênero, etnia, sexo, etc., e os saberes acumulados pelas sociedades humanas. Ou seja, é possível pensar um currículo que prepare os alunos para a "inclusão" em dois momentos: a inclusão no contexto do multicuturalismo e no contexto dos saberes formais exigidos pela sociedade?

Sobre esse primeiro questionamento, retomarei no ensaio três, que aborda os perigos do discurso da inclusão a partir da realidade do aluno e de um currículo multicultural.

No ensaio Currículo Escolar como Estratégia**,** há a reflexão sobre as reais possibilidades de se romper com as barreiras disciplinares, com um projeto pedagógico voltado para o diálogo entre várias áreas de conhecimento.

A proposta de MEC com a formulação do currículo por áreas de conhecimento e propondo o trabalho com temas transversais é um avanço no sentido de preparar os profissionais da educação na formulação de um novo currículo voltado de fato para as necessidades de todos? Esse assunto acabo tratando junto com outros, tanto no capítulo que se refere ao currículo como estratégia, quanto no que trata da flexibilização, descentralização e avaliação na última LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Outros questionamentos eram apenas outras versões desses ou não foram possíveis de averiguação, uma vez que a base de pesquisa empírica, o projeto em uma escola municipal, foi interrompido logo após a apresentação do projeto de dissertação.

Por ora, nessa introdução apenas vou me subjetivar e questionar-me quanto à pretensão que eu me atribuía em transformar a escola a partir de um idealismo, posto que

relendo algumas assertivas que já colocava no projeto de pesquisa, a partir de minhas experiências com outros projetos pedagógicos.

Colocava como questão se não era a fragmentação do saber compartimentado em salas de aulas, em disciplinas estanques e as burocracias, que nos embotam o intelecto. Se não nos aprisionamos na rotina perversa e engavetamos nossos saberes e vontades que terminam trancados pela preguiça e receio do novo.

Sem dúvida, a rotina pode aprisionar e a burocracia é chata, toma tempo de estudo e lazer. Cansa-nos ou se torna um descanso para não pensar. Porém, *"A rotina pode degradar, mas também proteger; pode decompor o trabalho, mas também compor uma vida. (...) Resistência à rotina não gera revolução"* (Sennett, 1999, p. 49).

Quando releio os relatórios e a proposta da dissertação, vou revendo afirmações que pareciam apenas ter que ser comprovadas pela prática e também os relatórios que, quase sempre, seguiam essas afirmações com o olhar parcial. Hoje me dou conta da estreiteza desse olhar. Estreito porque direcionado para um resultado já esperado para ser confirmado como certo e, portanto, míope. Arrogante como os crentes que nos batem à porta nos fins de semana para nos trazer a palavra de Deus, da qual julgam serem os porta vozes, o que lhes incube de salvar as almas sem rumo. Essa é a pretensão que embota o intelecto e nos mantém sem a coragem para descer aos infernos de nós mesmos. Hoje entendo o dito popular – "pretensão é como água benta" – e sua relação com a arrogância. A água benta nos expia os pecados, que cometeremos novamente, os pecados da arrogância de pensarmos que somos portadores da verdade. Cada um toma o banho que precisa para continuar pecando. E o céu é o limite.

Quem de tanta água benta chega ao céu da verdade, não tem mais nada a fazer na vida – é o limite.

Contudo, o purgatório, esse lugar de escolhas e de incertezas é talvez a melhor morada daqueles que duvidam de tudo que vêem e crêem. Indo aos infernos e aos céus, retornam a outras incertezas e buscam outras escolhas. Ah! Nietzsche e Guimarães, se não são então as concepções vaidosas que embotam o intelecto e deixam a alma sonolenta, preguiçosa?

Quão felizes os pobres de espírito, que acreditando ter a posse da verdade, dos segredos da vida, vão ao reino dos céus.

Mas, seria então infeliz o rico de espírito, o virtuoso, que tudo querendo saber, vagueia como o andarilho sempre em busca de outras paragens rápidas e retomam o mundo em novos caminhos?

Não apenas têm a alma mais inquieta em alguns momentos, mas se apaziguam com a única certeza – a sua vontade de saber e que a busca interminável é o fim primeiro.

Talvez esteja sendo muito rude para comigo, porém, devo dizer que, mesmo tendo escrito coisas sem pensar realmente, sendo crente em alguns momentos, nunca saí do purgatório. O que, sem dúvida, não me coloca no lugar dos grandes espíritos propostos por Nietzsche, mas que me redime de pecados por ter descido aos infernos e estar tentando novos caminhos.

1.6 Diálogo entre Nietzsche e Guimarães Rosa

Vamos ilustrar esse momento de rever convicções com um diálogo rápido, porém profundo, entre dois andarilhos do mundo e mestres das palavras: Nietzsche e Guimarães Rosa.

Nietzsche - *Convicção é a crença de estar, em algum ponto do conhecimento, na posse da verdade incondicionada. Essa crença pressupõe, portanto, que há verdades incondicionadas; do mesmo modo, que foram encontrados aqueles métodos perfeitos para chegar a elas; enfim, que todo aquele que tem convicções se serve desses métodos perfeitos. (...) E, deixar arrancar de si sua crença significava, talvez, pôr em questão sua felicidade eterna. (...) não é o combate das opiniões que tornou a história tão violenta, mas o combate das crenças nas opiniões, isto é, das convicções* (1978, p. 116).

Guimarães Rosa – *Viver é muito perigoso ... Querer o bem com demais força, de incerto jeito, pode já estar sendo se querendo o mal, por principiar. Esses homens! Todos puxavam o mundo para si, para concertar consertado. Mas cada um só vê e entende as coisas dum seu modo* (1994, p. 17).

Nietzsche - *Quem chegou, ainda que apenas em certa medida, à liberdade da razão, não pode sentir-se sobre a Terra senão como andarilho = embora não como*

viajante em direção a um alvo último: pois este não há. Mas que ele quer ver e ter os olhos abertos para tudo o que propriamente se passa no mundo; por isso não pode prender seu coração com demasiada firmeza a nada de singular; tem de haver nele próprio algo de errante, que encontra sua alegria na mudança e transitoriedade. Sem dúvida sobrevêm a um tal homem noites más, em que ele está cansado e encontra fechada a porta da cidade que deveria oferecer-lhe pousada; talvez, além disso, como no Oriente, o deserto chegue até a porta, os animais de presa uivem ora mais longe, ora mais perto, um vento mais perto, um vento mais forte se levante, ladrões lhe levem embora seus animais de tiro. É então que cai para ele a noite pavorosa, como um segundo deserto sobre o deserto, e seu coração se cansa da andança. (...) mas então vêm, como recompensa, as deliciosas manhãs de outras regiões e dias.... (1978, p. 119).

Guimarães Rosa – *O senhor saiba: eu toda a minha vida pensei por mim, forro, sou nascido diferente. Eu sou é eu mesmo. Diverjo de todo mundo... Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa. O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe, sou cão mestre – o senhor solte em minha frente uma idéia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amém!* (1994, p. 16).

Nietzsche - *Uma vez que tenha encontrado a si mesmo, é preciso saber, de tempo em tempo, perder-se – e depois reencontrar –se: pressuposto que se seja um pensador. A este, com efeito, é prejudicial estar sempre ligado a uma pessoa.*

É preciso despedir-se daquilo que sabes conhecer e medir. É preciso que te despeças, pelo menos por um tempo. Somente depois de teres deixado a cidade verás a que altura suas torres se elevam acima das casas (1978, p. 150)

Guimarães (ensimesmando) – É, "*qualquer paixão me adiverte...*

Ensaio 2

O Currículo Escolar como Lugar de Estratégia

Quem quiser nascer tem que destruir um mundo;
destruir no sentido de romper com o passado e as tradições já mortas,
de desvincular-se do meio excessivamente
cômodo e seguro da infância para a conseqüente
dolorosa busca da própria razão de existir: ser é ousar ser.
Herman Hesse

A escola é, por excelência, uma instituição disciplinar e é por tal que o sistema escolar é o lugar muito mais de permanências do que de transformações. Ou seja, a disciplina é constitutiva do seu sistema sejam eles os componentes curriculares, as disciplinas sobre o corpo, sobre a vida, o tempo cronometrado das aulas, as classes por idade, os diários preenchidos cotidianamente, as listas de presença de professores e alunos, os relatórios, os manuais de professores, etc. Enfim, a escola tal como a conhecemos e que lhe proporciona um lugar de referência, de pertencimento e deferência. Denominemos todas essas formas disciplinares de currículo para tentarmos delimitar a complexidade de relações no interior do sistema escolar.

Estratégia construída, segundo Guy Vincent (2001), na França urbana do fim do século XVII à primeira metade do século XIX.

Enfim, o que estou verificando não são as transformações no sistema escolar, mas sim as permanências desde seu início e, ao que parece, comparando com o que temos hoje, é que se há algo que permaneceu mais que tudo na socialização das relações foi o currículo escolar. Ou seja, a perpetuação da Escola, através de seu currículo disciplinar. Estratégia que se perpetua por si mesma na ânsia de permanência. E da ânsia por subsistência daqueles que nela permanecem. Desde seu início, a escola é o espaço das crises. Espaço

eternamente em crise. Crises que são parte da própria manutenção da escola. Porque, embora tanto se fale em necessidade de mudanças, as quais vão sendo pensadas de acordo com determinados momentos históricos, o que vemos é a permanência do Currículo.

A escola, embora espaço de diversos contra poderes, estes não passam de táticas, ou seja, o recurso daqueles que na lógica da hierarquia curricular, são os mais fracos Os contra poderes servem-se de pequenas artimanhas que nem bulinam a estrutura curricular. São momentos de rearranjos para manutenção e não de mudanças. Talvez hoje haja de fato uma grande mudança e, até seja possível falar em fim da escola tal qual a conhecemos, porém, não será por demanda dos profissionais da educação, embora não possamos eximi-los de tal realidade.

Do ponto de vista da física, nenhuma força se anula. Quando duas forças são aplicadas sobre o movimento, elas se equilibram enquanto o movimento fica estático – é o equilíbrio estático. Sempre que há oposição de forças diferentes, há movimento e mudança de direção. É dinâmico, porém, há um equilíbrio que mantêm o currículo, isto é, o sistema escolar como o conhecemos que, enquanto estrutura disciplinar, já é atemporal. Tem um lugar circunscrito no espaço. Na estruturação do currículo há sempre em embate de forças que mantêm a Estratégia – o Currículo sem mudanças. Nesses momentos o que se vê é o equilíbrio estático. O movimento cessa. Em alguns momentos quando na urgência, forças opostas se enfrentam, há um leve rufar de ventos, de onde se originam fímbrias que apenas deixam à mostra, ao alcance da vista, uma polegada de vontade de vir a ser. São momentos de efêmera movimentação para o retorno ao lugar da permanência. Mas, para onde esses movimentos que aconteceram aqui, no Brasil, como a democratização do ensino, a nova LDB e seus parâmetros curriculares, nos levaram? Parece que ao Caos, posto que não dá conta da proposta primeira da educação: ensinar a ler e escrever. Porém, não há caos. Tudo é ordenado. A escola é o lugar dos grupos que à semelhança de alvéolos de uma colméia[5] tem sua própria ordenação que é, portanto, formada de outras ordens. Contudo, não é possível dizer que cada um desses alvéolos, isto é, cada grupo de professores com seus interesses particulares e suas "crenças", gerariam o caos, uma vez que entrariam em um embate para a sobrevivência de cada alvéolo. E também não é que a soma de cada um dá

[5] Ver artigo de Marcelo Leite. Folha Ciência, 17 de junho de 2004.

em uma ordem segundo a necessidade da colméia. Mas, que os padrões da ordem de cada um segue a ordem da colméia. A metáfora indica que os padrões repetem os mesmos utilizados pelo Currículo como estratégia. Ou seja, os grupos seguem padrões repetitivos. Esses padrões repetitivos são ligados às necessidades de sobrevivência de cada grupo. Os padrões organizam o caos. Não há o caos. A escola tornada atemporal, não há um modelo de estratégia que possa ser tomado e subvertido. A estratégia é a própria escola tornada imanente. Não há quem consiga pensar um mundo sem escola, sem a qual não poderíamos pensá-la e conservá-la.

Então como se dá a permanência da escola até mesmo em meio às eternas crises?

Vamos então contextualizar a escola como lugar de permanência de um sistema escolar estratégico. Ou a escola tornada uma imanência, posto que dificilmente é possível pensar o mundo sem ela ou pensá-la como não existente. Penso que a melhor tradução ou definição vem de De Certeau (1994).

Quando focamos conjunturas locais, provisórias, relativas ao seu próprio tempo – não há o questionamento de forma a abalar de fato o poder do Currículo para transformá-lo. São mudanças efêmeras, cujos efeitos apenas produzem um retorno ao passado idealizado nostalgicamente como bom ou pelo menos melhor.

E daí vêm as questões: não há nas táticas cotidianas regras de jogo que acabam mantendo, através das crises, o currículo, ou seja, a superestrutura, a estratégia?

Espaço de relações complexas de interação humana, não há oposições binárias: dominação arquitetada e subordinação alienada; professor/ aluno, currículo/professor, direção/professor, Estado/professor – há sim contrapoderes e alianças negociadas no jogo, alianças que trazem compensações que, por sua vez, colocam no tabuleiro do jogo outras paisagens, outros lugares: o privado e o público, as relações de gênero, as relações pessoais e interpessoais, e um poder local dentro da escola e na comunidade. Nesse jogo, os jogadores são todos, independente da hierarquia.

Segundo Chartier (1993), não há uma submissão alienante por parte dos dominados e sim variações e manipulações com a incorporação da dominação. Os dominados não se curvam submissos, antes, constroem, na própria submissão, recursos de deslocamento e reversão em relação à dominação. Utilizam a representação imposta para seus próprios fins.

Representação aceita, mas desviada contra a ordem que a produziu. As variações e manipulações nascem no interior do consentimento e a linguagem da dominação é incorporada e reempregada para marcar uma resistência. Seriam, portanto, as táticas às quais De Certeau (1994) se refere, isto é, o uso da retórica.

São táticas desviacionistas, ou seja, os fracos mudam de posição, furtam-se, evitam, deslocam-se, tomam atalhos, mas, mantêm-se dentro do controle da estratégia. Há uma deterioração das relações entre os jogadores, mas, encontrando um desvão, onde negociará a sobrevivência do grupo que se faz pela união de fraquezas, o resistente entra em estado de marasmo, de atonia. Imobilizado, espera pelo surgimento de novos momentos, os espaços, as brechas, onde sutilmente exercerá suas táticas. Essas brechas, onde a resistência pode acontecer, não o fazendo, tornam-se fronteiras mortas, apenas esboçadas em uma cartografia sem mobilidade. Enquanto o Currículo vigia pela propriedade de um lugar próprio – o panótico invertido, isto é, o auto-disciplinamento, as táticas se inserem nas brechas, se escondem, são furtivas. Arquitetadas em surdina. Os sujeitos negociam às ocultas e assim, mantêm seus lugares que só existem pelo outro.

Vejamos o que o De Certeau define como estratégias e como táticas para entendermos as permanências no sistema escolar.

Para De Certeau, as estratégias podem ser isoladas. Têm um lugar circunscrito como algo próprio de onde podem gerir as relações como alvos ou ameaças externas e a instauração desse lugar apropriado em relação ao seu outro são acompanhadas de efeitos, o primeiro:

> O "próprio" é uma vitória do lugar sobre o tempo. Permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim para si uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias. É um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo (De Certeau, 1994, p. 99).

O currículo escolar (as disciplinas, a seriação, as classes, os exames avaliatórios, os manuais de ensino-aprendizagem, os diários de classe, etc.) conseguiu a vitória de persistir ao tempo e gerar um lugar de permanência a despeito de qualquer circunstância e mudança. As vantagens (disciplinas) conquistadas se tornaram capital do modelo escolar dominante, ou seja, é o próprio sistema escolar que assim conquistou uma independência em relação à

variabilidade das circunstâncias e tempos. Conquistou um lugar de pertença e permanência. As mudanças ou crises não chegaram a interferir nas bases solidificadas do método escolar. Houve sem dúvida variação de circunstâncias. Muitas coisas se transformaram nas escolas. A palmatória acabou, mas não acabaram os castigos e o disciplinamento. A própria idéia de disciplina se transformou em auto disciplinamento. Mas, o Currículo, com os mesmos componentes disciplinares, com as regras do tempo métrico de ensino-aprendizagem, com a preocupação extremada com a escrituração e com o seu fim primeiro – o ensino da língua e o disciplinamento do tempo, não mudaram. Contudo, quanto ao ensino da leitura, pouco tem conseguido, como veremos adiante.

Encontramos em Foucault (2000), sobre a questão disciplinar, um momento interessante que depois iremos dialogar com Vincent. Diz o autor que, na segunda metade do século XVIII, surge uma outra tecnologia de poder que não excluía a primeira, ou seja, as técnicas de poder essencialmente centradas no corpo individual, antes, essa nova tecnologia a embute, a integra e, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela. É uma tecnologia direcionada, não mais somente ao homem-corpo, mas ao homem-espécie, na medida em que tenta reger a multiplicidade de homens, uma vez que ela forma uma massa global. Essa tecnologia de poder vai tratar principalmente de previsões, estimativas estatísticas, medições globais. Através da capacidade de previsão das ações externas, vai assegurar sobre essa massa global, uma regulamentação, uma normatização dos comportamentos.

Pois é justamente a normatização e esse regramento dos comportamentos que introjetados nos indivíduos vão se tornar o auto-disciplinamento e que vamos encontrar em Guy Vincent, que data o sistema escolar justamente quando do aparecimento de regras e propósitos que passam a ser recorrentes, isto é, que permanecem ao longo do sistema escolar até hoje.

Com a criação das Escolas ditas Mútuas a partir de 1815, é possível assistir à constituição de formas relativamente invariantes, isto é, recorrentes de relações sociais: certas formas escolares de relações sociais.

A escola como lugar específico, separado das outras práticas sociais (em particular, das práticas de exercício do ofício), está vinculada à existência de saberes objetivados. A escrita (...) torna cada vez mais indispensável à aparição de um sistema escolar. Com a generalização das

culturas escritas em campos de práticas heterogêneas, a escola torna-se o lugar cada vez mais central, o ponto de passagem obrigatório para um número cada vez maior de sujeitos sociais que se destinam a tipos de atividades e a posições sociais diferentes. (Vincent, 2001, p. 28).

Retornemos ao Currículo, em De Certeau, como lugar de estratégia e o segundo efeito:

É também um domínio dos lugares pela vista. a divisão do espaço permite uma *prática panóptica* a partir de um lugar de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar portanto e "incluir" na sua visão. Ver (longe) será igualmente prever, antecipar-se ao tempo pela leitura de um espaço (De Certeau, 1994, p. 100).

O currículo disciplinar está em todos os lugares. A lógica da hierarquia que produz o tempo métrico é também a que produz espaços que possam ser vigiados mesmo que à distância. Delegados de ensino, que estrategicamente hoje são denominados diretores de ensino, uma vez que delegados de polícia estão em baixa porque antes de servir à comunidade, muitos, têm sido denunciados como aliados de bandidos, supervisores, diretores de escola, coordenadores, através de relatórios, projetos pedagógicos, cronogramas, tabelas, gráficos, diários de professores, livros ponto, etc. todo o sistema. Professores reclamam que esses superiores na hierarquia escolar estão distantes da realidade da escola e do projeto pedagógico.

Ingênuo engano, esse é o projeto pedagógico que deu certo.

Também professores e alunos e pais participam desse jogo. Contudo, os que se esquivam de participação explícita, utilizam-se das táticas, que falaremos em seguida. Estes se inscrevem nesse campo de visão porque há uma certa indulgência em relação a algumas resistências, todavia, estão dentro do controle das práticas panóticas às quais Foucault se refere. As resistências dão um certo charme ao sistema escolar. Cria-se a idéia de que é um lugar de debate, de democracia.

As próprias pesquisas empreendidas pelos acadêmicos e pelos próprios professores, que se denominam professores pesquisadores da própria prática e/ou professor reflexivo, tratam quase sempre da questão disciplinar, da repressão no sistema escolar. Essas pesquisas vêm de dentro do próprio sistema, "pertencem ao sistema que estudam" e criam a aparência de que há uma distância do sujeito. Engano. "Não mudam nada ao seu

funcionamento", antes, uma "ideologia crítica cria a aparência de uma distância no seio da pertença". (De Certeau, 1994, p. 105)

Voltemos a Guy Vincent (2001), quando busca em M. Weber a explicação desse poder que se instaura na escola, fundado na objetivação e na codificação das relações sociais:

> Os exercícios de poder instaurados na escola repousam sobre uma dominação legal, isto é, obedecem a regras suprapessoais. Quando um diretor de ensino, um diretor de escola, um coordenador de projetos pedagógicos, ou seja, na hierarquia escolar, um "superior", dá uma ordem aos subordinados, aos professores e outros funcionários, também eles estão obedecendo a uma ordem impessoal, a regras suprapessoais. E a relação entre professores e alunos também é mediatizada pela regra geral. Não se obedece a uma pessoa, mas a regulamentos impessoais bem delimitados pelo lugar que ocupa como estratégia o currículo, o qual é constituído de regras disciplinares, que são impostas pelo auto-disciplinamento. (Vincent, 2001, p. 31).

