



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANTONIO MARCELO CAMPOS

**DIÁLOGOS COM PROFESSORES(AS):
UNIÃO E DISSENSÃO ENTRE VIDA
E CULTURA NA ESCOLA**

CAMPINAS

2018

ANTONIO MARCELO CAMPOS

**DIÁLOGOS COM PROFESSORES(AS):
UNIÃO E DISSENSÃO ENTRE VIDA
E CULTURA NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: Professora Dra. Adriana Varani

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO DEFENDIDA PELO ALUNO
ANTONIO MARCELO CAMPOS, E
ORIENTADO PELA PROFESSORA DRA.
ADRIANA VARANI.

CAMPINAS

2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C157d Campos, Antonio Marcelo, 1966-
Diálogos com professores(as) : união e dissensão entre vida e cultura na escola / Antonio Marcelo Campos. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Adriana Varani.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Professores - Narrativas pessoais. 2. Organização do espaço escolar.
3. Ética. 4. Estética. I. Varani, Adriana, 1972-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Dialogues with teachers : union and dissension between life and culture at school

Palavras-chave em inglês:

Teaching narratives
School organization
Ethics
Aesthetics

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Adriana Varani [Orientador]
Guilherme do Val Toledo Prado
Laura Noemi Chaluh
Inês Ferreira de Souza Bragança
Glauco Barsalini

Data de defesa: 07-06-2018

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANTONIO MARCELO CAMPOS

**DIÁLOGOS COM PROFESSORES(AS):
UNIÃO E DISSENSÃO ENTRE VIDA
E CULTURA NA ESCOLA**

COMISSÃO JULGADORA:

Adriana Varani
Guilherme do Val Toledo Prado
Laura Noemi Chaluh
Inês Ferreira de Souza Bragança
Glauco Barsalini

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2018

Em busca do outro

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousa mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é o outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada.

Clarice Lispector (1999, p.119)

Dedico...

À minha esposa Paula e meu filho Lucas, por toda cumplicidade possível e impossível neste constante processo de viver.

E a minhas irmãs Cristina e Vilma, pelo incansável apoio.

Em memória: minha mãe Terezinha e meu Pai Antonio, palavras de minhas contrapalavras; histórias que me contam e me atravessam.

AGRADECIMENTOS

*...**Adriana Varani**: minha orientadora. Por trilhar comigo este caminho cujas dificuldades se reverterem sempre em fonte de crescimento interior.*

*...**meus irmãos e irmãs**: Lázaro, Pedro, Vilma, Alúcio, Elisabete, Marcos, Cristina, Eduardo, Eleida, Renato e Margarida, irmã de coração a mais de 20 anos.*

*...**amigos de jornada**: Juliana, Vanessa T., Vanessa P., Cleber, Roberta, Marcos, Bruno, Adriana... primeiros leitores.*

*...**amigos de jornada**: a todo pessoal do GREGOTIDIANO, do LOED, do GRUBAK E GEPEC.*

*...**Maria Cláudia (Cacá) e Maria Sílvia**: que me ajudaram a cuidar do texto.*

*...**Glauco Barsalini**: grande incentivador da minha vida acadêmica.*

*...**em memória a Arnaldo**: pelo curto encontro e longa inspiração.*

*... **à UNICAMP** (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS) por todo apoio e oportunidade de realizar este curso.*

*... **à CAPES** (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste mestrado.*