Embora tenha afirmado que os projetos de pesquisa dos quais participei como professora e coordenadora tenham levado alunos e professoras à autonomia na busca pelo conhecimento, mais uma vez por certo estava equivocada a partir de uma visão idealizada. Os projetos dos quais participei não romperam com o auto-disciplinamento, antes se constituíram em novas metodologias na busca da eficiência de ensino aprendizagem. A escrituração-codificação dos saberes e das práticas em relatórios minuciosos por parte de alunos e professores, coordenadores da Unicamp que eram enviados à Fapesp seguiam, como os manuais que acompanham os livros didáticos, as apostilas de certas escolas, a lógica das regras suprapessoais. Eram regras que legitimavam os projetos como saberes aceitos, porque, embora tivessem a pretensão de subverter uma ordem, para serem viabilizados, tiveram que passar pela chancela da academia e se viabilizaram porque foram inseridos nos projetos pedagógicos de cada escola. E mais, nunca nenhum projeto foi mais escriturado do que esses e seguiu regras tão rígidas a partir de tantos vigilantes, através de uma burocracia de escrituração permanente. Esparrela dizer que houve momento de arranhar a estrutura curricular. A escrituração torna ainda mais infalível o poder disciplinar do currículo, seja ele de nome interdisciplinar, multidisciplinar, de pesquisa-ação ou

qualquer que seja a denominação. Aliás, é uma característica própria das táticas, a retórica, quando ressignifica o discurso dominante, como nos mostra De Certeau (1994).

São exemplos de discursos por mim utilizados quando do projeto de mestrado: professor reflexivo, professor pesquisador, professor pesquisador em ação, transversalidade, interdisciplinaridade - as varinhas de condão da educação. Os modismos criam vocábulos que vão se repetindo até que não se pensa mais sobre eles, só se escreve (escrituração) e se repete como "papagaios". E, até porque há toda uma demanda acadêmica por novas palavras, em um certo momento eles caem em desuso e também porque nasceram de uma suposta resistência, quando tomados pelo discurso dominante, perdem o "glamour".

Pois bem, de tão recorrentes, porque "obrigatórios", vão se esvaindo do sentido ou significado primeiro. Vão sendo impregnados de novos significados, porém, quase sempre pejorativos. Até que passado o seu "boom", diante de novos vocábulos, sinônimos para mesmas coisas, para dar o "ar" de novidade, de resistência e observação distanciada, desaparecem como palavras, mas, ficam seus significados impregnando as mentalidades e, mesmo desapalavrado de seu significado de vocábulo primeiro, ganham culto de verdade, se petrificam no interior do currículo.

Retomando então o terceiro efeito com a instauração de um lugar apropriado pelo currículo, o qual lhe confere o *status* de estratégia:

> Seria legítimo definir o *poder do saber* por essa capacidade de transformar incertezas da história em espaços legíveis. Mas é mais exato reconhecer nessas "estratégias" um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio. De modo semelhante, as estratégias militares ou científicas sempre foram inauguradas graças à constituição de campos "próprios" (cidades autônomas, instituições "neutras" ou independentes ", laboratórios de pesquisa" desinteressadas "etc.)". Noutras palavras, *um poder é preliminar deste saber*, e não apenas o seu efeito ou seu atributo. Permite e comanda suas características. Ele se produz aí (De Cearteu, 1994, p. 100).

O currículo é um poder que vem antes do saber, melhor um poder de onde se originam saberes. O currículo se produz como poder estratégico nesse lugar de independência para criar saberes. Comanda as características dos saberes, mesmo quando

aparecem como contrapoderes, como resistência, uma vez que transformam esses momentos de incertezas em espaços escriturados, codificados. Toma o contrapoder como parte de si, como seu. Apropria-se e dá-lhe um lugar de pertencimento no seu próprio interior. O currículo, como poder de estratégia, é prepositivo aos saberes, os quais, mesmo com a ilusão de se constituírem em contrapoderes, são transformados em preceitos.

Diz De Certeau (1994), que a estratégia é organizada pelo postulado do poder, ou seja, a propriedade de um próprio, de onde originam sistemas e discursos totalizantes. Vejamos então um caso ilustrativo de como a estratégia incorpora como seu, transforma e emite como saber um discurso totalizante, um preceito. A transversalidade e interdisciplinaridade, ambas tomadas de um discurso acadêmico que, diante daquilo que julgava necessário, ou seja, uma escola com seus conhecimentos estariam em diálogo entre as várias áreas do saber e que ao mesmo tempo voltados para os problemas do cotidiano, hoje fazem parte dos Parâmetros Curriculares da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Os componentes curriculares são agrupados em áreas de conhecimento e os manuais com as regras da educação nacional, divididos por ciclos que abrangem as séries escolares, trazem os principais temas transversais a serem trabalhados, bem como devem ser tratados interdisciplinarmente.

Os livros didáticos, as apostilas, esses materiais muitas vezes os únicos consumidos pelos professores e alunos, ao final de cada conteúdo, propõem como os temas transversais podem ser tratados e com quais disciplinas e/ou professores devem manter um diálogo.

Retomando, enquanto a estratégia é organizada por um próprio, a tática é ação calculada e determinada pela ausência de um próprio. A tática não tem por lugar, senão o outro e não se mantêm a si mesma. Fica à distância, à espera de ocasiões, das quais depende e se movimenta no campo de visão do inimigo. É astuta e, vigilante, depende do tempo, dos instantes como último recurso e o que ganha não permanece, segundo De Certeau (1994).

Vejamos uma das últimas propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quanto à porcentagem de aulas distribuídas entre as disciplinas do núcleo comum e entre as que compõem a parte diversificada do currículo. O núcleo comum é também denominado pejorativamente pelos professores como núcleo “duro” e o núcleo diversificado, a parte diversificada ou flexível, em contraposição, denominarei de núcleo “frouxo”.

O núcleo duro formado pelas disciplinas que devem ser administradas em todo o território nacional e não são passíveis de mudanças. Entre elas há uma porcentagem a ser dividida, não igualitariamente, entre os componentes curriculares. O núcleo flexível, com menos horas, as disciplinas podem contemplar as necessidades locais segundo a perspectiva da comunidade escolar. Fazem parte desse núcleo filosofia, sociologia, educação ambiental etc. Pois bem, as disciplinas que comporão a grade curricular da escola, vão passar por questões muito individuais, ou seja, questões de cunho pessoal e não pelo seu caráter científico ou pertinência educacional. Serão escolhidas aquelas, que a escola já tiver profissionais interessados, ou que estão em vias de desemprego, ou aquelas que um grupo mais forte conseguir fazer passar para aumentar o número de membros do seu alvéolo. Entram aqui as relações interpessoais, marcadas pelas táticas de um grupo.

Por que núcleo "frouxo" a parte diversificada do currículo? Primeiro porque efêmeras, no próximo ano não há a garantia que permanecerão na grade curricular. Frouxo, porque sem autoridade do núcleo duro. Nem alunos, nem professores, têm para com elas a deferência que nutrem pelas outras. Porque os laços que têm em si a propriedade de se dissolverem, de serem desatados, não têm durabilidade, não têm constância, são, portanto, frouxos.

O jogo é assumido e cada qual é também jogador, uma vez que há submissão e não transformação. E como em cada alvéolo da colméia cada grupo assume regras, que, embora próprias, seguem os padrões da própria colméia e não fogem às alianças as quais se valendo das táticas vão permitindo que os indivíduos consigam viver, ou sobreviver.

Há também que se levar em conta que essas táticas pressupõem a autoridade de alguns professores mesmo que em esfera restrita como a da escola ou da comunidade em que se insere a escola, ou até mesmo nos sindicatos. De qualquer maneira o que se vê é sempre uma queda de braços quando uma "nova" política educacional é imposta.

Se nos distanciarmos da idealização e tivermos a coragem de assumirmos nosso lugar no jogo, nossa responsabilidade perante os alunos e o mundo, para com nossa consciência, podemos então compreender, nos momentos das crises diárias em um sistema escolar, em um projeto pedagógico, um lugar singular de emergência/urgência nos conflitos. Momentos em que os poderes, ou táticas ficam mais visíveis. Os territórios de

representação desses “poderes”, “pequenos poderes”, ganham contornos, mesmo que efêmeros. No embate entre a estratégia e as táticas, podemos ver como as linhas da cartografia curricular são definidas, delimitadas e como é permitido que, nesse lugar próprio, outras forças se desterritorializem para em um momento, quase que simultâneo, se reterritorializem no solo da imanência curricular, no território desse lugar próprio do sistema escolar onde todos cabem e quaisquer discursos são inclusos. E os conflitos são agenciados através de redes de solidariedade quando, então, os contrapoderes são transformados em táticas ou astúcias dos mais fracos. Enquanto, o currículo tem a propriedade de tudo transformar e inserir no seu interior, os ganhos dos astuciosos são efêmeros, não se conservam.

De onde vem o medo do Caos, da mudança?

É da disciplina perpetuada no corpo, na alma.

Não há racionalidade, apenas a memória secular da dor. Não é mais preciso disciplinar. A disciplina já está inscrita na dor que sentimos do castigo imposto a outrem no passado.

As pequenas trocas, as táticas de sobrevivência, são nas oportunidades o que realizamos para justificar a servidão voluntária. Às vezes, como é comum nos professores, a servidão é voluntariosa, posto que há a idealização de uma vocação maternal, salvacionista.

Porém, uma servidão que não suprime a dor. Toda servidão há que doer, mas quase sempre não cederá ao antes morrer a servir. A dor involuntária da consciência que faz chorar, ter raiva de nós mesmos e buscar no outro a origem da dor e justificar sempre a voluntariosa servidão ou o extermínio do outro através do racismo.

A disciplina nos tornou culpados e a dor é genética. Ela dói sempre e nem sabemos mais porque choramos. É puro sentimento. Dói porque fizemos. Dói porque não fizemos.

E a dor da servidão encontra no outro o seu algoz. O algoz que não permite ser, mudar, brigar. O outro é o inferno – O Estado, o diretor, o supervisor, o colega da sala ao lado, o aluno, o pai do aluno. Capatazes. Vigilantes. E em cadeia, disciplinados, vigiamos, vigiados, disciplinamos. Enclausurados, enclausuramos. Qualquer indisciplina e a cadeia

harmonizada se rompe. As grades balançam. Quase sempre nos ocupamos de torná-las mais resistentes em nome da ordem, da segurança, do silêncio. O barulho dói nos ouvidos moucos.

São pequenas crises. Necessárias, porque só fazem torná-las foco de todas as atenções e mostrar que há movimento. Aliás, quem fala da escola é quem nela vive. Dela vive. Subsiste. A dor inscrita no corpo não é nova, é renovada. É herança genética. É dor incorporada pela idealização que fazemos de nós mesmos, professores missionários. Essa vocação para o magistério, discurso assumido, mesmo que desapalavrado, porque em desuso, mas que internalizado, nos leva à culpa pelos fracassos do sistema escolar, quando não conseguimos fazer com que os alunos aprendam a ler e escrever.

É preciso ter a coragem para "exumar as formas sub-reptícias que assume a criatividade dispersa, tática e bricolese dos dominados, com vistas a reagir à opressão que sobre eles incide" (De Certeau, 1980:14). Desenterrar do escuro das alcovas essa criatividade soturna que só se produz a partir da sucata, daquilo que não lhe pertence, mas sim, do que lhe sobra. Daquilo que faz um produto sem arte original que, por cópia e costura que esgarça, não permanece. É somente e sempre rascunho de vir a ser.

Trazer à luz do dia nossos fantasmas e enterrarmos de vez nossos mortos para que possamos, sobre a lápide secular, livre do peso da história construir uma escola onde professores e alunos aprendam a ler e escrever sem o apelo da retórica. Sem esperar, com a astúcia dos répteis aos rés do chão, pelo tempo, pelas ocasiões de subsistência. Talvez, sem idealismos, sem convicções, possamos ser como em Nietzsche em seu prólogo de *O Anticristo*:

> Tem que ser honesto até a rudeza (...) Tem que se estar treinado a viver sobre as montanhas – e ver sob si a miserável charlatanaria (...) Tem que se ter tornado indiferente, tem que não se perguntar jamais se a verdade é útil, se converte em uma fatalidade para alguém... Uma predileção da força por problemas para aqueles a quem nada tem valor; o valor do proibido; a predestinação ao labirinto. Uma experiência feita de sete solidões. Ouvidos novos para uma música nova. Olhos novos para o mais longínquo. Uma consciência nova para verdades que até agora permaneceram mudas. E a vontade de economia de grande estilo: guardar unida a força própria, o entusiasmo próprio... O respeito a si mesmo; o amor a si mesmo; a liberdade incondicional frente a si próprio (Nietzsche, 1974, p. 25 e 26).

Ensaio 3

Currículo Multicultural e Localismo na prática de ensino: Inclusão ou Exclusão? Uma realidade – As Violências nas Escolas

O que frouxo falava:
de outras, diversas pessoas e coisas,
da Serra, do São Ão, travados assuntos,
inseqüentes, como dificultação.
A conversa era para teia de aranha.
Eu tinha de entender-lhe as mínimas entonações,
seguir seus propósitos e silêncios.
Assim no fechar-se com o jogo, sonso, no me iludir, ele enigmava.
E, pá: "Vosmecê agora me faça a boa obra de querer me ensinar
o que é mesmo que é:
fasmisgerado...faz-me-gerado...falmisgeraldo...familhas-gerado...?
Guimarães Rosa, *Famigerado*.

Vou começar contando um caso que vem ilustrar condições atuais das escolas públicas e outros casos da minha vivência, os quais me fizeram questionar a pertinência de projetos pedagógicos que visam resolver questões como as diferenças de aprendizagem entre a escola pública e a particular, entre classes sociais, diferenças culturais etc. Também a questão da função da escola, da educação, que me parece está sempre mais distante dos debates que acabam, pela realidade dura da violência, indo para alternativas de como reprimir a barbárie com soluções que vão da colocação de grades e câmeras de vigilância à inclusão dos alunos a partir de projetos comunitários, até a abertura da escola para "amigos da escola".

Certa noite, durante uma greve dos profissionais da educação estadual de São Paulo, eu mais duas professoras representantes dos professores no sindicato Apeoesp, fomos a três

escolas no Bairro Campo Belo em Campinas. Irônica denominação. As luzes da cidade ficando para trás, traziam o medo prazeroso da aventura. Medo que mais tarde, transformado em tragédia, significaria indignação, impotência e depressão nervosa.

Na primeira escola não havia alunos. Professores aderiram à greve. Como, se no cômputo de paralisações não constava essa unidade? Professores não "davam" aulas, mas assinavam o ponto com o aval da diretora que não sabe que está incorrendo em falta grave, sujeita a penalidades judiciais. Parecia uma professora bem intencionada, preocupada com o salário dos colegas e nos dizia que assumia qualquer problema que viesse a ocorrer. Recém empossada como diretora, apenas cumpria a burocracia cotidiana e indicava que não conhecia a legislação. Estava com os documentos prontos para enviar à Diretoria de Ensino e à Apeoesp. Havia greve, mas o livro-ponto estava todo assinado.

Na segunda escola. O porteiro pediu-nos que guardássemos os carros dentro da escola, pois havia o risco de serem depenados. Abertos os portões, um barranco íngreme. Contornamos a vala justa ao redor da escola. Esperamos que abrissem o enorme cadeado da grade de entrada. Na sala da direção, as mesas foram improvisadas por caixotes. Seguimos por um corredor com grades separando ambientes e escadas curtas, e chegamos à sala dos professores. Não cabíamos todos, embora estivesse presente a metade dos professores do período. Era intervalo para uns, outros estavam dando aulas. Por isso, dois pátios para os alunos. Eram, e ainda são, separados por espaço e tempo para evitar confronto de gangues. A conversa com professores foi tensa. Como se tivéssemos culpa pela greve. Eles estavam protegidos naquele fim de mundo onde o Estado e o sindicato não os viam. Não "sabem o que acontece", estão longe do centro da cidade, do centro das decisões, do centro onde as passeatas acontecem. Por que os encontramos e queremos que falem o que calaram por tanto tempo?

Na terceira escola – Hora de intervalo e alunos saindo da escola! Pequenos sinais de tumulto. Paramos em frente. Havia algo acontecendo e previámos problemas. Não deu tempo. O Porteiro pediu que guardássemos os carros imediatamente. Na sala dos professores fomos ignoradas. Apenas uma professora nos cumprimentou. A diretora nos explicou que um aluno chutou a porta da sala de aula para entrar e o professor revidou com

“xingamentos” e ameaçou “partir para cima” do estudante. Imediatamente formou-se um grupo de alunos dizendo que dali o professor não saía vivo.

Em seguida, entrou o professor na sala onde estávamos, abriu uma pasta como a pegar uma arma que não existia, dizendo ameaçador “eles que venham! É preciso que, todos os dias, matemos um até aprenderem quem manda aqui. Aleatoriamente eliminamos alguns antes que façam conosco. São todos bandidos. É preciso uma medida exemplar”.

Fomos avisados para ficarmos escondidos. Lá fora, os alunos cercaram a escola com fogueiras e estavam armados com pedras e paus. A polícia foi chamada, mas demorou a chegar ao local.

Nesse cenário, começamos a reunião com os professores. Poucos nos fitavam. Alguns conversavam sem nos ouvir. Um corrigia provas e cortava nossa fala conversando com os demais sobre outros assuntos. Um deles começou a atacar o PT, o Lula, o sindicato. Disse-nos que no ABC, de onde viera, ele teria um grupo que não admitiria nossa entrada. Para ele, éramos oportunistas. Nesse momento, Sílvia, ofendida, partiu também para o ataque. Ele fez o movimento de quem ia para a agressão física. Pedi que ela saísse. Expliquei que não representávamos nenhum partido nem o sindicato. Apenas éramos professoras como qualquer um deles.

Nesse momento, o professor que corrigia provas, bateu com força na mesa, levantou-se e gritando disse: “Vamos expulsá-las”. O que vocês querem aqui? Já estamos mesmo esquecidos durante tanto tempo. Nos deixem em paz.

Naquele momento, uma das professoras negociava com os alunos nossa saída. Permitiram que apenas nós três saíssemos.

Saí primeiro. Passei por um corredor de alunos armados com grandes pedaços de madeira e pedras. Parei adiante para esperar as outras professoras. Uma pedra acertou o farol do carro. Paramos em um posto policial. Disseram que uma viatura havia tentado chegar à escola, mas retornou para buscar reforço. Os professores ficaram trancados até uma ou duas horas da madrugada.

Fatos como esses têm sido rotineiros.

E temos visto o número de casos de traficantes que comandam escolas e professores que morrem ou sofrem represálias por parte de alunos. Quando não é a barbárie, é a apatia dos alunos. Poucos aprendem. Os que querem não têm oportunidade, a escola não é para eles. Apenas lhe sobram migalhas.

Nas escolas, professores e alunos, trancafiados nos limites curriculares – disciplinas, classes seriadas, classes de aceleração, classes de recuperação, salas de projetos, grades, policiais – não lemos, olhamos pálidos, passíveis, cruéis.

Esperando a suposta eficiência das regras que deveriam gerir comportamentos fixos, como se a estrutura do sistema escolar, por si, pudesse controlar os sentimentos de tantos seres humanos. Esperamos como se a regras pudessem proteger as vítimas dos perigos externos. Proteger a vítima ou torná-la bárbara quando a controla à palmatória intelectual? Ou seja, quando a exclui do mundo do conhecimento.

Não é então trancar as feras em si mesmas? E, transformar essa vontade de potência em perigo latente? Deixar de escutar o passado, enfrentar o presente desorganizado e vê-lo retornando como barbárie organizada, com o rancor dos fracos?

Essas feras, quando indóceis, são expulsas porque quando o outro se rebela se nos faz vir à tona as nossas próprias prisões. Não é possível suportar nem a dor, nem a coragem do outro. E, então descerramos a cortina velha, rota, sobre a nossa própria imagem refletida no espelho.

Vou interpretar essa violência nas escolas e a complacência em relação à mesma, tendo como parâmetro Foucault (2001) em *Nietzsche, a Genealogia e a História.* Não pretendo ser fiel, e apenas interpreto livremente, até, vez ou outra, usando as palavras de ambos para falar de uma situação. Não estou eu fazendo uma genealogia.

Continuemos com a questão da barbárie que toma conta de algumas, muitas, de nossas escolas.

Quanto à violência, as dores são infindas tanto para o bárbaro que, expulso da escola, aterrorizado, aterroriza lá fora o mundo e de lá de fora ameaça os que aqui ficaram, quanto para as feras que ficaram, as feras contidas, Todas, aparentemente, vítimas de si mesmo. E o si mesmo é o produto das lacunas da vida, onde algo diferente aconteceu, é

essência construída. Essa violência não pode ser vista como inerente ao ser humano. Em algum momento, algo aconteceu para que ela viesse à tona. E a própria latência tem no seu interior essa essência construída. Ou senão, metafisicamente, não assumimos a responsabilidade pelo mundo e chegamos a conclusão que alguns seres humanos não deram mesmo certo. É um flagelo da fatalidade da própria existência.

Nós, adultos, esquecemos da "busca adolescente e indo atrás de uma verdade que nos parece recente" (Foucault, 1984, p.19) – a violência incontrolável -, nos tornamos para nos proteger de nós mesmos, em professores avaros e comedidos. E nos contorcemos com as dores milenares dos erros. Qual o remédio paliativo para controlar a barbárie?

Como diagnosticar as dores dos corpos dóceis e indóceis de nossos alunos e professores?

Para além dessas formas sub-reptícias, com coragem para perscrutamos cuidadosamente a proveniência daquilo em nós próprios nos construímos e que perpetuamos: essa herança que nos faz sermos um conjunto de falhas, de fissuras, de camadas superpostas, tão desiguais que nos tornam instáveis. Essas "inumeráveis inexatidões lógicas, de conclusões apressadas dos ancestrais pouco meticulosos, que sem a severidade do método que deveria buscar as pequenas verdades inaparentes", nos proporcionaram verdades universais; e, quando a indisciplina se nos aparece como real perigo, aí nos agitamos e "o que era imóvel se fragmenta; o que se pensava unido se nos mostra heterogêneo sem conformidade consigo mesmo" (ibidem, p. 21)

Mas não, agimos como médicos incultos ou preguiçosos, que quando não sabem diagnosticar as causas das dores, dá-lhe, ao corpo, morfina. Dopa-lhe o espírito e tocados pelo mistério da meta - fé, responsabilizam-lhe pela dor, como produto da culpa, cujo remédio é se redimir dos pecados. E lhe prescrevem receitas de novas versões de antigos remédios – castigos com esferográfica em papel sépia.

Conhecer a si mesmo é viver constantemente a perseguição da sombra, o conflito eterno entre o amigo e o inimigo, ambos impávidos e cruéis. E se quando o bárbaro é expulso da escola se esgueira nas sombras dos muros, sem onde encostar, descansar seus medos, rompem-se os limites. Esse é o ponto de "*Entestehung*", da emergência. Porém, só

damos a emergência pelo seu termo final. E, outrora castigados, castigamos, ininterruptamente.

A escola é o lugar do castigo. É sempre necessário abater o indócil, submetê-lo às regras, aos limites através de castigos, suplícios. E fantasiando o castigo de valor moral, a estrutura disciplinar se revigora.

Ou se revigora também quando no lugar do afrontamento, da emergência, o desejo de apaziguamento, do fim do combate, se torna um lugar de negociação. Se a aceitação tácita da lei é perversão, também é perversão a paz negociada. É tática como já explicitado no ensaio anterior.

Porém, "ninguém é responsável por uma emergência". E mais, é no confronto, na "emergência entre homens e classes que nasce a idéia de liberdade" (ibidem, p.25). Então, por que não o enfrentamento? Por que não deixar que as diferenças surjam? Que os limites territoriais dentro das escolas assumam sua visibilidade? Pois que, embora haja tantos territórios diferentes, no entanto, a convivência se dá no mesmo espaço geográfico – a escola.

Pois então, quem são os adversários, em constante conflito nesse campo de embates e lutas?

Professores/diretores?Professores/alunos?Supervisores/direção/docentes/alunos/ família?

Não podemos dar a emergência pelo ponto final. Até porque o "campo de confronto é um não-lugar" (ibidem, p. 24).

Vejamos primeiro porque a escola é um não–lugar. Embora lugar de tantos confrontos, de tantas violências, a escola é fronteira aberta. E, é por isso o momento de emergência ou de urgência, de conflitos, de confrontos. A escola é fronteira aberta para todos se adonarem e transformarem em seus territórios. É ao mesmo tempo, lugar de territórios, que adonados por migrantes, sempre gente de passagem, não fixados, retorna sempre à condição de fronteira aberta. Portanto, como não - lugar, a escola, o campo de confronto, de tensões que em alguns momentos, chegam pela insurgência de uns, ao momento de emergência, quando o confronto é aberto, é mostrado, anunciado. Poderia

tornar-se, então lugar perfeito de utopias, de liberdades. Porém, porque não se consumam? Pelas permanências, pelas negociações barateadas no varejo, pela aceitação servil das regras que permanecem *ad* eterno. Só podem se constituir em lugar de liberdade, se se deixarem vir à tona as formas subreptícias. Por quanto, se assim não se procede, apenas fazemos do confronto um ponto final, e então ele ganha um lugar, um território delimitado pelas aparências, de onde partimos para encontrarmos as medidas paliativas e efêmeras, como as grades e câmeras ou a expulsão tanto de professores como de alunos.

No entanto, como alerta Foucault, se "essas formas de racionalidade sejam irracionais; isso quer dizer que elas repousam sobre um fundamento de prática humana e de história humana, e porque essas coisas foram feitas, elas podem, com a condição de que se saiba como foram feitas, ser desfeitas" (*apud* Adorno, 2004, p.44).

Então voltemos ao currículo como estratégia, onde não há maniqueísmo, posto que, embora falemos de sujeitos que participam de um jogo, não há o domínio de uns sobre os outros. Pelo menos não do ponto de vista de estratégias, onde os dominados saberiam onde encontrar facilmente o dominador, posto que ele seria manipulador de um arsenal estratégico, no sentido, de ocupação de um território. O currículo, então, volta a ser a própria estratégia, uma vez que se reconstrói nas permanências de regras disciplinares, nas negociações táticas.

A imposição de regras "pelos dominadores", mesmo que sujeitos de passagem, é o momento dos confrontos intermináveis. As regras são sempre perniciosas, violentas? Sim, se não trazem à tona a razão ancestral do confronto. O confronto como enunciação de um passado construído. Se permitem que a violência se perpetue pelo seu fim, ou seja, como momento presente. É perniciosa se abate o indócil tornando-o submisso às regras, tanto quanto é perniciosa quando negocia com o crime pela aparente paz e permite que a escola se abra à barbárie.

Não há fim dos confrontos com o fim dos mesmos delimitados por regras que apenas mudam a sua estratégia para os mesmos fins. Há sim, em todo confronto, regras que permitem a violência como imanência.

É preciso buscar nas lacunas, nos próprios confrontos e não nos indivíduos os erros seculares. Ter a coragem de interpretar a violência que toma as escolas, interpretar a apatia

ou também a violência das escolas sem paternalismos e sem deixar que a barbárie ou a comunidade imponha regras, travestidas como novas. Até por que, ela mesma, a barbárie quando subverte, impõe antigas regras.

Perguntemo-nos: Por que os alunos/bárbaros destroem os patrimônios escolares ou os abandonam, a exemplo do fato narrado no início deste ensaio?

Poucos destroem o que é seu. Seu no sentido da participação na construção. O que não significa de forma alguma que quando os indivíduos participam da construção de algo, as regras sejam menos rígidas ou melhores. As medidas de participação são sempre desiguais. Porém, a participação é sempre responsabilidade de todos. Não há essa dicotomia dominador/dominado. Todos participam do jogo.

Se os europeus conservam suas edificações construídas há milênios, é porque têm por elas o sentimento de que delas participaram e/ou são símbolos da sua suposta superioridade em relação aos outros povos. Até para justificarem a dominação, a escravização a qual submeteram outros, ou a qual outros se submeteram.

As fortalezas construídas pelos romanos eram símbolos do poderio de uma nação. Quando parte delas foi destruída pelos bárbaros, é por que estes não participaram da sua construção. Aquele não era o seu mundo, mas o queriam para si. Queriam tê-lo construído. Quando se sentiram, então, parte do império romano, aquietarem os ânimos, pondo fim à destruição. E os próprios romanos, em suas conquistas, não deixaram pedra sobre pedra do que era simbólico para os povos conquistados.

Os europeus preservaram suas pontes eternas, seus colossos, mas, destruíram as edificações, os canais de irrigação dos outros povos.

Reduziram, em nome de Deus e do Rei, obras de arte astecas, maias, incas, em barras de ouro. Porém, os descendentes dos colonizadores, até hoje, esperam o retorno ao Velho Mundo, como fossem eles os ancestrais conquistadores.

À semelhança do Novo Mundo, a escola vive sob a égide do efêmero. Porto de passagem. Os laços frouxos que perduram nas relações entre os sujeitos que participam de projetos, logística curricular, apenas para acalmar os ânimos, para normatizar e incluir não

dão mais conta, se é que um dia deram. Há uma certa misantropia em relação aos alunos das escolas públicas. Nas falas de muitos professores: *Boa é a escola sem alunos.*

Não será justamente o aprendizado da leitura, do conhecimento, do entendimento do mundo que essas "feras" acuadas buscam? Por que não conseguimos a intertextualidade com os livros, com a história do mundo, com a história de vida desses alunos? Será que buscar em projetos utilitaristas, marcados pelo cotidiano, não estamos respondendo a eles com uma frase tipo "não é pra vocês o conhecimento dito burguês, o conhecimento construído pela humanidade." E quem disse que não é esse que ele quer? Estamos sempre a responder pelo outro o que a ele deve pertencer e a que mundo deve ele permanecer e preservar.

3.1.Intertextualidade – Os livros e a vida.

Na intertextualidade, o aluno das escolas públicas já é um interlocutor rico, pois que, supõe-se, já é proprietário do texto de uma vivência singular de experiências com a realidade da vida que começa ainda cedo. É claro que os alunos de escolas particulares também têm experiências, também têm vida, pois que estão no mundo, mas, essas experiências são circunscritas em um mundo talvez menos cruel, no sentido de coisa que deve ser ingerida crua. É ainda um mundo de preparação para a vida a ser enfrentada quando estiverem preparados para a mesma. Os alunos pobres têm que conviver com a crueza da vida adulta antes de serem adultos. Têm que viver com a falta sem antes sonhar em ter. A falta do tempo de brincar, a falta de esperança em ser, a falta de toda a riqueza gerada pelo capitalismo, que inventa a vontade de ter sem dar as condições de ter.

Voltando, então, à intertextualidade, podemos dizer que esses alunos, são os textos vivos da observação de contextos reais.

Porém, é texto desapalavrado no sentido que não se faz expressão escrita e falada de si. Talvez, por isso, tanto se utilizou e ainda se vê nas academias, os intelectuais, quando tratam de minorias ou daqueles despossuídos, dizendo que deram ou que é preciso dar voz a outrem e traduzem à sua maneira o que o outro expressa. Vem daí o sucesso que o *rap* faz junto à intelectualidade. Diga-se, embora de passagem rápida, sucesso merecido, enquanto produção escrita e momento de intervenção local, mas que tem em si mesmo a voz sem

precisar do outro. Aliás, deve ser incorporado como conhecimento de leitura em todas as escolas, sem precisar passar pelo reconhecimento acadêmico.

Nas escolas particulares, esse conhecimento da vida é outro, é também vivência, mas outra. Mais asséptica. Mais distante do corpo. O conhecimento fica a meio. Nem perfura a visão hipermetrópica que faz doer a alma do outro pela proximidade, nem tonteia com a miopia que embaça as imagens pela distância curta da coisa com o corpo.

Nos alunos das escolas públicas, a proximidade da coisa perfura a alma, mas, também míope, ela apenas embaça porque não tem palavras. A tradução da vida então se faz por outras vias. O abandono da escola, a agressividade, a barbárie.

Os alunos das escolas particulares sabem de cor e salteado os números das misérias, escrevem sobre as favelas, lêem os clássicos nacionais, Kafka, Nietzsche, Sartre, Orwell, apenas para citar alguns dos quais temos trabalhado nos últimos projetos "multidisciplinares". Porém, as experiências de vida é um saber asséptico no sentido que é um observador à distância. É um médico que, imune, sabe prescrever remédios, mas, não sente a dor no corpo, não viveu realmente aquilo de que fala.

Dia desses, em um estudo de meio, no qual alunos de uma escola particular tinham que fotografar a cidade e seus contrastes, muitos nunca tinham ido ao centro da cidade. Foi uma aventura andarem pelas ruas, pegarem nos pombos da praça, verem de perto gente dormindo no chão. Nunca entraram em um ônibus coletivo. Uma aluna disse que o sonho dela era entrar em uma das igrejas do centro da cidade. É isso que chamo de conhecimento asséptico.

Na Idade Média, o cordão sanitário era o que isolava os portadores de moléstias contagiosas dos outros. Durante a Guerra Fria, o cinturão sanitário era uma alusão à linha demarcada pelos Estados Unidos para territorializar um ideal, o comunismo, o qual devia ficar circunscrito em determinado espaço geográfico, isolado, para que seus ideais de igualdade não ultrapassassem os limites e "contaminassem" outros espaços. Não vou aqui discutir o comunismo, falo de sonhos. E quem são os infectados? Não importa. Hoje, a postura da escola, em um mundo onde ricos e pobres são presas da cultura de massas, seria função da escola pelo menos nivelar, quanto ao acesso à palavra, todos. É papel fundamental dos sistemas de ensino o remédio do conhecimento contra o analfabetismo e a

assepsia. Hoje, no Brasil, mais da metade dos alunos que concluíram o ensino básico não sabem ler[6]. O restante tem uma avaliação medíocre. Apenas uma pequena porcentagem, oriundos das escolas particulares e de famílias com grau de escolaridade elevada é que pode ser considerada alfabetizada. Os resultados dos exames estaduais e nacionais, como o Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e Enem (Exame Nacional de Ensino Médio), mostram que a família ainda tem a grande parcela de responsabilidade pelas notas, pelo conhecimento formal das crianças e adolescentes. Não defendo a aprendizagem da Língua como identidade cultural, nacionalismo, mas como emancipação individual. Língua como veículo de leitura, escrita e oralidade. O domínio da leitura e da escrita que possibilitem a intertextualidade entre todos os conhecimentos formais e os informais.

Nem defendo que todos devam dar continuidade aos estudos, como fosse a escola o lugar de onde advém a liberdade e a felicidade. O que não é possível suportar é que crianças e adolescentes abandonem a escola porque não conseguem aprender ou que saiam da escola sem ter aprendido o conhecimento formal e a língua. Estou idealizando uma escola? Penso que estou apenas problematizando uma questão que é central para professores, pedagogos, e sociedade em geral e que será repetida, aqui, várias vezes – "a enigmática pergunta – porque o Joãozinho não aprende a ler?" (Arendt, 2001, p. 222).

O que aqui é colocado é a alfabetização para todos e o acesso aos conhecimentos das leituras, ou seja, o conhecimento para aqueles que o querem.

No ano 2001, fizemos uma pesquisa na escola estadual "Prof.Aníbal de Freitas" para delimitarmos um perfil dos nossos alunos nos três períodos: manhã, tarde e noite. Uma surpresa. Quando pensávamos que os alunos do noturno dissessem que estudavam apenas para conseguir empregos ou para mantê-los, posto que a grande maioria trabalha e muitos são chefes de família, a resposta é que gostariam de exercer profissões que exigiam cursos universitários, porém, não arriscavam prestar um vestibular. Sabiam que não entrariam em uma pública e que não conseguiriam pagar uma universidade particular ou buscavam uma forma de pagar através do emprego.

[6] Segundo Moreira (2003), estima-se que no Brasil, 74% das pessoas teoricamente alfabetizadas não compreendem o que lêem e podem ser, genericamente, consideradas analfabetas funcionais. Apenas 26% dos brasileiros alfabetizados sabem, exatamente, o que estão lendo.

Conta uma professora que coordena o "**Teia do Saber" -** projeto de parceria entre Universidade Pública e escolas públicas, que os professores julgaram melhor não levar um projeto de ensino de História através do cinema porque alunos do Ensino Médio de algumas escolas não conseguem acompanhar as legendas dos filmes, uma vez que ele não domina a leitura e a escrita. Ele é um analfabeto funcional e está há muito tempo dentro da escola.

Outro exemplo: acompanhei um trabalho de uma professora da Universidade Federal do Acre com seus alunos graduandos em Letras nas escolas públicas de Rio Branco. Através de "contação" e dramatização de histórias infanto-juvenis, esse trabalho tinha como intuito ajudar na alfabetização e levar o prazer da leitura para crianças da 5ª série do Ensino Fundamental. Estava assistindo à apresentação, quando um aluno muito irrequieto, chamou a coordenadora para dizer-lhe ao ouvido: *por favor não pede pra eu ler não.* A professora perguntou-lhe o porquê e ele lhe respondeu: *Eu não sei ler e todo mundo vai rir de mim.* A professora e eu pegamos o caderno do garoto e vimos tanto uma boa caligrafia quanto uma razoável ortografia. Ora, então perguntamos – *Como você sabe escrever?* Ao que ele respondeu – *Eu copio da lousa, mas, não sei ler.*

Durante a apresentação, ele era um dos alunos mais ávidos, mais "todo ouvidos" para a história contada. Precisava do outro para ter contato com as histórias de forma oral em uma sociedade onde a comunicação se faz, preferencialmente, pela escrita.

De outra feita, conversava com uma professora de uma escola particular de Campinas que já trabalhou com o "método construtivista". Ela contou-me que não mais era ensinado aos alunos a segunda pessoa do singular e do plural uma vez que isso é muito distante da realidade da língua falada e escrita hoje em dia. Pois bem, passados alguns anos, esses alunos, agora no Ensino Médio, entram em contato com o Barroco e nada entendem porque o tu e o vós foram suprimidos do seu vocabulário. Deixam, portanto, de ter contato com uma das fases mais ricas e belas da literatura nacional e universal, porque alguns supõem que o outro só aprende a partir do seu mundo, da sua linguagem.

E, então, qual a solução? Trabalhar com a realidade desse aluno. Ponto.

Ponto e vírgula: depois vêm os projetos de inclusão a partir de um discurso que o conhecimento transmitido pela escola privilegia as classes mais favorecidas. Que os alunos abandonam a escola porque ela está longe de atender suas necessidades cotidianas e

realidade. Que o ideal é o ensino voltado para o cotidiano do aluno. A partir do conhecimento informal, se daria então a alfabetização.

Nas periferias, o que vemos todos os dias nas mídias, é o controle social através de projetos de inserção das crianças que estão na rua. E o ensino? E a educação? Parece que quanto mais se aprofundam os debates em torno da violência e dos conhecimentos informais dos alunos e como devem ser as relações escola/aluno, professor/aluno, nessas situações, mais nos distanciamos da questão dos saberes, da aquisição de conhecimentos que a escola deve transmitir. Pensa-se mais no como aprender a partir da realidade e assegurar uma inserção do aluno na escola e cada vez menos no que ensina, ou seja, manter dentro da escola sem ter acesso aos conhecimentos.

3.2. LDB – Localismo, descentralização e (re) centralização

A partir dessas perguntas, vamos abrir ao debate. Não estou de modo algum analisando os projetos desenvolvidos no Leia. Vou apenas a partir de um referencial que eu própria colocava, o da possibilidade de um currículo ou projetos que contemplassem a realidade cotidiana do aluno, bem como suas deficiências de aprendizado (alfabetização). Enfim, coloco algumas questões que penso, devam ser analisadas quando esse discurso, já entranhado, acaba sendo incluso em todos relatórios, nas falas de sindicalistas, de teóricos, pais, professores. Questões que me fazem pensar em tantas situações adversas que encontramos no dia a dia da profissão e suas possíveis implicações.

Comecemos por alguns eixos da nova LDB quanto à estrutura e funcionamento da educação brasileira.

Como a LDB contempla em sua proposta esse debate em torno do currículo multicultural e localista?

A flexibilidade é uma proposta que aparece em vários âmbitos da nova lei. Nas relações concernentes a responsabilidades entre os poderes: federal, estadual e municipal. Ao atribuir autonomia aos estados e municípios, também atribui responsabilidades aos mesmos. Portanto, há descentralização desconcentração de poderes e competências, mas não podemos dizer que deixou de haver concentração de poderes da União.

Aos municípios fica atribuída a responsabilidade de gerir parte dos proventos e elaborar a Lei Orgânica para o Ensino Fundamental. Aos estados cabe a responsabilidade com o Ensino Médio. Interessante que em relação aos recursos não há flexibilidade.

Então, a flexibilização e autonomia dependem dos sistemas de ensino estruturados através de órgãos normativos próprios. E onde podemos supor a participação maior da comunidade escolar e da sociedade na confecção dos projetos pedagógicos.

Primeiro ponto – há municípios que não têm como gerir recursos, o que pode levar a uma arapuca como as caixas escolares e auxílios provindos das famílias, gerando pois, um clientelismo e até mesmo a privatização do ensino.(Cury, 1997: p.98).

Será que estamos voltando aos tempos da Caixa Escolar, quando eu cursava o Primário? Todavia, elas nunca deixaram de existir e vez enquando alguém denuncia o que todos sabem, que a APM (Associação de Pais e Mestres) cobra taxas dos pais. Essa é uma prática comum e todos fecham os olhos pois que é daí que vêm as obras de recuperação das escolas, os uniformes dos alunos etc.

Os projetos pedagógicos entram nessa dimensão da flexibilidade e autonomia. Jamil Cury chama atenção para a Reforma Rivadávia de 1911, solicitando averiguar se não há um retorno parcial a ela. "Esta Reforma, durante o governo Hermes da Fonseca, praticamente instituiu o ensino livre e retirou a interferência do Estado na educação escolar, mas implantou o vestibular como forma de acesso ao ensino superior" (Ibidem Cury, 1997: 98) E esse é um ponto espinhoso ao qual voltaremos.

Por ora, é interessante perceber que a lei, hoje, garante flexibilidade na base e no processo da educação básica que ficam a cargo dos municípios e estados, de acordo com o inciso VII do art. 9º., reconhecendo os projetos pedagógicos e, todavia, estabelecendo em âmbito nacional avaliações únicas.

É nesse sentido que há que se tomar o cuidado com projetos inseridos nessa flexibilidade processual, tanto no que ela pode significar de exclusão aos saberes formais, como também, no outro extremo que, porém, pode ser complementar, o de se constituir a escolaridade em ensinos preparatórios para estar a contento com as avaliações estaduais e federais. As escolas com melhores avaliações são premiadas. Aos que acusam a meritocracia das avaliações como um entrave para o aprendizado e uma das causas do

abandono escolar pelos alunos das classes menos favorecidas, eis aqui, um perigo que a flexibilidade impõe. Além, do que pode, ao contrário do discurso que a fundamenta, levar a uma maior padronização e uniformidade dos sistemas de ensino em função de avaliações estaduais e federais.

Há, ainda, quanto à flexibilidade outros itens que merecem destaque pelos desastres que já causaram na educação. O fim da seriação obrigatória, a reclassificação de alunos, que possibilita o acesso aos estudos independentes de escolarização prévia, a valorização da experiência extra-escolar. A escolha do currículo pelo aluno, o que é defendido como autonomia sobre a aquisição do próprio conhecimento.

Segundo Cury (1997), a LDB parece indicar a desejabilidade de mais controle por parte das famílias como destinatárias da Educação.

Em relação às essas mudanças e à flexibilização em particular, vale aqui um pequeno registro. Fui coordenadora da implantação de um curso de flexibilização para o período noturno na escola "Prof. Aníbal de Freitas". Ainda penso que havia muitos pontos positivos, e fui contra seu término. Porém, segundo os próprios alunos, um dos pontos negativos era o fato de que não se sentiam fazendo parte de uma turma de amigos mais constante, além de ficarem apenas um semestre em contato com um professor e a disciplina. E muito interessante, é que uma recorrência nas falas foi o fato de não terem um lugar fixo na sala durante todo o ano, uma vez que tinham que mudar de sala no segundo semestre e porque todos os dias havia ou faltas de muitos alunos ou alguns que iam somente para assistir a uma ou duas disciplinas que faziam como "dependência" do semestre anterior.

Sobre essa questão, há um alerta de Veiga-Neto em relação à escolha do currículo pelos alunos, o que não era o caso da flexibilização implantada, mas que vai ao encontro das mudanças atuais e ao que os alunos colocavam como fator de desinteresse pela escola, posto que a mesma é também lugar de sociabilidade.

O autor ressalta que, com essa prática da matrícula por disciplina, "cada sala de aula, cada turma, deixou de ser um lugar com identidade própria (...) e passou a ser um lugar sem história, sem relações minimamente duradouras, em que cada um pode se sentir como se estivesse em casa, mas não deve se comportar como se estivesse em casa. Esses

não-lugares não ensinam civilidade, dado que reduzem os códigos de convivência a um mínimo. (...) Esses não–lugares ensinam o individualismo e fazem com que a transitoriedade e o descarte sejam vistos como naturais e, por isso mesmo, sejam aceitos não-problematicamente" (Veiga-Neto, 2002, p. 182-183).

Com essa assertiva de Veiga-Neto, podemos pensar sobre a flexibilização, os cursos à distância, as salas-ambientes, as disciplinas extra-curriculares, as disciplinas como educação física e línguas estrangeiras que podem ser feitas em outros espaços, enfim, pensar não só nas mudanças que já estão ocorrendo, mas, nas que nessa esteira de propostas podem vir a acontecer.

Com relação ao princípio da igualdade, tanto LDB, como a parte que se refere à Educação na Constituição Federal, reconhecem o valor da diversidade cultural, da dimensão de gênero, de idade, das especificidades das comunidades indígenas e das zonas rurais e do reconhecimento dos portadores de necessidades especiais. (Cury, 1997, p. 112) A parte diversificada do currículo caberá aos sistemas de ensino, considerando-se sempre as peculiaridades regionais e locais.

Transformar a flexilibilidade em favor da sociedade passa então a ser de atribuição da própria sociedade. Em um país tão marcado pelas desigualdades sociais, isso pode vir a se tornar um problema ainda maior, posto que os sistemas educacionais não têm dado conta da alfabetização de grande parcela e muito menos têm dado conta do manter o aluno mais tempo dentro das escolas. Hoje, diminui o número de alunos matriculados no Ensino Médio. Os supletivos e o ensino a distância, ou seja, o aligeiramento dos estudos, começam mais cedo, já que muitos escolares são impelidos para o mercado de trabalho ainda muito jovens. E os deveres do Estado para com o ensino obrigatório? Dependem da sociedade que deve se organizar para tal cobrança?

Quanto ao supletivo, a idade para os exames foi baixada de 18 e 21 anos para 15 e 18 anos, respectivamente, para o ensino fundamental e médio em cursos presenciais ou a distância. Embora essa mudança vise atender uma grande parcela da população, principalmente das zonas rurais, que não tiveram acesso à educação, podemos nos perguntar se esse não é um caso no qual o Estado se desobriga de atender a escolarização obrigatória.

Some-se às essas medidas as classes de aceleração, de recuperação continuadas, a progressão continuada, que pejorativamente, são chamadas de promoção automática, posto que o aluno muda de série, e a escola tem que suprir suas carências de aprendizado com o acompanhamento individualizado (aulas de reforço), situação que, na prática não ocorre, e quando ocorre não tem surtido o efeito desejado, uma vez que o número de alunos que terminam os ciclos sem ter aprendido a ler continua a ser um problema, e talvez tenha se agravado. Enfim, passamos por mudanças radicais nas escolas e, no entanto, Joãozinho continua a não saber ler e escrever. É cedo para avaliarmos o projeto? Não creio.

Quanto ao supletivo para alunos mais novos, escolas virtuais, aligeiramento dos estudos, vale uma observação: embora qualquer decisão para superar seqüelas em relação à alfabetização, seja um risco, há que se pensar mais sobre os riscos específicos em se utilizar métodos de alfabetização de adultos para crianças.

O adulto possui um outro tempo verbal. Tem passado, eu fui; no presente – eu sou vontade de um futuro que não pude construir no pretérito, mas que agora pode vir a ser.

Quando o adulto retorna à escola é realfabetizado. Relaciona a vivência com os conhecimentos formais.

A criança não tem passado e o futuro começa a ser projetado. Ela é tempo verbal presente – eu sou. O professor lhe proporciona o passado e só pode fazer relacioná-lo com o concreto presente que é o mundo. Vai lhe mostrar como o mundo foi sendo construído para situá-la. A criança não tem memória de mundo. O método Paulo Freire de alfabetização de adultos não pode ser utilizado para educar crianças e não deveria ser usado para educar adolescentes. É próprio dessa faixa etária, mesmo aqueles que amadureceram mais precocemente pelas vicissitudes da vida, principalmente pelas necessidades de sobrevivência material, o sentimento de eternidade. A adolescência é o momento no qual, pelo sentimento de eternidade, somos construidores e destruidores do mundo. Ao adolescente só é possível construir um mundo seu, pela destruição do mundo existente.

Cursos supletivos que atendam uma parcela da população adulta que não teve oportunidade de alfabetização ou com pouco tempo de escolarização e retorna aos estudos é de riqueza ímpar. Mas, adulterar a maioridade de adolescentes pode ser uma irresponsabilidade ou um equívoco.

Hoje, diminui o número de matrículas de jovens no Ensino Médio regular no estado de São Paulo. São adolescentes que entram mais cedo no mercado de trabalho e farão cursos rápidos, muitas vezes não presenciais. São principalmente jovens do sexo masculino que abandonam a escola mais cedo. Hoje as mulheres têm mais tempo de escolaridade. O que não pode ser atribuído apenas a conquistas feministas, pois elas continuam, a despeito da escolaridade maior, com uma remuneração menor que a dos homens. É ainda o homem o principal provedor da renda familiar, portanto, entra mais cedo no mercado de trabalho. E a mulher tem que triplicar a jornada de trabalho, conciliando os papéis de mãe, dona de casa, estudante e trabalho extra doméstico. Portanto, no que diz respeito à escolarização dos menos favorecidos, o que constatamos é a exclusão de homens e mulheres jovens.

Vamos retomar o título do ensaio que se propunha abordar as questões do multiculturalismo e do localismo nas escolas. Essas questões vêm na esteira da flexibilização e merecem um tratamento especial nesse trabalho que trata da questão do conhecimento e da importância da leitura.

3.3. Conhecimento, Localismo e Leitura – Algumas questões

Comecemos com Nietzsche, através da tradução de Scarlett Marton (Marton, 1993: p. 58) sobre a preservação cultural e o lugar de se (gregação) dos grupos.

Os costumes foram absolutamente indispensáveis para consolidar a organização gregária; de início, qualquer costume valeria mais que a ausência de costume. A ele, todos os indivíduos deveriam conformar-se – o que implica considerar a coletividade mais importante que o indivíduo... Nietzsche entende que a obediência aos costumes – quaisquer que sejam eles- constitui a moralidade. Os indivíduos habituaram–se a certas maneiras de agir e pensar, transmitidas de geração a geração. Tornando-se tradicionais, elas acabam consolidadas, não admitindo dúvidas nem tolerando questionamentos; têm de ser respeitadas de forma absoluta. Considera-se imoral o indivíduo que a elas não quer submeter-se; seu modo de agir é imprevisto, sua maneira de pensar arbitrária. A moralidade estaria, pois, intimamente ligada às necessidades do rebanho (Marton, 1993, p. 58)

Hoje em Monte Azul, um olhar desatento não consegue diferenciar quem faz o "footing" na praça. Todos portam um celular, usam roupas semelhantes, assistem à mesma

novela e escutam as mesmas músicas. Mas, embora a massificação do consumo, aparentemente, misture todos na praça, cada um tem seu lugar. E a escolarização define bem quem é quem e seus lugares no mundo.

O que vemos nas políticas públicas é menos letramento, a massificação da escola e a expansão das indústrias culturais.

Ou seja, quando o Estado não intervêm na cultura, no acesso ao conhecimento formal e deixa para o mercado essa regulamentação livre, maior é a exclusão em relação ao capital intelectual, cultural e social.

Hoje, quando qualquer "tribo" urbana, e até muitas das indígenas, têm acesso aos bens de consumo, ou pelo menos tem acesso visual e vontade dos bens produzidos.

Fico me perguntando, pergunta que perpassa todo o trabalho, porque o Joãozinho não aprende, e agora porque ele deveria aprender o seu local, ou, ainda, a partir do seu local? Não há na verdade como separar local e universal. Essa defesa das culturas locais, obreiristas, muitas vezes apaixonada, sempre pensando em preservar o outro da dominação, não estaria, já implicitamente vitimizando o outro, e por princípio, reafirmando a dominação?

Voltemos ao Guimarães ensimesmado quando estabeleço um diálogo com Nietzsche em ensaio anterior.

Diz Rosa – qualquer paixão me "adiverte". Como sempre, através de neologismos, o autor cria palavras com duplos ou mais sentidos. Desta vez, partindo do vocabulário local, do caipira do sertão mineiro brasileiro, re (cria) um novo sentido para um vocabulário formal. Rosa trata do ser humano e o transpõe para o local, ou, podemos também dizer, que transforma o caipira local em sujeito universal. "Adiverte" pode ser lida como divertimento, como a alegria que toda paixão desperta. E com o **a** antes de diversão, diz que **a** nega quando da paixão. Ou seja, é também uma advertência ao perigo das paixões que nos debilitam os sentidos. Lembram daquele provérbio – "a quem ama o feio bonito lhe parece"? Pois é, quando da paixão o primeiro sentido atingido é o da visão – "ficar cego de paixão". Voltemos, ainda a uma outra fala desse Rosa universal que fala com outro universal de tempos e espaços tão "supostamente" diferentes. Dizia Rosa para Nietzsche: "querer o bem com demais força, de incerto jeito, pode já estar sendo se querendo o mal,

por principiar (...) cada um só vê e entende as coisas dum seu modo. Todos puxam o mundo, para si, para concertar consertado. Esses homens!"

Principiar de seu modo, pensando o mundo seu para o outro, sem saber o que o outro quer, pode já estar errando, pelo óbvio. Ter como princípio que as coisas estão erradas para o outro e querer consertá-las segundo suas certezas, pode-se estar causando um mal, mesmo que se querendo o bem.

Por que trazer Rosa de volta a essa questão do localismo? É que o discurso daqueles que defendem o localismo é quase sempre no sentido de preservar uma cultura, uma identidade através da circunscrição dos sujeitos ao seu próprio meio.

E com o discurso da preservação de sua cultura, através da sua linguagem, alegam que a língua culta ensinada nas escolas é a do dominador e só vai fazer inculcar valores alheios à sua realidade, correndo-se assim o risco de uma perda de identidade, além de levar os indivíduos a não aprenderem porque não compreendem ou porque o que é ensinado não tem valor, repercutindo, portanto, em sua auto-estima. Eu pergunto – Não se está por princípio de bem querer, já principiando fazendo o mal, uma vez que reduz pelo discurso o cérebro do outro, uma vez que pensa pelo outro e ainda chega à conclusão que o outro não aprende o que lhe está distante do real.

Não se está aqui se procedendo com a mesma visão preconceituosa do dominador como fizeram os europeus que escravizavam indígenas e africanos e os nazistas com os judeus e, para justificarem o genocídio, lhes "reduziram" o cérebro? Não é, em certa medida, medir a capacidade dos indivíduos em ressignificar seus valores culturais e por si mesmos escolherem o capital escolar que querem?

Não confundir esse meu discurso com deixar que as sociedades possam, com respeito às suas especificidades culturais, suas escolhas, cometerem crimes contra as mulheres, minorias étnicas etc. Somos, antes de tudo cidadãos do mundo. E mais uma ressalva, em relação a minorias lingüísticas, o ideal é mesmo que a preservem, estou é contestando a preservação de uma "suposta" outra língua falada pelo aluno trabalhador urbano, trabalhador rural, ou de diferentes regiões, pois que a língua portuguesa é falada em todo o território nacional.

Outro questionamento que julgo pertinente, porém, com ressalvas, pois que sei de trabalhos teóricos que partem da parceria entre intelectuais e grupos que reivindicam uma escola, que além do acesso ao conhecimento, lhes garanta também um meio de reivindicar seus direitos de cidadãos frente a uma realidade local. Contudo, penso que vale questionar os que defendem o ensino a partir do local do aluno, do concreto, da língua, pelo fato de que todos os textos que li apresentam a escrita formal e, mais, longe do coloquial, da linguagem simples, muitas vezes, até o alfabetizado tem que ler mais de uma vez, dado o rebuscamento da leitura. E eu me pergunto se esses textos chegam até os "interessados", ou seja, até aqueles sobre quem se escreve e para os quais se propõe tal paradigma de escola. Queria saber, porque quem teve acesso ao saber formal da língua, da literatura dita universal, se arroga o direito de decidir o que deve ser ensinado para os outros, uma vez que para dizê-lo não abre mão da cultura erudita.

Um outro ponto que coloco para refletir: muitos professores indígenas, no Brasil, solicitam um ensino bilíngüe. Ou seja, vêem no ensino da própria língua, tanto o resgate da mesma, como o resgate da sua cultura, através da língua, pois que dessa preservação advém a reivindicação da terra, ou território indígena, ou seja, a própria sobrevivência enquanto nação e sobrevivência material. No entanto, reivindicam também o ensino da língua portuguesa formal, universal, até para que possam, através da mesma estar se comunicando e reivindicando suas propriedades, seus lugares no espaço físico e no território cultural.

Neste ano de 2005, utilizei com alunos da quinta série a produção didática dos indígenas Kaxinawas (Acre) para o ensino de geografia. Através de suas histórias, representações artísticas do espaço, poesias, meus alunos entraram em contato com uma realidade outra a partir do outro. E a partir dessas representações, puderam melhor entender quem é o indígena, - ou como os próprios alunos me chamaram a tenção, uma nação indígena -, e foi solicitado a eles, que a partir dos exemplos indígenas representassem seu espaço de vivência através de desenhos, poemas, histórias. Aí sim foi um momento de olhar de frente quem eu sou e quem é o outro. – Olha a fala de um aluno: professora, não dá para fazer igual. O mundo deles é muito diferente do meu. Respondo – Ele se relaciona com o mundo dele a partir das coisas que são importantes para ele, faça você o mesmo, se relacione com o seu. Poetize, desenhe o seu mundo para depois compararmos todos os mundos possíveis. Resultado, na voz de outro aluno: no começo eu achei que os desenhos e

os poemas deles eram muito bobos, mas agora, estou pensando que o meu mundo seria mais bonito se fosse mais parecido com o deles.

Enfim, não consigo entender a reivindicação de intelectuais quanto a uma abordagem de ensino local, seja do ponto de vista da língua, seja do ponto de vista do lugar, isto é, o aluno pobre, o aluno trabalhador, o aluno negro, o aluno do espaço rural, dos assentamentos rurais. O que é universal e o que é local? Pensemos do ponto de vista da língua que é, sem dúvida, um divisor de águas, ou um divisor de classes, ou um divisor de saberes e, portanto, de poderes.

Primeiro, por que os alunos das escolas públicas e, entre esses, os mais pobres e os negros, que são os mais pobres, apresentam maior dificuldade com a aprendizagem?

Creio que o problema não está na cultura dos alunos, talvez sim, na pobreza, mas de qualquer forma, pobreza não é sinônimo de falta de inteligência. Pois bem, partindo do axioma de que todos têm inteligência, por que alguns aprendem mais e alguns, na verdade muitos, que são os pobres, trabalhadores, negros, aprendem menos da cultura escolar?

Se o problema não está na cultura dos grupos, está na cultura escolar. Mas, aí estamos em um lugar de onde possivelmente não poderemos sair, posto que a escola é formada de profissionais, os quais, como todos os outros, são pessoas que também tiveram uma educação informal e não–formal, que os constitui, em muitos casos mais do que a própria cultura acadêmica e influi na postura como professores. A forma com que os profissionais da educação lidam com esses grupos é talvez onde esteja a raiz do problema, porém, de onde há que surgir uma proposta a qual deva estar no adubo que faz desse profissional, uma pessoa que não sai do seu lugar. A crença dos profissionais, que às vezes vieram desses grupos, é a da incapacidade de alunos pobres e/ou trabalhadores. E, então a culpa colonialista leva a atitudes de compensação através das notas, sentem uma "vergonha", como ainda fossem os colonizadores, e para atenuar a dívida, são paternalistas.

Vejamos um caso ilustrativo: durante algum tempo tive a função de professora coordenadora pedagógica em uma escola pública. Essa escola recebia muitos alunos, jogadores de tênis, que como representantes do país em jogos nacionais e internacionais têm suas faltas abonadas por lei. Eles podem fazer trabalhos de compensação e quando estão presentes fazem as provas. Geralmente, esses alunos embora raramente freqüentem as

aulas, conseguem notas para aprovação. Vejam o problema. Alguns professores queriam reter esses alunos por faltas, o que por lei não é possível e também não é o que nos interessa. O que esses professores argumentavam é que era um absurdo, alunos que freqüentam as aulas, não conseguirem a nota, e o outros que não freqüentam conseguirem. Afinal, chega um professor a falar: "tem cabimento esse aluno sem assistir minhas aulas, conseguir a nota na prova?": É de uma petulância o aluno não precisar do professor. E nem o argumento de que então o problema é a escola uma vez que o aluno consegue a nota sem freqüentá-la, fazia com que removessem seus argumentos, pois a escola é, antes de tudo, o lugar onde o aluno deve mostrar obediência, assiduidade, disciplina, principalmente, diante de uma vida tão difícil, deve mostrar "força de vontade". E então ele tem como compensação por não ter conseguido aprender, a aprovação pelo esforço.

Então, resolviam que se eles passassem de ano, também aqueles outros embora não tivessem rendimento satisfatório deveriam passar, afinal eram trabalhadores e ainda iam para a escola à noite. Casos assim são corriqueiros: esse não pode ir além disso, então está aprovado; esse tem filhos e trabalha, então está aprovado. Vou dar um "trabalhinho" e aumentar a nota para ele passar. É a compensação.

Não estou questionando a aprovação ou reprovação, mas, os argumentos para que tais ocorram, até por que aqui a pergunta continua sendo a mesma – por que Joãozinho não consegue aprender a ler e escrever e se está nos projetos voltados para os conhecimentos informais, concretos, para a realidade cotidiana desses alunos uma forma de fazê-los aprender?

Voltemos ainda à questão do que é conhecimento local ou universal.

E o que é multiculturalismo e localismo. Primeiro, identidade também é uma construção discursiva. Comunidade, pertencimento não são sentimentos incutidos afinal? Se o universal é uma opção de determinada classe dominante não consigo entender porque não se deva aprendê-la. Afinal, em um país onde fala-se e escreve-se em determinada língua, embora, existam várias outras, por que não aprender a leitura e a escrita a partir da língua nas quais se escreveram os livros? Fiquemos na questão dos grupos de alunos pobres, trabalhadores que vão à escola e não conseguem aprender a ler.

O que é, pois, a literatura universal? É aquela que um determinado grupo escolheu e que os outros devem absorver? Ora, a tradução ou interpretação de uma obra está na sua recepção. Os grupos a ressignificam segundo seus parâmetros de mundo.

Lembro de ter assistido uma discussão, nem sei onde, sobre a validade de trabalhar a cartilha Caminho Suave, uma vez que trazia animais e objetos distantes da nossa realidade – **C** de camelo, **E** de elefante, **Z** de zabumba que embora seja um instrumento brasileiro era restrito a uma determinada região do país.

Fiquei pensando na minha emoção quando, já adulta, vi um navio, um elefante, um camelo. Alguns, vi-os nos circos que passavam pela cidade, outros fui ver já adulta. E o **Z,** que já é letra linda e que no zabumba, fica inda mais bela, mais forte? A primeira vez em que fui ao Nordeste, ficava era procurando pelas ruas um zabumbeiro autêntico. E que tocasse aquela música: "meu coração ta batendo como quem diz não tem jeito. Zabumba, bumba esquisito batendo dentro do peito". Meu coração sempre bate no ritmo dessa música, lembrando o som do "Caminho Suave", que ao som do zabumba nem é tão suave assim. Que delícia ouvir aquele som tantas vezes imaginado. Há coisas que nem me dá vontade de ver, só de imaginar pelos livros. Às vezes, eles conseguem transformar coisas que parecem tão pequenas em coisas tão grandes e caras que bom mesmo é ler e sonhar.

Será que o discurso da "inclusão dos menos favorecidos, através de um currículo multicultural e voltado para o local de vivência, falando sobre a necessidade de o trabalhador defender suas particularidades e interesses de classe, não levará à exclusão através de particularismos e a reinvenção de diferenças? Afinal, uma cultura regional, local é um discurso e, portanto, um modo de construir sentidos que influenciam o organizam nossa ações quanto à concepção que temos de nós mesmos. E, pertencer a uma comunidade X, a uma classe X não é atributo inerente ao individuo. (Hall, 2004, p. 49-57)

E quem é afinal esse trabalhador? Não é ele um consumidor de toda a cultura de massa que, principalmente via televisão está em todos os lugares, até mesmo nas tribos indígenas, nos assentamentos rurais? Retomemos Stuart Hall:

> Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de "identidades partilhadas" – como "consumidores" para os mesmos bens, "clientes" para os mesmos serviços, "públicos" para as mesmas mensagens e imagens, mesmo que as pessoas estejam distantes umas das outras no espaço e no

> tempo. As pessoas que moram em aldeias pequenas, aparentemente remotas, em países pobres do "Terceiro Mundo", podem receber, na privacidade de suas casas, as mensagens e imagens das culturas ricas, consumistas. As roupas dos jovens do mundo todo são as mesmas, tanto pela mercantilização em escala mundial, tanto porque essas roupas são produzidas em vários lugares do globo. (Hall, 2004, p. 75)

Não há um cérebro indígena, outro operário, um outro de trabalhador rural, ainda um outro negro. Nascer em um determinado lugar, ou pertencer a uma determinada classe social ou etnia cultural é apenas uma fatalidade. A inclusão a partir do local, da etnia, da classe já não se constitui em vitimização do outro? Para compensar a opressão que supostamente incide sobre o outro, não haverá por parte de intelectuais e professores um certo paternalismo colonialista que só faz enfraquecer inda mais o outro, quando lhe exige que faça parte de um grupo, o qual se afirma sobre suas fraquezas em nome de uma defesa contra o dominador. Não estaríamos caindo na moral dos escravos ao se afirmar o poder de um grupo a partir de suas fraquezas, negando o outro. Nietzsche (1992).

Para fechar o ensaio, trago em uma entrevista concedida por Jorge Larrosa a Alfredo Veiga-Neto a importância da leitura no sentido de tirar os indivíduos de seus lugares:

> **Alfredo:** Em relação à metáfora da tradução, eu mesmo me ocupei do realismo subjacente (explícita ou implicitamente) nas (Teorias Críticas do Currículo e, em especial, na Nova Sociologia da Educação (leia-se Michel Young e seus seguidores). Nunca será demais lembrar: A Nova Sociologia da Educação problematiza as montagens curriculares que se fazem a partir do amplo universo de conhecimentos de uma sociedade ou de uma cultura; mas não problematiza esses conhecimentos em si, ou seja, toma-os como dados e acessíveis desde que usem linguagens mais exatas, mais precisas, mais transparentes. Mas, se assumirmos uma perspectiva lingüística, pergunto: qual seria o papel que se poderia atribuir aos professores a partir da idéia de que não se pode esperar – nem muito menos exigir – deles a função de encaminhar seus alunos para uma interpretação/tradução das coisas do mundo que fosse mais correta, mais verdadeira?
>
> **Jorge:** (...) É como se o conhecimento fosse uma representação dos fatos, o que nos dá a verdade sobre aquilo que são as coisas. É também como se essa representação, ao ser traduzida, em currículo, se organizasse de uma forma diferente (desde o ponto de vista da transmissão-aquisição e com diferentes vieses, segundo as pedagogias e os contextos socioculturais), mas permanecendo essencialmente a mesma. É preciso ter presentes algumas coisas. Em primeiro lugar, que a idéia da tradução parte da multiplicidade das línguas (...) que as próprias línguas vivem em uma mutação perpétua que faz com que tampouco sejam as mesmas em dois cortes históricos relativamente distanciados um do outro; que no interior de cada língua há enormes diferenças entre os grupos

> sociais que remetem a fatores como o lugar geográfico, o estrato social, a ideologia, os estudos realizados, a profissão, a idade, o gênero, etc. e, no limite, que cada falante fala uma língua particular. A tradução, portanto, é inerente à compreensão humana, e há tradução de uma língua para outra, de um momento para outro da mesma língua, de um grupo de falantes para outro e, no limite, de qualquer texto (oral ou escrito) ao seu receptor. Ler é traduzir. Interpretar é traduzir. E toda tradução é produção de novidade de sentido, um acontecimento único de sentido. A linguagem flutua sobre as coisas e cria sentido. Aqui, a tese seria de que não há sentido original, senão que todo sentido é já resultado de uma tradução. E, nesse momento em que a principal ameaça é a homogeneização, talvez seja hora de deixar de insistir na verdade das coisas e começar a criar condições para a pluralidade do sentido. Parece-me que o papel do professor é fazer com que a pluralidade seja possível. E isso é dar sentido de contingência, de relatividade e, enfim, de liberdade (in Veiga Neto, 1996, p.158-160).

Pensemos nos indivíduos não como raízes fincadas no solo. Esse homem proscrito do mundo e plantado pra sempre em um lugar. Que antes de ser planta, ou adubo de planta, o que certamente a de ser, que seja, antes, ave de arribação. Viajante, andarilho de outras paisagens, de outras paragens. Que sugue o néctar das flores das plantas e carregue no corpo as sementes migratórias a serem jogadas por todos os cantos do mundo. Que seja um polinizador de seu próprio jardim, que assim o será também de outros, que sementes são migratórias nos bicos de pássaros. Que os professores, sejamos, nós, os polinizadores, e deixemos vir à tona as particularidades, a multiplicidade de vozes para a sala de aula.

Traduzir está na recepção, no sentido que dou ao que leio, a partir dos sentidos que dou aos meus mundos, sejam eles reais ou imaginários. À minha mesa, sentaram-se Hesse, Dostoievski, Kafka, Nietzsche, Lispector, Rosa, Machado e tantos outros. E eu os recepcionei segundo a vontade deles? Ou segundo as vontades que eu imaginava que eles teriam, portanto, segundo as minhas próprias vontades. Pois não foram eles que me proporcionaram o mundo para além da Monte Azul, que nem é monte e nem é azul. Mas, o que é imaginário e o que é real? Já fui estrábica, hipermetrópica, míope. Já tive astigmatismo, toxoplasmose. Hoje tenho catarata e prebiospia, mas se tem coisa que me fez ver o mundo de forma mais clara, às vezes mais feio, hoje sempre mais bonito, não foram os óculos que usei a vida toda. Mas desde a cartilha de alfabetização "Caminho Suave" foram os livros que me dirigiram como pessoa, como aluna, como professora.

Pensemos no conhecimento cosmológico nietzschiano e na leitura como as grandes avenidas das Metrópoles, por onde circulam todos os tipos de gentes. Avenida em russo quer dizer perspectiva. Um conhecimento assim, do tamanho de tantas perspectivas quanto

forem possíveis as expectativas de tantos homens nessas avenidas que quando chegamos no horizonte e olhamos pra trás o mundo já tem outro horizonte e, então, voltamos ao eterno retorno, mais afortunados de conhecimentos.

Não tenhamos como pretensão manter o contexto. Ele não vem antes do sujeito. É o sujeito quem tem que mudar seu contexto, se quiser. Mas, antes pensemos, no conhecimento, nos livros, como fossem esses jovens nas grandes cidades, que caminham como homens–aranhas, pelos baixos e altos relevos das metrópoles cosmopolitas, grudam, escalam, pulam, burlam os monumentos. Estetas, esculpem sonhos no ar. Trazem em si a força centrípeta para tudo tocar, pegar. E, como aves migratórias, centrí (fugas), rápidas, voam como esculturas soltas no ar. Onde houver ar, haverá, em qualquer lugar do universo, para qualquer sujeito, cidadão do mundo, um mundo a ser conhecido, a ser vivido, um livro para ser lido.

Ensaio 4

A singularidade do texto teatral: uma prática de leitura interpretativa e de alteridade.

Queremos a igualdade
sem que ela acarrete a identidade;
mas também a diferença,
sem que ela degenere
em superioridade/inferioridade.
Tzvetan Todorov

Seguindo um caminho recorrente que foi tomando a escrita ao longo do trabalho, a importância da língua no desenvolvimento de quaisquer que sejam as propostas de trabalho realizadas por professores com seus alunos, iniciarei esse capítulo contando uma experiência de sala de aula.

Por duas vezes tive o prazer único em viabilizar a experiência teatral com alunos do ensino fundamental II. Trabalhei com adolescentes das escolas pública e particular com idades entre 13 e 16 anos. Embora tenha atuado como atriz em um momento anterior fora da sala de aula, e ter tido contato com métodos de teatro como o de Stanislavski e Brecht, muito do que adquiri de conhecimento veio da prática e da análise das experiências com os alunos/atores. E o teatro acabou ganhando o sentido[7] do desenvolvimento não apenas do ator, do espetáculo como fim, mas do processo de atuar voltado para o desenvolvimento da prática de interpretação de textos e desenvolvimento da oralidade. Respaldada não só nos estudos de teóricos da prática teatral, a exemplos dos citados anteriormente, mas especialmente na experiência de sala de aula, coloco-me ao lado daqueles que propõem que

[7] - Na primeira fase do teatro brechtiano o que importa é justamente a percepção dos atores, alunos por excelência, em relação ao processo da representação, observando as várias etapas da experiência de estar no lugar do outro. Nesse processo, seria inevitável a experiência do ensino/aprendizagem (Brecht, 1967).

as artes cênicas entrem no currículo das escolas como prática cotidiana, não como uma disciplina periférica no currículo escolar, mas como base de sustentação do ensino das demais áreas de conhecimento. Várias são as possibilidades de inserção da área artística: a possibilidade em entrar como uma disciplina a mais no núcleo comum, ou no núcleo diversificado do currículo ou, ainda, como proposta da disciplina de Arte ou de Português, mas isso ficaria para uma discussão posterior com especialistas das áreas afins. Na disciplina de Arte, as artes cênicas já constam como proposta, mas raramente se efetiva e não tem o caráter aqui proposto.

A pretensão aqui é apenas demonstrar como o ensino das Artes Cênicas pode se constituir em momento de singular importância para o desenvolvimento da prática de leitura e do falar. Na representação teatral há *uma efetivação* do sistema lingüístico por falar que atua nas suas possibilidades (a língua só se torna real no ato de falar). Portanto, efetiva-se a *apropriação* da língua pelo locutor que a fala em acordo com De Certeau (1994). Do mesmo modo que os fatos lingüísticos ou não – são atualizados e *presentificados* pela representação, uma vez que voz e corpo são os instrumentos básicos da performance do homem. A prática do falar e do exercício de compreensão de textos caminharia juntamente com os de exercícios de voz e acompanhamento do corpo na representação verbal. Nesse processo, o educando teria a possibilidade de exercitar os vários turnos da fala de um texto, a exemplo de narrador e personagens, e nesse processo, a compreensão das variadas etapas de leitura ganharia mais eficácia, como propôs Brecht no seu teatro didático.

Além disso, a experiência com a prática teatral me leva a associar os pressupostos da cena brechtiana à prática de sala de aula, uma vez que sua importância no desenvolvimento emocional dos alunos e em momento que a alteridade se dá pelo conhecimento de si e do outro consubstanciado em ato, assim como a do ator nasce no momento em que ele se reconhece no outro.

Logo, a arte é o momento apoteótico do conhecimento. Mesmo que, muitas vezes efêmero na apresentação: espetáculos. É a explosão de todo o conhecimento formal e da observação (sentimento) individual do mundo. Conhecimentos em turbilhão que vão implodindo as vísceras e se conectando todos até à catarse, não a emoção que retira a

possibilidade de crítica do sujeito, mas aquela que nasce do princípio do distanciamento, próprio da arte de narrar, e igualmente aproveitado por Brecht quando do combate à emoção barata em épocas de aprisionamento do sujeito. Assim, todo o conhecimento se transforma em símbolos: olfato, cores, formas, palavras. Lembremos: na poesia, no teatro, a palavra, esse símbolo perfeito da comunicação, é dotada então de significados tantos que, somados à experiência de cada sujeito, ganhará filtros de leitura, e será única. E mais: sem eliminar as demais possibilidades de compreensão e sem colocar o leitor na esfera do certo e errado. A dialética proposta por Brecht, é solicitada constantemente no processo de leitura tão deslumbrada por teóricos da alfabetização, do letramento, qualquer que seja a nomenclatura pedagógica.

Na arte, cada cor, cada traço, cada palavra serão sempre únicos. Não há cópia, embora possa haver a apropriação de partes, de estilos. A arte é sempre fetiche, mas nunca será apenas cópia, uma vez que sempre lhe é solicitada como critério para adentrar no universo artístico aquele olhar único, original e transgressor da realidade. É um momento antropofágico e autofágico. E cada palavra lida, dita, cada traço, cada cor é *feti* (Do latim fetus = feto), produto da concepção gerada no ventre do artista. Nas artes cênicas a antropofagia e a autofagia acontecem ao mesmo tempo e tornam, então possível a alteridade. No ato antropofágico comemos do outro o que nos fortalece e damos ao outro (a personagem) o que somos. Para dar ao outro à personagem, o que somos, praticamos constantemente a autofagia.

Nesse processo de criação em uma atividade artística, como as artes cênicas voltadas para o desenvolvimento da leitura interpretativa, dois momentos devem ser eleitos como os mais importantes: o subtexto e a construção das personagens. Todos os demais: sonoplastia, cenário, iluminação, figurino são conseqüências destes e vão sendo construídos juntamente com a leitura e encenação. Portanto, são também momentos de ensino, uma vez que os responsáveis por essas partes do espetáculo têm que ter o conhecimento do texto, dos perfis das personagens, da imensidão dos tempos e espaços da história que serão representados na estreiteza de um palco e no presente efêmero do espetáculo. Há então a intertextualidade entre as variáveis que abordam o texto teatral e o espetáculo: luz, música, cenário etc.

Nesse processo de leitura, o aprendiz não será levado a decorar o texto de antemão, com as perguntas de respostas, até as menos convencionais. Ele vai sendo introjetado na memória durante as leituras e sempre cavando espaço para o surgimento de novas possibilidades, novas realidades. Ao final do processo, cada ator sabe todo o texto, cada fala de todas as personagens. O texto fica gravado no corpo e pode ser dito em um gesto, em um músculo tensionado.

Em De Certeau (1994) encontrei, a propósito do uso da língua nas práticas cotidianas, as características que podem subsidiar a importância do texto teatral para o desenvolvimento da leitura interpretativa nas escolas. O autor propõe um modelo para a prática da língua em seus "contextos de uso*" (contexts of use)*. Coloca o ato de falar, a prática da língua, como efeito do contexto do uso, na "sua relação com as circunstâncias". É, então, no "uso da língua na relação com outras práticas não lingüísticas" onde o lugar das Artes Cênicas é a representação adequada. Como diria o teórico:

> Esses elementos (realizar, apropriar-se, inserir-se numa rede relacional, situar-se no tempo) fazem do enunciado, e secundariamente do uso, um nó de circunstâncias, uma nodosidade inseparável do "contexto", do qual abstratamente se distingue. Indissociável do instante presente, de circunstâncias particulares e de um fazer (produzir língua e modificar a dinâmica de uma relação), o ato de falar é um uso da língua e uma operação sobre ela. Pode-se tentar aplicar o seu modelo a muitas operações não lingüísticas, tomando como hipótese que todos esses usos dependem do consumo (De Certeau, 1994, p. 96-97).

De Certeau solicita das Artes Cênicas estratégias para a aprendizagem. O consumo que se faz da língua se dá em sua imbricação com outras práticas não lingüísticas, posto que está em relação ao ato de falar e ao ato do gesto. Os corpos andam, dançam, habitam, caem, levantam, matam, morrem, amam etc. Retomemos, mais uma vez, o dizer do autor francês:

> Os "contextos de uso" (*contexts of use*), colocando o ato na sua relação com as circunstâncias, remetem aos traços que especificam o ato de falar (ou prática da língua) e são efeitos dele (De Certeau, 1994, p. 95).

Associemos: para atuar é preciso visualizar um espaço onde a história acontece. Um espaço que embora caracterizado pelos cenários, no entanto, ele é sempre muito maior do que o espectador pode ver no palco. Está mais na atuação do ator a visualização do espaço do que na imaginação do cenário, embora a imaginação seja a ferramenta básica para se construir o espaço. É como agem as personagens, suas falas, que dão a dimensão de espaço

e tempo. Há, então "a instauração de *um presente* pelo ato do 'eu' que fala, e ao mesmo tempo, pois o presente é propriamente a fonte do tempo", a organização de uma temporalidade (o presente cria um antes e um depois) e a existência de um 'agora' que é presença no mundo" (De Certeau, 1994, p. 96). De Certeau, indiretamente, está conceituando o gênero dramático.

O espaço é um território composto de tantos outros lugares. As fronteiras são múltiplas e nem sempre bem delimitadas ou permanentes. Ao contrário, elas se desenham ao longo do espetáculo das vidas representadas. E as vidas têm cor, têm cheiro que só serão vistos e sentidos através do texto interpretado e experimentado. E como diz Benjamin (1996) em "O narrador": a experiência não é o passaporte para a sabedoria?

Na experiência da leitura dramatizada, o subtexto vem antes de cada frase dita, de cada palavra. Cada vocábulo trás em si um significado único no contexto da frase e da obra. E cada uma tem um som, é uma nota musical em sintonia com as emoções revolvidas. Os subtextos no início das leituras podem ser longos e no decorrer das leituras, no momento da fala eles se transformam em relâmpagos na memória. Podem ser sintetizados em uma única palavra não dita. Não dita, mas sentida. Fica o sentido de um antes e um depois. Cada fala é conseqüência de um passado e um vislumbre do futuro. O ator sabe o futuro da personagem, mas, à personagem só é possível prever o futuro pelo que se foi no passado e o que se é no presente.

Para tanto, lemos e lemos e lemos o texto. Cada ator e atriz dizem sobre as particularidades físicas e psicológicas de cada personagem, e como se relacionam com os outros. A construção da personagem e dos subtextos pressupõe o diálogo entre muitas variáveis criando possibilidades de se construir e conceituar o outro.

É muito interessante quando começamos a ler os diálogos em voz alta antes de irmos para a atuação (ensaios) no palco. Nos diálogos da obra vamos descobrindo os personagens e seus gestos (dos atores) na relação com o outro. O texto exige a implantação de um interlocutor (real ou fictício) e, por conseguinte a contribuição de *um contrato* relacional ou de alocução (a pessoa fala a alguém), segundo De Certeau (1994). São interlocutores nesse contrato relacional: ator/autor, ator/personagem, personagem/personagens, ator/ator.

Desde a distribuição dos papéis entre os atores, eu já solicito que no próximo encontro eles me dêem um perfil da personagem. Então é comum que se apresentem caricaturas, estereótipos dos personagens do livro indicado. Um exemplo do último trabalho realizado com alunos – *O Santo e a Porca*, de Ariano Suassuna - uma das personagens, Eurico Árabe, é apresentado como um avarento e outra, Pinhão, como um ingênuo, ao passo que Caroba é aquela esperta que quer apenas a porca que guarda o dinheiro de Eurico. Ao longo das leituras, os alunos-atores foram percebendo como a personagem foi se construindo na vida, pela vida. E novos contornos foram surgindo. As falas iam mudando de tons, os gestos deixavam antever o passado e o futuro de cada personagem. Em todo o processo de leitura, as personagens vão se desconstruindo e sendo reconstruídos ao longo das leituras. Os resultados das leituras foram reveladores: a porca de Euricão é mais que apenas o tesouro de um avarento. É a solidão de um homem que perdeu a esposa, o amor. Pinhão nem é ingênuo e nem é um falso ingênuo, é antes, alguém que é explorado, como toda sua família e quer o tesouro que julga ser o pagamento do trabalho nunca remunerado. Não há dicotomia: bom ou mal. Nesse contexto de descobertas, nasceu o momento para um questionamento mais profundo: as relações entre os homens e desses consigo mesmos, bem ao compasso do postulado brechtiano sobre o teatro didático para atores iniciantes. Por fim, os atores chegam à conclusão que Caroba é sim esperta, é aquela que observando tudo e todos aprendeu a aceitar aquele homem avaro por compreender sua solidão. Tem a sensibilidade, ou melhor, o conhecimento da vida que faz com que saiba compreender a todos sem, no entanto, ser subserviente aos desejos do outro.

E, assim, os alunos foram descobrindo que em cada personagem havia um pouco de cada um. Novos subtextos foram feitos revolvendo nossas vidas para encontrar emoções, experiências que dessem sustentação a cada fala. Novos espaços foram desenhados. No cenário uma cadeira mudou de lugar várias vezes para a movimentação dos atores, para a caracterização das personagens e dos lugares da história. A sonoplastia testou novos ritmos. Novas cores foram experimentadas na iluminação. Mas, a fala e o gesto dos atores é que possibilitarão ao espectador vislumbrar o contexto: tempo, espaço da história e das emoções. Emoções com passado, presente e vontade de futuro. Emoções que nem sempre vem da fala. Porém, da leitura. Leitura contextualizada. E intertextualizada, visto que a leitura do texto (da peça) exige do leitor a leitura de outros textos: o momento em que a

história acontece, com seus figurinos e cenários de época, o estilo do autor e contexto temporal, enfim uma gama de conhecimentos que proporcionem o espetáculo.

O leitor/ator é então capaz de dançar. Dançar no texto ruminado. Dançar no palco com todo o corpo: a fala, o olfato, os ouvidos como sugere Larossa (2004) a partir de Nietzsche.

Por que falar em alteridade? Porque o homem, com todas as características de cidadania, só existe em relação ao outro. E porque é fundamental que a escola, como diz Hannah Arendt (2001), não é o mundo, mas, tem a responsabilidade com o mundo. E a falta de alteridade já nos levou ao irracionalismo dos fascismos, ditaduras, onde o outro é o inimigo e deve ser, portanto, abolido, extirpado para que possamos ser.

Quando a esfera é monológica, voltemos à proposta de leitura.

Mesmo nos diálogos há sempre a possibilidade de tomar as falas ou discursos em monólogos. Também o ator, a exemplo dos fascistas, pode deixar escapar as outras vozes, mas a proposta é que o exercício da leitura possa desvelar as intenções do texto e colocar o indivíduo sempre em relação ao outro e a si mesmo. Mesmo nos monólogos, no teatro, a relação do ator é sempre com o outro. Ator-autor. Ator/personagem, ator/espectador e porque não dizer também ator/ator, uma vez que a leitura do texto, a construção das personagens e os subtextos são construídos coletivamente.

O dialogo entre ator personagem é sempre um dos momentos mais ricos, pois que deixando aflorar dos subterrâneos da memória, surgem os sentimentos necessários ao desenvolvimento dos sentidos da fala e do gesto. Para compreender a personagem é preciso compreender sua relação com as outras personagens e compreender a si mesmo. Por isso amamos nossas personagens, sejam elas quais forem.

Em nenhum momento foi dito que pensei nas Artes Cênicas como um momento de psicanálise nas escolas. Porém, vou buscar em uma obra de psicanálise respaldo para explicar a transferência de emoções, de experiências do ator para a personagem, e também o seu contrário, como momento oportuno de alteridade. Embora a psicanálise utilize a metáfora do teatro para explicar a transferência psicanalista/psicanalisado, o que não acontece na transferência entre ator e personagem, até porque se no primeiro caso há de fato duas pessoas, aqui há apenas o ator, embora em diálogo com o outro, a personagem, e

consigo mesmo. Além do diálogo do ator com a personagem, há também o diálogo entre as personagens. Todas são construídas em relação às outras, como na vida real nós também nos desenvolvemos uns em relação aos outros.

Os atores/alunos vão aprendendo que não existe uma "estrela", que a personagem principal deva aparecer mais que as outras, antes, um só existe na medida em que outros permitam sua existência em acordo com Brecht (1967).

O processo de transferência como o proposto por Koltai (2000) encontra ressonância na construção do personagem nas Artes Cênicas, uma vez que nesse emprestar ao personagem as nossas emoções, há sempre um movimento de troca entre ator e personagem. Através da transferência vai se dando uma identificação entre ambos, um movimento de estranhamento e assemelhação. Para emprestar ao outro o que se é, faz-se necessário o trabalho sobre si próprio, donde a alteridade é possível, pois que no encontro entre ator e personagem, entre dois desconhecidos, que serão unidos pela transferência, há aceitação das particularidades de ambos. No teatro, nossas dores, nossas alegrias, nossos traumas são expostos através das personagens, as quais também nos protegem.

Portanto, em se tratando de alteridade no sentido de colocar em xeque a segregação e o racismo, tão comuns em todos os lugares e mais visíveis entre crianças e adolescentes, uma analogia com a psicanálise, creio, possa ser eficiente. Como no teatro descobrir o estrangeiro?

Onde se lia psicanálise em Koltai (2000), tomei a liberdade de ler artes cênicas, quando da transferência de experiências do ator para a personagem e claro, quando das experiências da personagem para o ator.

Na transferência no ato de representação teatral dois desconhecidos: ator e personagem se encontram e o primeiro deve emprestar ao segundo suas experiência de vida, pois que é desse momento que a fala e as expressões corporais serão geradas, inseparavelmente. E é por isso que ela, a transferência, oferece a oportunidade de se descobrir o estranho em si mesmo, permitindo que, um por um, cada ator faça a sua experiência do estrangeiro no encontro com o outro.

Se nada pode interromper o amódio (amor e ódio) pelo outro, a não ser um trabalho sobre si próprio, o teatro, como experiência da palavra, põe em xeque o fantasma da

unidade, da não-divisão. Coloca o sujeito imediatamente em relação com o Outro. O aluno descobre, ou interpreta, o desejo da personagem, mas há também o seu desejo de pessoa a ser desvendado. E vão, no processo de transferência solicitando de si e do outro, questões que colocam esses desejos em diálogo.

A transferência nas Artes Cênicas acontece quando se solicita do ator que ele revele a si mesmo sua experiência para a expressividade das falas e dos gestos da personagem, pode significar uma mudança de posição em relação a esse desejo do outro, o outro que existe em si mesmo, e o outro exterior (as personagens). Ao se distanciar da personagem, porque não é, como disse Brecht momento de ser apossado pelo outro, e sim de interpretar o outro, o aluno vai conhecendo as particularidades dos outros e as suas e não mais necessita esperar que do outro venham as receitas, demandas, autorizações, respostas para viver e gozar. A transferência no ato de representar pode levar o aluno a encontrar seu próprio destino, aceitar suas particularidades, sua parte de um outro gozo, e dos outros, pois não precisará mais rejeitar esse heterogêneo sobre os outros. E, a partir daí é que podemos pensar uma outra lógica, não mais baseada na segregação, em acordo com Koltai (2000).

Enfim, as personagens não são partes do ator, mas para que o ator se relacione com as personagens é preciso conhecê-las e para respeitá-las é preciso aceitá-las e, para compô-las é preciso conhecer a si mesmo. Com certeza, e a prática me possibilita a afirmação, os alunos que participaram dessas experiências se tornaram sujeitos mais compreensivos com os outros e mais seguros consigo mesmos.

A mudança na postura dos alunos/atores corroboram com o exposto acima. Uma das alunas que integrava o grupo, não falava, tinha medo de expor suas idéias. Passou a fazê-lo sem a agressividade que lhe era particular e que lhe doía até o ponto de abandonar a sala de aula. Outro, vítima de toda segregação e agressão pelos colegas pela sua timidez e fala difícil, não só partiu para o enfrentamento direto, como também a intervir nas aulas, perguntando e falando de si e do que sabia diante da perplexidade dos outros e, portanto, conquistou mais respeito. Fez novos amigos, principalmente entre os alunos/atores e não admitiu que os pais continuassem a ir à escola para protegê-lo das agressões. Essas mudanças foram resultados do processo de leitura dos textos durante as aulas de teatro, quando da construção dos perfis das personagens e dos subtextos, discutíamos sobre as

relações entre as personagens através dos diálogos da obra. Essas mudanças de postura também são conseqüências dos exercícios realizados antes e depois dos ensaios de leitura e de palco. Momentos que exigiram dos alunos muita disciplina, porém, agradáveis. Aliás, a disciplina é fundamental para o ator, mesmo porque de cada um depende a atuação dos outros. E é da disciplina que depois poderá tirar o proveito da fala, do corpo, sem se cansar. Então, poderá brincar. Pode brincar porque se é texto apropriado, se desloca no palco como proprietário do espaço, movimenta o corpo, como Isadora Duncan sem esforço, porque o texto está gravado no corpo e na alma e não é preciso temer o esquecimento.

Faz-se necessário, portanto, discorrer um pouco sobre alguns exercícios realizados durante as oficinas de teatro, os quais foram importantes tanto para o desenvolvimento do ator auxiliando na sua desenvoltura como aluno, e também no desenvolvimento como pessoa. Esse desenvolvimento que faz dele alguém mais seguro e feliz.

Então falemos um pouco sobre os exercícios de aquecimento e desaquecimento vocais que preparam os atores para o uso intenso da voz sem causar a fadiga. São exercícios fundamentais para uma fala limpa, harmônica e flexível. A dicção, o volume, a projeção com vigor e precisão proporcionam ao ator/ aluno propriedade sobre o que é falado, dão segurança e permite que ele possa de dedicar mais às emoções. Os problemas vocais não são raros, principalmente porque o trabalho é realizado com adolescentes. Muitos variam do grave para o agudo, são gagos, tímidos. A apropriação do texto escrito já, por si mesma, proporciona uma segurança no ato da fala que complementada pelos exercícios potencializa a confiança em si. Essa confiança, para além do momento do teatro, chega às salas de aula na forma de texto escrito e na participação oral.

O relaxamento e alongamento da voz preparam a musculatura fono-articulatória para o bom desempenho da fala. Quando a vibração do som que sai da faringe, nariz e boca são ampliados, os músculos faciais se movimentam e o texto se transforma em expressão facial. E maravilhados, eles puderam constatar as emoções suas e das personagens marcadas no rosto. Alguns contaram que fizeram em casa diante do espelho e ficaram impressionados com os resultados ao verem a musculatura facial dando sentido à fala. Aprenderam que a voz vem da alma. O eu (ator) e o outro (a personagem) se transformaram em ato, em palavra dita com todo o corpo. São momentos de disciplina e divertimento, pois

que utilizamos o canto e trava-línguas para os exercícios. A timidez vai indo embora. Claro que não estamos aqui afirmando que todos os alunos que todos devam ser ousados na fala durante as aulas. Estou falando da timidez dolorida, que não permite que falemos quando queremos falar. Não há mudança nos traços de personalidade, antes, há a reafirmação dos mesmos através da aceitação de si.

Um outro exercício que, penso, vale ser relatado é o do desequilíbrio/equilíbrio. É um exercício muito difícil, mas, é um momento tão especial pelas suas conseqüências que os alunos querem sempre fazer.

Vamos ao exercício. Um deles é o da corda Boal (1982). Pego uma corda imaginária, na qual o ator deve andar como um equilibrista. De repente, balanço a corda ou grito. Há um desequilíbrio que dói o corpo e provoca um grito, um quase tombo. O ator sabe que não pode cair da corda, não pode sair de cena. E como a árvore que se verga até o chão quando há forte ventania, o ator/personagem deve voltar ao ponto de equilíbrio. Esse desequilíbrio momentâneo poderá marcar o futuro da personagem, seus atos, mas também, tem como finalidade manter o equilíbrio do ator que representa um outro. Quando voltamos à leitura dos textos, buscamos esses momentos de desequilíbrio e reequilíbrio que acontecem na vida das personagens ao longo da história. Os atores vão relatando os seus próprios "sustos" na vida. Sustos que deixaram marcas. O encontro com suas próprias dores e com as dos outros, das personagens e dos atores, faz com que aprendam a olhar o outro não mais como um estrangeiro, mas, alguém, que à nossa semelhança, sente, mesmo que em outras experiências, sentimentos tão semelhantes. Amália, uma aluna, lembra que em sala de aula eu, como professora de geografia, a fiz ficar "vermelha", tímida diante da afirmação de que estava atrapalhando a aula e ela não reagiu como pretendia no momento. O fato levou a um desequilíbrio emocional ao qual o corpo respondeu em expressão facial. A resposta presa na garganta esquentou o rosto e os olhos atônitos marejaram. Então, fomos buscar nas falas das personagens esses momentos de desequilíbrio que nos assaltam no transcorrer da vida.

E alguns alunos disseram – quando realizamos a leitura desse texto durante as aulas de português, não conseguimos ter a dimensão do quanto cada frase, cada diálogo, cada gesto têm a dizer. Nem entendíamos algumas passagens e agora aprendemos a ler.

A última vez que praticamos esse exercício de desequilíbrio/reequilíbrio, uma aluna demandava que eu fizesse mais vezes. Cansada, perguntei porque tanto. Ao que ela me respondeu: "Você não percebeu que eu estou falando e rindo. Eu não falo nas aulas, levanto a mão e não consigo dizer o que penso. E estou sempre triste, porque quando não consigo falar, sinto dor e acabo tomando um monte de remédios. Esse é o momento mais importante da minha vida. No começo pensei que nunca conseguiria me expressar e sem perceber estou falando, me comunicando com os outros".

Perguntei se então ela resolvera *encarar* fazer uma personagem. Disse-me que não ainda, mas, que queria continuar participando dos exercícios, acompanhando as leituras e que gostaria de estar participando da concepção do cenário e do figurino.

Esse momento foi de grande emoção para todos do grupo.

Então é isso, está aí um relato de experiências com teatro que julgo pertinentes para que as Artes Cênicas façam parte do currículo nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. O leitor poderá observar que os exercícios selecionados anteriormente estão na esfera da linguagem gestual que, somada à verbal, configurou-se como procedimento concreto no auxílio da interpretação de leitura e na construção da alteridade. Vale acrescentar que a última vez que trabalhei com texto teatral foi a pedido da professora de literatura, que estava realizando a leitura do Santo e a Porca durante suas aulas e os alunos tiveram a idéia de montá-la. À guisa de conclusão, foi fala recorrente entre os alunos que a leitura para encenação os levou a verem na obra o que de outra forma nunca veriam.

Façamos uma observação: a proposta do texto teatral como desenvolvimento da leitura que não traga apenas mais um conhecimento sobre determinado texto, determinado autor, não é a mesma proposta brechtiana do teatro pedagógico, no qual o texto é criado com o intuito de fazer com que trabalhadores passem a entender sua realidade e intervenham no seu meio. Aqui a proposta é de que qualquer texto possa ser utilizado para o desenvolvimento da leitura, ou seja, aquela que transforma os homens que os fazem pensar sobre si mesmos. O teatro tem, no meu ponto de vista um papel fundamental, porque além da leitura, há também o desenvolvimento de todo um gestual.

Ensaio 5

Conhecimento Formal, Leitura e Realidade: Um Intertexto

" A ciência é grosseira, a vida é sutil,
e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa.
Por outro lado,
o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro;
a literatura não diz que sabe alguma coisa,
mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor:
que ela sabe algo das coisas _ que sabe muito sobre os homens.
O que ela sabe sobre os homens,
é o que se poderia chamar de grande *estrago* da linguagem...."
Roland Barthes

Para dar brilho àquilo que vejo como leitura e que as escolas dão tão pouca importância, vou recorrer a uma obra da escritora Ligia Bojunga, A Casa da Madrinha. Porém, não é nada fácil escrever sobre textos dos quais gostamos tanto, como este aparte, na tentativa de dizer brevemente, o que penso ser a leitura, embora, já o tenha apontado no ensaio sobre a educação e a leitura voltadas para a realidade do aluno e também no ensaio sobre o teatro. A vontade é apenas copiar os textos dos autores e deixá-los aberto à leitura sem nossa intervenção como fiz com o diálogo entre Nietzsche e Guimarães Rosa.

Vou tentar copiar o mínimo possível dos autores, contudo, minha escrita, pouca, está justamente em não lhes pedir permissão ou inquiri-los sobre a minha livre interpretação e também colocá-los em um mesmo texto. Essa justificativa serve para voltarmos ao debate sobre a recepção e a concepção da leitura pelo leitor.

Vamos à Casa da Madrinha. Ligia Bojunga trás nessa obra dois personagens que passam por dois momentos diferentes em escolas: o Pavão e Alexandre. Enquanto o primeiro passa por vários estágios pedagógicos, o segundo é obrigado a sair da escola para dar conta de ajudar nas necessidades financeiras da família e depois sai para o mundo em busca de um sonho. No sonho de Alexandre há também a busca pela maleta da Professora que, no pouco tempo em que permaneceu na escola, levou-o a perceber a importância da produção da narrativa de sua vida e à esperança de ser mais que vendedor de sorvetes e amendoins nas praias.

Recorro a essa obra, porque me parece um retrato de muitas de nossas escolas. Uma fotografia artística, bela e comovente, pois nos fere fundo e nos move pelos nossos labirintos, como uma boa leitura é capaz, o texto perpassa, engasga, deforma e transforma. Nunca mais seremos os mesmos. É a essa leitura que me refiro neste ensaio.

Vejamos o ensino-aprendizagem do Pavão na escola Osarta do Pensamento.

Era um pavão que queria viver solto e sempre dava um jeito de soltar as amarras impostas por seus donos. Até que um dia, os donos perderam a paciência e resolveram: "Vamos acabar de uma vez com a mania desse cara se soltar". E o levaram para a Escola Osarta do Pensamento. A escola contava com três estágios metodológicos, segundo a resistência do aluno. Só passava para outro curso se o aluno não se adequasse ao primeiro. Se ele não opusesse resistência tinha boas notas e não era preciso passar por outras metodologias de aprendizagem. O Pavão passou pelos três cursos: o Curso Papo, o Curso Linha e o Curso Filtro.

"O Curso Papo era isso mesmo: papo. Batiam papo que só vendo. O Pavão até que gostou; naquele tempo o pensamento dele era normal, ele gostava de conversar, de ficar sabendo o que é que os outros achavam e de achar também uma porção de coisas. Só tinha um problema: ele não podia achar nada; tinha que ficar quieto escutando o pessoal falar. Se, abria o bico, ia de castigo; se pedia pra ir lá fora, ia de castigo; se cochilava (o pessoal falava tanto que dava sono), acordavam ele correndo para ir de castigo. O Pavão então resolveu toda hora abrir o bico, ir lá fora, cochilar – só pra ficar de castigo e não ouvir mais o pessoal falar. Não adiantou nada, deram pra falar na hora do castigo também."(...). E o Pavão "deu pra ir ficando apavorado. Se assustava à toa."(...)

"O Curso Papo era pra isso mesmo: pro aluno ficar com medo de tudo." (...) No princípio do curso o Pavão só tirava zero, um, dois no máximo. Mas com o medo aumentando, as notas foram melhorando: três, quatro, cinco; e teve um dia que o Pavão teve tanto medo de tanta coisa que acabou ganhando até um sete. (Nota dez era só pra quando o aluno ficava com medo de pensar. Aí o curso estava completo, davam diploma e tudo) ". Mas um dia o Pavão colocou cera no ouvido e ficou surdo. Como não saísse da nota sete, decidiram que ele tinha que passar por outro estágio pedagógico e o levaram para o Curso Linha. E lá foi o Pavão, "suspirando tremidinho", passar por uma operação que consistia em costurar seu pensamento e deixar de fora, somente um pedacinho, com o qual seus donos queriam que ele pensasse. Na hora da cirurgia, o Pavão ia arrebentando as linhas da costura com o bico.

"Acabaram desistindo. O Pavão ficou com uma porção de pedaços de linha pendurados lá dentro do pensamento dele. Às vezes, o pensamento se enredava nos fiapos, ficava preso, não conseguia passar, e aí o Pavão só ficava pensando a mesma coisa, só ficava pensando a mesma coisa, só fi – até o pensamento desenredar. Mas fora disso, saiu do Curso Linha pensando normal".

Então os "pedagogos" da Osarta decidiram que esse era um caso para o terceiro método de ensino-aprendizagem – o Curso Filtro. O objetivo desse curso era deixar o pensamento do aluno bem filtrado, sem novas idéias, "bem limpinho".

Colocaram um filtro na cabeça do Pavão, bem ajustado para não haver risco de passar idéias que não fossem filtradas e deixaram a torneira só um "tiquinho aberta – pro pensamento do Pavão pingar bem devagar e ir ficando cada vez mais atrasado".

Os donos o treinavam: - Anda assim. Abre as pernas assim. Responde assim. Olha assim. E ele andava. Abria. Respondia. Olhava. Porque essa era a vantagem do pensamento atrasado: o Pavão fazia direitinho, sem nunca parar pra pensar, tudo que os outros mandavam", Bojunga, (2004).

Eis aqui o resumo de uma história que só é maravilhosa do ponto de vista da literatura, porque dói quando pensamos no cotidiano de nossas escolas.

A experiência escolar de Alexandre, o outro personagem do livro, foi diferente, quer dizer, parece diferente, porque no final é a mesma coisa que a escola quer, mas não era a

mesma coisa que a Professora da Maleta queria. O que ela queria era o contrário dos professores da Osarta do Pensamento.

Era uma Professora jovem, que levava para as aulas uma maleta velha. Era velha porque tinha muitos conhecimentos que ela foi juntando por onde passou. Porque era jovem, ouvia as histórias dos alunos e ia colocando tudo na maleta com os outros conhecimentos: matemática, história, geografia... Dava vida aos conceitos partindo da multiplicidade que é a vida de cada um. Deixava seus alunos contarem suas vidas porque as vidas também são conhecimentos. A vida de cada um é uma experiência única, que transformada em texto abre-se às releituras e se constituem em conhecimentos para os ouvintes/leitores. É assim, como nos diz Larrosa:

> "Nossa vida, se é que ela tem uma forma, tem a forma de uma história que se desdobra. Portanto, responder à pergunta "quem somos?" implica uma interpretação narrativa de nós mesmos, implica uma construção de nós mesmos na unidade de uma trama, e isso é análogo, então, à construção de um caráter, numa novela. Por outro lado, só compreendemos quem é outra pessoa ao compreender as narrativas que ela mesma ou outros nos fazem", (Larrosa, 1996, p.147).

No dia em que tiraram a maleta da Professora, ela não tinha mais alegria porque o conhecimento perdeu o sentido. Não havia mais descobertas a serem feitas e para não ser como os professores da Osarta, ela se calou. E Alexandre que fora expulso da escola para vender amendoim e sorvete nas praias, em sua longa viagem em busca de um sonho, procurava também pela maleta da Professora.

Numa direção contrária a esse tipo de pedagogia, tão utilizada nas escolas públicas e particulares, a proposta aqui: é a leitura como o momento do conhecimento, segundo o paradigma do saber rizomático, ou da transversalidade rizomática, como propõe Sílvio Gallo, do qual falarei mais adiante.

A atual LDB incluiu nos Parâmetros Curriculares Nacionais os temas transversais – ética, pluralidade cultural, questão ambiental, saúde, trabalho e consumo e orientação sexual, que embora sejam trabalhados de maneiras diversas, principalmente buscando a interdisciplinaridade, hoje fazem parte da rotina das escolas e dos livros didáticos, porém, penso, estão longe de provocar uma mudança curricular, como já foi colocado no ensaio Currículo como Estratégia. E, mesmo estando longe de provocar ruptura na metodologia semelhante a da escola Osarta do Pensamento, possibilita desvios para aqueles que buscam

uma escola onde o conhecimento não tenha apenas fins utilitários, mas, possibilidades de saída dos lugares de comodidade e a busca do inusitado, dançando com os perigos do mundo na aventura que é a vida, onde viver, de fato, é aprender.

Iniciei com essa obra de Bojunga porque mostra uma realidade de nossos sistemas de ensino e para dar um pontapé inicial nessa consideração final no intuito de justificar o título da dissertação – Conhecimento Formal, Leitura e Realidade – Um Intertexto e, clarear o que penso sobre o exercício da leitura nas escolas, buscando uma alfabetização que não termina com a decodificação dos signos lingüísticos. Uma das questões no projeto de dissertação era a da possibilidade de que a transversalidade pudesse vir a se constituir em momento de mudança do Currículo Escolar. Sobre essa possibilidade já deixei bem nítido meu "pessimismo" no ensaio Currículo como Estratégia. Contudo, por ver na proposta do MEC um avanço e porque minhas experiências com trabalhos nessa perspectiva, têm me deixado mais otimista pelos resultados. Nessa direção busco primeiro as propostas de Montesserrat Moreno (1998) e Sílvio Gallo (2001) de como a transversalidade poderia ser trabalhada, depois em Larrosa (1996) para expor o que penso ser realmente a experiência da leitura e suas possibilidades em relação à transversalidade ora proposta.

Embora já tenha falado da importância da leitura para a educação, volto ao tema para tentar elucidar em rápidas linhas a que leitura me refiro.

Comecemos então com Sílvio Gallo (2001) a partir de uma pergunta que o autor se faz: como transmitir conhecimentos e ao mesmo formar integralmente nossos alunos, ou seja, como ensinar postura?

Uma solução para a formação integral dos educandos, segundo Moreno (1998), seria que as disciplinas se impregnassem de vida cotidiana através dos temas transversais (ibidem, p. 36).

Segundo a concepção da autora, a "transversalidade seria o eixo vertebrador" e as "disciplinas obrigatórias, não mais encaradas como um fim em si mesmas", seriam os meios ou instrumentos na construção desse projeto pedagógico que é a abordagem de temas do cotidiano, sem abrir mão dos conhecimentos científicos.

Analogamente, recorro ao lingüista Roman Jakobson, no artigo, “a dominante”, citado em Ferrara (2000), ou seja, em Moreno o tema transversal seria como um eixo vertebrador, ou como dominante, a qual, se não garante um porto de chegada seguro, é um início e um norte que se vislumbra no diálogo entre as componentes curriculares e o cotidiano dos alunos.

É o tema transversal, a dominante que garante a coerência estrutural e organiza as múltiplas variáveis, categorias analíticas, conteúdos disciplinares. Enfim, é a dominante que garante o diálogo entre os saberes informais e os disciplinares. Porém, ainda é muito difícil para que professores, que têm nas suas apostilas e livros didáticos, seu principal instrumental de trabalho, consigam sair desse lugar de comodidade e segurança. Contudo, os temas transversais incluídos nos currículos, como proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais já é um passo bastante importante, e talvez, mais tarde, possamos então chegar ao conhecimento a partir do paradigma rizomático.

Sílvio Gallo (2001) vai além dessa proposta de Moreno, na qual a transversalidade é um meio didático pedagógico para a possibilidade de interdiscilpinaridade, ou seja, mantêm-se as disciplinas curriculares. Em Gallo, a proposta é a educação não-discilpinar.

Diz o autor que uma das barreiras mais difíceis na educação das crianças é que elas têm uma percepção intuitiva inconsciente da multiplicidade do real a partir do seu cotidiano e, no entanto, na escola precisam abstrair para assimilar a compartimentalização de saberes que lhes é imposta à semelhança dos cursos feitos pelo Pavão.

Ciente dos entraves como a compartimentalização dos saberes e currículos escolares, somados a cartografia da sala de aula, onde há o controle sobre o aprendizado e sobre o aluno, mais o aparelho burocrático que reforça a compartimentalização do saber, o autor sugere um “novo mapa curricular” (ibidem), onde um dos caminhos possíveis é a interdisciplinaridade, no entanto sua proposta é a de uma educação não-disciplinar.

Adverte o autor, que se constituindo a interdisciplinaridade em afirmação da disciplinarização esta não dá conta de responder, nem mesmo abordar questões da realidade, as quais necessitam da “interseção de vários campos de saberes”, e propõe como solução a “transversalidade a partir do paradigma rizomático do saber”(Gallo, 2001, p. 28).

Sílvio Gallo (2001), busca em Deleuze e Guatarri, a proposta de subverter a "metáfora da árvore" pela "metáfora do rizoma" (ibidem, p. 17). Na metáfora arbórea, os galhos das árvores seriam as disciplinas curriculares que, embora ligados ao tronco, à filosofia, rumam em várias direções, sem ligações entre si. Em contrapartida, a metáfora rizomática propõe que todos os saberes se entrelacem em conjunto e até mesmo para fora dele como um rizoma, ou seja, um caule radiciforme onde muitas raízes se entrelaçam em pequenos bulbos armazenatícios. Partindo do paradigma do saber rizomático, Gallo propõe uma educação não – disciplinar, onde a função da escola seria "transmitir conhecimentos e formar integralmente a pessoa" (ibidem, p.19). Em relação ao questionamento: "como ensinar postura? (ibidem), o autor diz: "essa se traduz no método de trabalho pedagógico" (ibidem, p. 20).

Enquanto, Moreno (1998), sugere novos parâmetros dentro da lógica disciplinar sem alterações na cartografia escolar, Gallo (2001) aponta um caminho onde a educação predominantemente utilitarista não tem lugar, posto que nessa concepção o conhecimento não se dá na relação entre os conceitos dessa ou daquela disciplina, mas em acordo com as necessidades em dar respostas a problemas e abrindo-se à possibilidade de questionar pressupostos e criação de novos conceitos ou novos caminhos não preestabelecidos.

Dando continuidade à proposta do paradigma do saber rizomático aplicado à educação com o objetivo de um trabalho pedagógico que contemple tanto os saberes disciplinares quanto os saberes adquiridos fora da escola, o autor coloca:

> (...) "A transversalidade aplicada ao paradigma rizomático do saber, seria a matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma (...) que pode tomar qualquer direção, sem nenhuma hierarquia definida de antemão (...) No rizoma, são múltiplas as linhas de fuga e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc.. (...) A transversalidade é a matriz de mobilidade entre os liames do rizoma" (ibidem, p.33).

Refletindo sobre essa perspectiva de Gallo, pergunto-me, como em salas de aula superlotadas estabelecer conexões entre essa "multiplicidade de saberes"? Como estabelecer conexões no contexto de "policompreensões infinitas"?(ibidem, p. 33).

E mais, por que, depois de ter escrito o ensaio sobre Currículo como Estratégia, volto à pichação em um muro da cidade lá citado no início dessa dissertação: Fechem as escolas. Pelo saber anarquista? Porque trazê-lo para a discussão, após ter afirmado a

impossibilidade de mudanças, uma vez que a escola se perpetua pela disciplina? Por que justamente uma proposta que só seria possível se a escola que conhecemos deixasse de existir?

Porque vejo na proposta de Sílvio Gallo um questionamento, uma problematização da escola Osarta do Pensamento e a possibilidade de pensarmos, mesmo dentro dessa lógica disciplinar, onde desenvolvemos nosso trabalho de educadores, uma outra maneira de ensinar com outros princípios, que não sejam, os dos Pavões com o pensamento filtrado e caminhando pela vida "tremidinhos" com medo de pensar e ousar viver.

Vejo nessa proposta uma possibilidade de mudança na nossa postura, que passa necessariamente por uma mudança de concepção de conhecimento e das funções da escola.

Então, como nessa cartografia disciplinar que temos é possível um fazer diferente para não educarmos Pavões?

A transversalidade rizomática, me parece, se torna uma possibilidade menos remota quando, antes de nos preocuparmos em fazer intersecções entre os conteúdos de várias disciplinas (interdisciplinaridade,multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade), nos atenhamos à leitura, ao intertexto. Leitura como decodificação lingüística e como literatura, que somadas às outras leituras, de outros textos (fotografia, cinema, artes plásticas) são enriquecidos, ou seja, faz-se a intertextualidade, tornando os olhos e os ouvidos atentos de forma que possa romper com a divisão entre aquilo de sabemos - conhecimento (conteúdos) e aquilo que somos (subjetividade).

Tenho trabalhado com temas transversais durante muitos anos e vejo nessa proposta um pequeno rascunho de possibilidade. Como já colocado anteriormente, qualquer projeto que necessite da interação entre professores pode se tornar uma frustração, pois que são passageiros e muitos terminam antes de seus objetivos, posto que raramente contam com a participação de todos os pares até "seu fim". As faltas de professores e o rodízio acabam atrapalhando o trabalho que é pensado, projetado para ser levado a cabo por várias disciplinas. Portanto, prefiro, por ora, falar em intertextualidade, ao invés de interdisciplinaridade, pois que pode ser conseguida por apenas um profissional, independente de outras disciplinas, o que proporciona uma liberdade ao professor que não precisa prescindir da dependência de que seus colegas comunguem com os mesmos ideais

de educação. E mais, os próprios alunos acabam exigindo de outros professores determinadas questões e/ou orientações em função do tema transversal.

Assim, o papel da leitura ganha seu lugar de destaque em qualquer que venha a ser a proposta de projetos. A leitura de todos os tipos de textos, os quais somados à intertextualidade entre a obra e o leitor vai potencializando no indivíduo a capacidade de relações, abstrações e novas leituras vão surgindo. Nos projetos que tenho coordenado e levado aos alunos como professora, sempre a arte e a literatura são momentos de transversalidade, ou seja, o momento em que todos os conteúdos se entrelaçam entre si, com a vida de seus produtores e ganham "linhas de fuga", os problemas são ressignificados em uma multiplicidade de leituras. Ao contrário do pensamento filtrado da escola Osarta do Pensamento, nesses momentos, surgem novas idéias, uma vez que a intertextualidade leitura/leitor trabalha com a subjetividade e a imaginação criadora.

Ao contrário de filtrar o pensamento, o que acontece é uma cachoeira que ao tocar o solo se transforma em um turbilhão, uma bagunça de águas barulhentas, palavras, tintas, imagens que respingam para todos os lados formando um caleidoscópio onde todos os conhecimentos tomam, por um instante, seus lugares na precisão de um mosaico colorido.

Como ensinar postura? Não se ensina postura, mas, questionam-se posturas. Faz-se pensar posturas a partir de idéias diversas. E a leitura é o momento adequado para a transposição. O sujeito sai do seu lugar, da sua postura, não para se colocar no lugar do outro, para se identificar com o outro, mas para olhar e escutar o outro e a si mesmo.

O melhor seria dizer que antes de apenas uma nova metodologia, devemos buscar um novo princípio de educação, um princípio de ensino que vise, para além de uma concepção utilitarista da aprendizagem e da leitura e da arte, aquela que produz efeitos na postura dos educandos e que nos serve como conhecimentos para nossa bagagem – uma maleta velha cheia da juventude de novas descobertas. Ou seja, que os Alexandres tenham a chance de ter uma Professora jovem com uma maleta velha cheia de bulbos armazenáticos.

Antes que me perguntem sobre o que foi escrito no ensaio – O currículo como Estratégia – e se não há uma contradição, afirmo que não, porque também como o já dito sobre o "vetor zero", há muitas Professoras jovens com maletas velhas, que a despeito de qualquer estratégia curricular vão causando uns estragos aqui e acolá. Pequenos estragos,

em algumas pessoas e em si mesmas. E mesmo cansadas como a Professora de Alexandre quando lhe tiram a maleta e ela não sabe mais como ensinar, ensimesmadas, retornam porque a maleta é a vida, cheia de experiências. E é da vida, como uma caixa mágica, que vão tirando das ilusões novos meios de ensinar porque ser jovem é correr perigo, é arriscar-se, aventurar-se. Como disse Guimarães viver é muito perigoso e ensinar é viver e deixar viver. Antes, é deixar nascer, deixar brotar sentidos para as coisas.

Enfim, os trabalhos com alguns professores nos últimos anos têm me levado à assertiva de que a linguagem como decodificação de códigos lingüísticos e a intertextualidade, são de fundamental importância para nos aproximarmos da transversalidade proposta por Gallo.

Na entrevista – Literatura, experiência formação – concedida pelo autor Jorge Larrossa a Alfredo Veiga-Neto (1986), citada anteriormente,o encontramos a importância da leitura como papel formativo, ou seja, aquilo que permite abolir o distanciamento entre o conhecimento e os sujeitos. A leitura que no dizer de Barthes (1978), corrige a distância entre a ciência grosseira e a sutileza da vida.

Pincemos alguns recortes que justifiquem a leitura e a intertextualidade como proposta de transmissão de conhecimentos e formação, que leve o educando a se relacionar com o conhecimento buscando as infinitas policompreensões daquilo de que nós e o mundo somos feitos.

À pergunta de Veiga-Neto acerca do papel da leitura como formação, ou seja, qual o papel formativo da leitura, Larrossa responde:

A leitura como formação pode ser um modo de quebrar as fronteiras entre o imaginário e o real e um modo de afirmar a potência formativa e transformativa (produtiva) da imaginação. A imaginação está ligada à capacidade produtiva da linguagem. Tanto a imaginação quanto a linguagem produzem realidade, a incrementam e a transformam. E, para tanto "é necessário que haja uma relação íntima entre o texto e a subjetividade". Ao contrário dos cursos Papo, Linha e Filtro, onde o conhecimento é "algo exterior a nós, como uma utilidade ou uma mercadoria", o autor propõe a leitura como experiência e não como experimento, Larrosa, (1986).

O autor elucida que "o saber da experiência é o que se adquire pelo modo como se vai respondendo àquilo que se passa ao longo da vida e o que vai conformando o que alguém é. Ex-perientia significa "sair fora"e "passar através". (...) A experiência, diferentemente do experimento, não pode ser planejada de modo técnico Larrossa, 1986, p.144).

Então voltamos ao que disse no ensaio – Multiculturalismo Localismo sobre a concepção da obra, do conhecimento. A experiência da leitura deve permitir que o sujeito não fique restrito ao seu local, antes que ele se locomova. Que saia de seu lugar para a viagem sem retorno ao lugar de comodidade. Que o retorno ao local não seja mais o lugar de pertencimento, mas que signifique um olhar diferente sobre seu entorno para a possibilidade de transformação, de trans-posição. Que seja uma abertura para "a experiência sempre incalculável de encontro entre uma subjetividade concreta com uma alteridade que a desafia, desestabiliza e a forma" (ibidem).

É então o momento em que é possível questionar e mudar de postura ou fazer-se postura. E para tanto o papel do professor é colocar o aluno em sentido de atenção ao texto, abrir o espaço mouco das aulas expositivas para ouvir o texto, pois que como nos fala Larrosa:

> "O importante não é o texto senão a relação com o texto. E essa relação tem uma condição essencial: que não seja de apropriação, mas de escuta. (...) que o outro permaneça como outro e não como "outro eu", ou como "outro a partir de mim mesmo" (1996, p. 138)

O que podemos fazer, nós professores, para que a leitura seja experiência e tenha o papel de formação dos alunos?

Segundo Larrossa:

> "a experiência da leitura, se é acontecimento, não pode ser causada, não pode ser antecipada como um efeito a partir de causas; a única coisa que se pode fazer é cuidar para que se dêem determinadas condições de possibilidade: só quando conflui o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura é experiência. P 147. "O que o professor deve transmitir é uma relação com o texto: uma forma de atenção, uma atitude de escuta, uma inquietude, uma abertura", (1996, p. 152).

Não antecipar aquilo que sabe, aquilo que ele próprio viu no texto, mas, deixar que os alunos escutem o texto. Deixar que os alunos aprendam, o que não significa que o

professor não possa dizer aquilo que pensa, que deva ter uma atitude passiva diante dos alunos e do texto. “Na verdade essa atitude de deixar aprender não é nada fácil e exige do professor o controle sobre sua própria autoridade e humildade para se deixar também aprender” (Larrosa, 1996, p. 153).

Não é o método heurético, o engodo do aprender a aprender tão difundido com o nome de autonomia. Essas metodologias são falácias que levam os alunos a pensarem que descobriram sozinhos uma verdade que se lhes quer inculcar.

Antes de resumir o texto, explicar o texto, antecipar as possíveis conclusões, que não se conclua, que não tenha receitas de explicá-lo para se chegar a determinados conhecimentos quanto sua estética, seu contexto, pois que assim será apenas experimento, um conhecimento a mais que nada tem a ver com a subjetividade.

Larrossa coloca a importância das instituições educativas quanto ao aprendizado da língua, do código que torna possível a leitura do texto. E devo sublinhar que essa dissertação sobre leitura só é possível a partir dessa aquisição do código lingüístico. Não proporia e nem traria para essa explanação sobre a leitura como formação, sem que antes passássemos pela questão da alfabetização já anunciada em outros ensaios. Contudo, um momento não precisa necessariamente se dar em separado do outro, ou seja, primeiro ensina-se a decodificar os símbolos lingüísticos e depois ensina-se a ler. Antes a possibilidade de leitura como a proposta seria de fundamental importância na própria alfabetização.

Voltemos a Larrossa.

> (...) “a experiência de leitura também suspende e faz explodir o código ao qual o texto pertence. Por isso, em relação ao código, a leitura não é atar um texto a um código exterior a ele, senão suspender a segurança de todo código, levá-lo ao limite de si mesmo, e permitir a sua transgressão” (1996, p. 150).

Des-codificar. Permitir ser Rosa e guimarãesciar os códigos linguísticos, ressignificar o texto, ressignificar seus códigos, barbarizar a estética. Criar. É o que Barthes chama de estrago da linguagem (literária).

E qual a relação entre a leitura, intertextualidade e a transversalidade rizomática proposta por Gallo?

Aqui neste ensaio, como naquele sobre leitura e teatro e alteridade, a disciplina é apresentada como uma experiência positiva, até porque se ela produz saberes, verdades, vontades de verdades e potencializa o que em todo ser vivo é vontade de poder, que seja a vontade que para ser não necessita do extermínio do outro. Aqui a disciplina é apresentada em sua positividade e não é a disciplina dos Cursos feitos pelo Pavão na Osarta do Pensamento. É a disciplina que conduz à liberdade, à criatividade, pois que o indivíduo disciplinado para o uso da língua e da arte, ou seja, com olhos e ouvidos atentos, pode dançar como Zaratustra depois de ter ficado em estado contemplativo no alto das montanhas. Como Isadora Duncan, que mirando no exemplo da cultura grega, na leveza de suas formas, vai contra o uso das sapatilhas que deformam os pés e propõe dançar com liberdade. Mas, quanta disciplina, quanto estudo de música, literatura, filosofia, pintura, não foi preciso para que Isadora encantasse suas platéias? Fez os russos, com os pés gelados, doloridos, enrolados em jornais dançarem o seu inverno. A dança em sua relação com a vida, com as experiências de vida, com a leitura como experiência. E foi, segundo suas palavras, em Nietzsche e Walt Whitman que ela conseguiu expressar o mundo através da dança, Duncan, (1986).

Os liames do rizoma seriam os conhecimentos tanto os científicos ou formais das disciplinas mais os informais, mas o que pode levar à transversalidade, que só tem sentido se forem capazes de novas perguntas e novas idéias, novos caminhos, é a leitura e a arte quando, na intertextualidade esses conhecimentos ganham sentidos. A arte como texto de leitura e a leitura como arte. Não apenas decodificar os textos, filtrá-los e gravá-los na memória como um dado a mais sobre um assunto. É importante saber sobre o estilo da obra do escritor, sobre o momento da produção porque são também conhecimentos que a escola deve transmitir, mas é preciso abrir caminhos nunca preestabelecidos, até pela impossibilidade de fazê-lo nessa proposta, e deixar que as leituras promovam confusão, convulsão nos sujeitos.

Eis aqui, a possibilidade da transversalidade rizomática. Os conhecimentos, ou a busca de conhecimentos podem tomar qualquer caminho não previsível porque têm a ver com a subjetividade de cada um. O que importa é colocar o indivíduo em relação com os textos, a sua subjetividade em contato com os conhecimentos, que não são meros conteúdos a mais como se lêssemos um almanaque de curiosidades sobre todos os assuntos e depois

só temos a dizer que sabemos alguma coisa sobre um assunto sem que isso nos diga sobre o que somos. A transversalidade seria, então o momento em que os textos nos transformam e nos transpõem para outros lugares. A leitura que nos transfigura, ao ponto de não nos reconhecermos, não nos identificarmos. O que torna possível conhecer um outro que não sou eu e também um outro que me habita. Quando o texto não é espelho para aquilo que penso ser, então posso ver algo mais e transmutar, metamorfosear a realidade, imaginar, criar.

E os conhecimentos transmitidos pela escola e pelo mundo que é todo feito de coisas que dizem, que falam, passam a ter o papel de instrumentos para novas leituras.

> "É como se os livros, assim como as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza, ou os acontecimentos que sucedem ao nosso redor quisessem nos dizer alguma coisa. E a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que essas coisas têm a nos dizer" (Larrossa, 1996 p 137).

O texto não tem que ficar gravado na superfície da língua, mas no fundo da alma. O texto que ultrapassa a superfície da retina, lacrimeja, embaça as vistas. O texto que machuca os olhos, lagrimeja e sufoca de saliva a garganta.

Está no intertexto entre conhecimento formal, a leitura e a narrativa da subjetividade de cada um a transversalidade rizomática onde os caminhos são múltiplos e as policompreensões infinitas. Enfim, a busca da formação integral dos educandos.

Um dos caminhos possíveis, e espero não estar equivocada, é a transversalidade, que nos possibilita aprender a olhar o mundo e incorporar o inusitado, sem parâmetros fixos e compartimentalizados como a escola Osarta do Pensamento.

Nas escolas públicas, onde a maioria dos alunos não tem acesso à leitura (literatura, teatro, cinema, galerias de arte) faz-se de fundamental importância que a o acesso aos códigos lingüísticos e a leitura como experiência seja possível. Qualquer projeto utilitarista, mesmo que, visando melhores perspectivas de vida (emprego, vestibular, tirar crianças da rua etc) não pode prescindir da viagem ao conhecimento ou apenas estaremos caindo nas velhas táticas de controle e em nome da inclusão dos mais pobres, estaremos formando Pavões e/ou, paradoxalmente, excluindo os Alexandres.

Ensaio 6

Final – Para um recomeço.

Navegar é preciso.
Viver não é preciso.
Fernando Pessoa

Embora recorra a teóricos para sustentar minhas premissas, esse trabalho é um escrito a partir de minha vivência com a educação. Apesar de ser um trabalho acadêmico, tudo o que é aqui relatado e discutido é fruto de uma longa experiência acadêmica, tanto na sala de aula como em projetos de pesquisa. Por isso, a presença de um discurso que marca minha autoria e explicita minha autoridade como pessoa e como professora.

Dado o fato de não ter realizado entrevistas com ouros professores, digamos que eu mesma como pesquisadora tenha entrevistado a mim como professora e aluna.

Então, a partir de minhas vivências, fui me subjetivando e resgatando questões que colocava quando do projeto de dissertação e fui problematizando-os com o olhar de hoje sobre o passado remoto ou ainda tão presente.

Não faço prognósticos, nem tenho propostas claras para as questões, embora, estas últimas estejam implicitamente colocadas a partir de escolhas tanto das experiências que emergiram, quanto daqueles que escolhi para dialogar ou somente para me apoiarem. Releio os textos e parecem ter sido escritos em momentos diferentes de minha vida, ou até mesmo, às vezes por uma outra pessoa, o que daria no mesmo. Essas várias formas de escrita para abordar os problemas, acontecem porque as questões nos tocam de forma diferente e refletem na emoção, portanto, tantos estilos.

Essa escrita teve uma importância fundamental como momento singular para que eu pudesse me problematizar, me experenciar, como aluna e como professora, e como cidadã do mundo. E o espaço que encontrei, o espaço ao qual pertence, também, a minha voz, é uma dissertação de mestrado.

Um turbilhão tomou conta do meu corpo. No cérebro: as memórias todas de uma vez, e a pergunta como unir prática e teoria, e viver como Benjamin as experiências? Como expor no escrito a vontade de verdade, ter a coragem de verdade e, exercer na dissertação, através da palavra escrita a parrhesia, o falar francamente a minha verdade, expor as minhas opiniões?

E hoje a pergunta é: como eu posso exercer a parrhesia foucaultiana nas relações com os alunos, na profissão, deixar a paixão, as ilusões e realizar o amor pela relação de amor? E, assim vieram Rosa me advertindo sobre a paixão e Nietzsche sobre a sedução de estar ligado por demais a uma só coisa. E ainda Benjamin, me jogando em um labirinto em busca das ilusões que se fizeram crenças e frustrações.

Essa dissertação teve o papel fundamental de apresentar-me as disciplinas e práticas educativas, quando de sua negatividade. Como, nós professores, utilizamos a prática da sedução com nossos alunos e como nas paixões, somos levados a ilusões que quando são desfeitas acabam com o desejo. Ou como o próprio desejo, e não mais a coisa desejada, transforma-se em vontade de poder e passa a ser o motor que nos move, mas que sempre acaba, porque supõe o domínio sobre o outro, e cansa, e não se realiza porque não há amor e sim o desprezo pelo dominado.

Daí, chegam a solidão, o vazio. Porque deslocamos o amor pelo amor nas relações, para o sujeito, como objeto de desejo.

E isso que nos torna, os professores, em atores vaidosos, que querem cativar a platéia pela retórica, pelas emoções baratas e, nas trocas, quem se pensava senhor, se torna escravo, sem o cuidado para consigo e o cuidado de si do seu aluno. E para manter o desejo como vontade de poder, negocia, de forma sub-reptícia, pequenas trocas. Avaro, dá pouco de conhecimento, negocia notas pelo silêncio e aplauso das platéias. Comedido, mente, porque a coragem de verdade coloca em risco as relações. Não a relação de amor pelo amor – o "amor fati" -, mas a paixão do outro. Esse tem medo de perdas. No amor fati, amamos

cada instante como ele é, para dar um sentido à nossa própria existência. Ou seja, como Nietzsche considera, "não querer nada de outro modo, nem para diante, nem para trás, nem em toda a eternidade. Não meramente ter o necessário, e menos ainda dissimula-lo (...), mas amá-lo." (1987, S 10)

Mas, essa dissertação, teve também o papel fundamental de me apresentar as disciplinas e a prática das aulas em sua positividade, pois que as mesmas criam saberes.

Relendo, pensei que, ser verdadeiramente professora, é ser a atriz que indo atrás de meus outros, as camadas de que somos constituídos, e deixando vir a mim os outros, não temo as perdas, porque não há ilusões. Quando essas recomeçarem, é preciso me despedir momentaneamente, como alerta Nietzsche, e ficar só como uma ermitã e olhar o mundo lá do fim do horizonte das grandes avenidas, onde tudo recomeça, mas nunca igual.

Enfim, mesmo em salas de aula com 40, 50 alunos, uns diferentes dos outros, ter como princípio a parrhesia. Talvez proceder todas as manhãs como um propedeuta da parrhesia para a superação de si, o cuidado de si mesmo e o cuidado de si do outro.

O que é melhor em escrever, é que uma vez escrito não pode mais ser apagado e passa a ser um lugar que fala de nós. E há que ser revisitado, tanto para ser repensado como também para não nos esquecermos, daquilo que nos leva a determinadas escolhas na vida.

Alguns ensaios, principalmente "O Currículo como Estratégia", apresentam-se de forma um tanto amarrada, aparentemente, não dando lugar às fugas. Pode parecer um tanto maniqueísta. Não são, posto não haver dicotomias entre dominadores e dominados, e essas fugas, ou fronteiras, acabam surgindo em outros momentos. Retomo os problemas em outros contextos e aí pode parecer que novamente sou presa de concepções ou crenças incondicionadas sobre um tipo de escola e um tipo ideal de professor. Há, sim, nesse momento, um tipo de escola que vejo como solução para alguns problemas: o do analfabetismo e da abertura das escolas para agentes externos, como "os amigos da escola", com projetos assistencialistas abertos à barbárie dos traficantes.

Coloco a leitura como um momento de emancipação, formação e intertextualidade com o cotidiano, tanto que chego a propor o fazer teatral como possível solução para o seu desenvolvimento.

Digamos que, agora, não sou mais crente, mas tenho esperanças, a partir de problemas que convivo nas realidades de minhas aulas e de muitas escolas. Aliás, não são esperançosos todos os que escrevem, até os mais pessimistas? Senão, por que escrever se não acreditamos que algo possa ser diferente. Todo escrito é uma esperança.

Não que o trabalho não apresente paradoxos, com certeza eles hão de surgir, mas mesmo não sabendo no que iria resultar esse trabalho, sabia que seria uma exposição de aforismos.

A estrutura do trabalho em ensaios, deu-se em função do tempo curto e, embora, pareçam fechados, creio que o todo acaba por abri-los, ao invés de amarrá-los. Mesmo estando todos falando de alguns problemas em comum, são reabertos para novas discussões. Ou seja, não tenho certezas incondicionadas, portanto, tantas perguntas. Tenho verdades nascidas de minha experiência, portanto, tantas opiniões. Já no começo da dissertação, o leitor deve ter percebido que anunciava que diria menos do que queria e, prolixa, poderia até ser repetitiva ou dizer mais que pretendia.

Alguns pontos, como os meus trabalhos de pesquisa com alunos com temas transversais, e as relações entre professores e alunos, infelizmente, não puderam ser contemplados, dado o limite do tempo. Haverá momento oportuno para mostrá-los, pois questões ficaram em aberto, e estão soltas, pululando dentro de mim, sem que eu consiga raptá-las, mesmo que momentaneamente. Mas a incompletude desta escritura solicita uma outra pesquisa que não precisa ser realizada necessariamente por mim. O problema está na mesa. Esse foi meu objetivo. Que nos sirvamos....

De qualquer maneira, chega de tergiversações, que já foram tantas. Creio ter conseguido colocar em primeiro plano, até porque foi, em várias vezes, repetido, a questão para pensarmos: por que o Joãozinho sai da escola sem saber ler e escrever.

Essa é a questão primeira do trabalho e das minhas preocupações em relação à educação.

Não é questão fechada, e mesmo que pensasse ser, não diria, não mostraria minha arrogância, não por modéstia, mas porque já me coloco tantas incertezas, tantas outras questões que esse trabalho, como todos, não teria fim.

Embora não seja questão fechada, há alguns pontos que, creio, contribuem para esse analfabetismo funcional: primeiro, o despreparo do professor em relação ao conhecimento específico de sua área, sua perda de autoridade em relação ao que sabe e suas qualificações como pessoa, que além de instruir deve se comportar como responsável pela formação dos estudantes como cidadãos do mundo para que o próprio mundo seja preservado, como observa Hannah Arendt (2001, p. 222) Essa perda de autoridade, que acontece também porque a escola é o lugar onde todo mundo tem e pode dizer o que quiser, tornou-se um lugar devassado, onde o professor, mesmo aquele que tem o domínio do conhecimento, não tem mais autoridade e acaba se transformando em autoritário.

Segundo, a escola deve se constituir, antes de qualquer nova experiência, em lugar de ensino da norma culta da língua, com destaque na educação de qualquer disciplina para o desenvolvimento da leitura. A leitura que transforma os sujeitos e não aquela que se nutre do utilitarismo e do pedagogismo que apenas lhe proporciona um adendo a mais sobre um conhecimento, ou a entrada no mercado de trabalho, ou, ainda nas universidades. É também para tudo isso, mas, o seu fim tem que ser, para além de apenas informar os sujeitos, que os formem e os transformem.

Terceiro, o cuidado que temos que ter com esse discurso já tão arraigado, de que a escola deva privilegiar ou adequar os conteúdos segundo o cotidiano do aluno. Ou seja, que a educação deva partir e ser direcionada do local de vivência do aluno, privilegiando sua cultura lingüística. Pensemos no personagem de *Famigerado*, conto de Guimarães Rosa: um jagunço que atravessa o sertão para encontrar um professor que lhe diga, ensine-lhe com propriedade e autoridade o significado da palavra que tanto o atormentava por não conhecer seu campo semântico. Um significante que não pertencia a seu universo lingüístico. Sobre esse assunto, o leitor encontrará no ensaio que versa sobre multiculturalismo e localismo.

Porém, continuo julgando um dos lugares mais espinhosos. A criança e o adolescente não são o nosso futuro do pretérito que tinha um devir perfeito e nem o nosso passado imperfeito. Não é o que eu poderia ter sido. Temos que vê-los como o presente e futuro do mundo. E, como professores e cidadãos, temos que cuidar dos seus conhecimentos e de sua formação. Os alunos não podem ser fartura de vida embrulhada em

fardo carregado sobre nossa cabeça. Cuidemos para que eles conheçam o passado do mundo, através dos livros e de nossas experiências. Sejamos os instrumentos do conhecimento, que assim lhes damos asas, oferecemo-lhes o leme.

O conhecimento não é e nem pode ser um porto. Os portos são somente lugares de passagem. O oceano é o conhecimento e é infinito e o limite é sempre o horizonte sem fim. Que nós demos a eles as lições sobre os mares do mundo, mostremos como os homens segurando o leme dos barcos aportaram em alguns lugares no mundo ou, nas calmarias foram à deriva e chegaram ao desconhecido. É nosso papel dar o barco, o mapa, a bússola, indicarmos onde possam estar os mares, o respeito pelo oceano e deixá-los, então, navegar em busca das suas experiências de navegantes, ou gaivotas.

A idéia de uma educação universalista ou cosmopolita, não significa que a escola não deva dar atenção às particularidades de seus alunos. A pergunta é justamente se não é o gregarismo o responsável pela falta de abstração e entendimento do local como parte do universo. O que nos faz pensar o nosso local, nosso lugar no mundo é quando nos relacionamos com o outro. Só posso ver a mim a partir do que é diferente de mim. Meu lugar não é despregado, suspenso no globo, onde a vida transcorre como uma ampulheta de areal infindo e, no embaixo e no entorno há o vácuo.

Pois é, me estendi novamente. Demorei tanto para começar a escrever e agora não quero mais parar.

Quarta questão, embora os projetos de parceria com as universidades tenham se constituído em momentos de enriquecimento para o debate e troca de experiências entre os professores, o que acaba, certamente influindo em sua prática, o Estado não pode deixar de investir na formação universitária destes. A questão de possíveis mudanças curriculares deve ser antes pensada para o nível universitário, onde se dá a formação de professores. De nada adianta propor mudanças curriculares para a base, quando a formação de professores continua deficitária e sem transformações. A proposta de um ensino voltado para as carências de uma população especifica, como para sua cultura, só é possível com professores formados para tanto. Projetos que partem do Estado, quando chegam às escolas, são adequados pelos professores segundo suas concepções e necessidades diárias. Por isso qualquer mudança tem que ter a participação dos mesmos.

E o ponto mais importante porque dele dependem todos os outros, se o Estado não investir também na questão salarial, que só tem feito se agravar nos últimos anos, nem podemos falar na possibilidade de leitura, como formação e emancipação intelectual dos nossos alunos. Professores para suprirem suas necessidades básicas, correm de uma escola para outra, tem uma jornada de trabalho que mal lhes sobra tempo para a leitura de um livro, ir ao um cinema ou teatro.

Profissionais que são aviltados em sua auto-estima por salários que, materialmente não lhes possibilita uma vida de mínimo conforto e tempo para estudo e, simbolicamente, não proporciona a respeitabilidade junto à comunidade.

Enfim, como falar em intertextualidade quando esse profissional tem como único aparato de trabalho o livro didático?

E mais, as políticas públicas voltadas para a educação não podem se restringir a colocar todas as crianças para dentro da escola, partindo de uma visão contabilista como um Livro Caixa, onde são anotados os números de entrada e saída, de débito e crédito. Pessoas não são números.

Perdoem-me esta última conclusão, mas, é assim que nos aparecem os resultados emitidos pelos governos.

Bibliografia

Abreu, Ana Sílvia Couto. Alguns princípios do trabalho interdisciplinar **- Revista de Educação,** Junho de 1997.

Adorno, Francesco Paulo. Tarefa do Intelectual – O modelo socrático A. In: Gros, Frédéric (org.). **Foucault: a coragem da verdade**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2004.

Arendt**,** Hannah, **Entre o passado e o futuro.** Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo, SP: Perspectiva, 5ª edição, 2001.

Arendt, Hannah**. A vida do Espírito. V.I. –** Pensar. Lisboa: instituto Piaget, 1999.

Ariès, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

Aristóteles, Horácio, Longino. **A poética clássica.** Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1997

Barthes, Roland**.** ***Aula***. São Paulo: Cultrix, 1978.

Benjamim, Walter. O narrador Considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: **Obras escolhidas, magia e técnica, arte e política,** São Paulo: Brasiliense, 1ª reimp.,1996.

_____. Infância em Berlim por volta de 1900. In: Benjamin Walter. **Rua de mão única. Obras Escolhidas.** Vol. 2. Trad. Rubens Rodrigues T. Filho e José C. M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2ª. Edição, 2000.

Boal, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,. 1982

Bourdieu, Pierre. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise M. Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

Brecht, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Trad, Fiama Paes Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. **Teatro dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

Busquets, Maria Dolors et ali. (orgs.). **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral.** São Paulo: Ática, 1997.

Candau, Vera Maria Ferrão. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura (s): Uma Aproximação**. Revista Educação e Sociedade**. Campinas nº 79, caderno CEDES, 2002.

Chartier, Roger. **Différences entre les sexes et domination symbolique**. Annales ESC, n. 4/1005-1010, 1993.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Cury, Carlos Roberto Jamil e ali. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Do Brasil, 1997.

De Certeau, Michel. **L'invention du quotidien**. Paris: Union Générale D'éditions, 1980.

_____. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. **A cultura no plural**. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995.

Dias, Rosa. Cultura e Educação no Pensamento de Nietzsche**. Revista Impulso de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba**. Piracicaba: Unimep Vol 12, nº 28, 2001.

Duncan, Isadora. **Minha Vida.** Trad. de Gastão Cruls., Rio de Janeiro: José Oympio, 1986.

Ferrara, Lucrecia D'Aléssio. **Leitura sem palavras.** São Paulo: Ática, 2000.

Fiminani, Mariapaola. O verdadeiro amor e o cuidado comum do mundo. In: Gros, Frédéric (org.), **Foucault: a coragem da verdade**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Forquin, Jean-Claude. **Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

_____. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Revista Educação e Sociedade**. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, Nº 74. CEDES, 2001.

Foucault, Michel. **Vigiar e punir**. Trad. Ligia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **História da sexualidade: o cuidado de si, vol III**. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **Em Defesa da Sociedade** (Curso no Collége de France 1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 16ª edição, 2001.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Gallo, Sílvio. Educação e Interdisciplinaridade. **Revista Impulso,** Piracicaba vol. 7, n º 16. Ed., 1994.

_____. **Educação Anarquista: um paradigama para hoje**. Piracicaba: Unimep, 1995.

_____. **Pedagogia do risco**. Campinas: Papirus, 1995.

_____.Conhecimento, Transversalidade e Educação: para além da interdisciplinaridade. **Revista Impulso**, Piracicaba, Unimep, vol. 10, n º 21, 1997.

_____. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: Alves, Nilda e Garcia**,** Regina Leite. **O sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____, e Souza, Regina Maria de. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Revista Educação e Sociedade**. **Dossiê: Diferenças.** Campinas, Cedes, Nº 79, 2002.

_____, **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Goodson, Ivor F.. **Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares**. Trad. Joseph M. Apfelbãume. Barcelona, Espanha: Ediciones Pomares-Corredor, S. A, 1995.

Gros, Frédéric. Introdução: a coragem da verdade. In: Gros, Frédéric (org.). **Foucault: a coragem da verdade**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

Hall, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

Hamilton, David. O revivescimento da aprendizagem? **Revista Educação e Sociedade**. Dossiê: Políticas Curriculares e decisões epistemológicas**.** Campinas, Cedes, Nº 73, 2002.

Hernándes**,** Fernando e Ventura, Montsserat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**.Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

Koudela, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Koltai, Caterina. **Política e psicanálise**: **O estrangeiro**. São Paulo: Escuta, 2000.

Larrosa, Jorge. **Nietzsche & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2ª edição, 2004.

_____. Literatura, experiência e formação. Uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga-Neto. In: Costa, Marisa Vorraber (org.). ***Caminhos Investigativos - Novos olhares na pesquisa em educação***. Porto Alegre: Mediação, 1996.

Leite, Marcelo. Guerra de abelhas por néctar tem até espiões e linguagem em código**. Folha Online Ciência** 16 de junho (Em cima da hora), 2004.

Moreno, Montserrat. “Temas transversais: um ensino voltado para o futuro.” In: Maria Dolors BUSQUETS e outros. **Temas transversais em educação -** Bases para uma formação integral. São Paulo: Ática,1998.

Moreira, Antônio Flávio Barbosa et ali. Vivendo um currículo pós-colonial: um diálogo com John Willinsky. In: Antônio Flávio Barbosa Moreira; José Augusto Pacheco: Regina Leite Garcia (orgs.) **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

Moreira, Daniel Augusto. **Analfabetismo Funcional: o mal nosso de cada dia.** São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2003.

Nietzsche, Friedrich. **Obras incompletas.** Seleção de textos de Gerard Lebrun; tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho; posfácio de Antonio Cândido de Mello e Souza. São Paulo: Abril, 2ª edição, 1978.

_____. **Escritos sobre a educação.** Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Ecce homo**. Trad. de Paulo César Souza. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **El Anticristo.** Madrid: Alianza, 1974.

_____. **Além do Bem e do Mal.** Trad. de Paulo César Souza. São Paulo: Brasiliense, 1992.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas Transversais (5ª a 8ª séries). **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Pimenta, Selma Garrido & Ghedin, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

Rosa, Guimarães. **Ficção completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

Sennett, Richard. **A corrosão do caráter**. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1999.

Silva, Luiz Heron. **Século XXI: qual o conhecimento? Qual o currículo?** Petrópolis: Vozes, 2000.

Silva, Tomaz Tadeu (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Tavares, Hênio. **Teoria Literária.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

Todorov, Tzvetan. **A conquista da América*:* a questão do outro**. Tradução Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Veiga-Neto, Alfredo. **De geometrias, currículo e diferenças. Revista Educação e Sociedade Dossiê "Diferenças"**, Campinas: Cedes nº 79, p. 163 a 186, 2002.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). ***Caminhos Investigativos*** - *Novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. Cultura e Currículo: um passo adiante. In **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Vincent, G.; Lahire, B.; Thin. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, p. 7- 48, junho, 2001.