RESUMO

A presente dissertação de mestrado é a composição de uma pesquisa narrativa em que busco evidenciar um processo investigativo vivido por mim, cujo objetivo foi procurar compreender as relações e dissensões entre o mundo da vida e o mundo da cultura na escola, a partir das minhas memórias e dos sentidos produzidos nas narrativas dos professores que entrevistei. Tal objetivo decorre de inquietações advindas de estudos realizados no campo da relação entre mundo da vida e mundo da cultura em Bakhtin (2012), bem como dos processos de exclusão, no campo da educação escolar, vividos por diferentes sujeitos com quem dialoguei ao longo da pesquisa e da minha própria história pessoal. Os professores envolvidos atuam no ensino fundamental de redes públicas de ensino e narraram situações de seu cotidiano. A metodologia da pesquisa narrativa foi informada por Clandinin e Connelley (2015), Prado, Serodio, Proença, Rodrigues, Simas (2015, 2017), Lima, Geraldi e Geraldi (2015). Como referencial teórico, a presente pesquisa se fundamenta em estudos bakhtinianos sobre ética e estética, bem como aspectos do pensamento de Paulo Freire e Miguel Arroyo sobre a relação escola, cultura e vida. A dissertação foi desenvolvida como uma narrativa autobiográfica. No contexto que aqui colocado, mundo da vida se refere à realidade da nossa existência, fundada nas diferentes vivências intersubjetivas, históricas e culturais que formam o cotidiano pessoal de cada participante do ambiente da escola, que o constituem e o permeiam. Um dos temas desta dissertação é compreender como a presença de uma hegemonia cultural e da burocratização das relações humanas dentro da escola acabaram por criar momentos em que educadores(as) e educandos(as) não são reconhecidos e nem se reconhecem em suas diferenças culturais e especificidade de vida. É neste não reconhecimento que muitas vezes o mundo vivido da concretude histórica desses atores centrais ao processo de educação, se vê tolhido de estar presente ou ser fonte de conhecimento no meio escolar. Característica importante dessa metodologia, conforme Lima, Geraldi e Geraldi (2015), está em reconhecer que as pesquisas narrativas não se pautam pela enunciação de alguma verdade, mas sim de lições que podem ser reconhecidas como conhecimentos produzidos a partir do embate entre os estudos teóricos e a experiência narrada. Uma importante lição objetivada por mim no processo de construção dessa dissertação é que passei a ver com mais nitidez que há na escola aqueles profissionais de educação que não se conformam ao reprodutivismo e que avançam produtivamente na denúncia, no diálogo com seus pares, no inconformismo, na apresentação contínua de outros paradigmas culturais, éticos e estéticos. Profissionais que ainda carregam um sentido de beleza e grandiosidade na e para a educação. Assim sendo, a partir da minha pesquisa, não me é mais possível idealizar a escola somente em conformidade com este ou aquele paradigma, mas sonhá-la tendo como base o que ela me apresenta de histórico e concreto, vivendo-a plenamente em suas contradições. Recusar essas contradições seria separar vida e cultura, seria idealizar uma escola que não se faz histórica.

Palavras-chave: narrativas docentes; ato responsável; organização escolar; ética e estética.

ABSTRACT

This following essay of master's degree presents the composition of a narrative research where I seek to evince an analytical process lived by me, and the purpose was to comprehend the relations and dysfunctions between the living world and the school culture world, taken from my memories and created meanings in the narrative of the teachers who were interviewed. This purpose came from the restlessness those released studies created in the relation of the living world and the culture world in Bakhtin (2012), and the rejection processes as well, in the field of the scholar education, lived by different people who I talked to during the research and my own personal history. Teachers involved work on elementary school from the public service and they narrate their daily on schools. The methodology of the narrative research was informed to Clandinin and Connelley (2015), Prado, Serodio, Proença, Rodrigues, Simas (2015, 2017), Lima, Geraldi and Geraldi (2015). Bakhtin's studies about ethics and aesthetics were used to develop this essay, and Paulo Freire's and Miguel Arroyo's thoughts about school as well, the research was developed as an autobiography narrative. In this context, the living world refers to the reality of our existence, founded in the different experiences, which are intersubjective, historical and cultural, they make the personal daily of each member of the school environment, permeating and getting inside them. The purpose of this essay is to comprehend how the cultural supremacy and the bureaucratization of the human relations inside the school ended to create moments where teachers and students don't recognize the cultural differences and the particularity of each other. It's this lack of recognition that many times the living world of the factual history of these central actors to the teaching process, get blocked to be present or to be source of knowledge in the school environment. An important attribute of this methodology, as in Lima, Geraldi and Geraldi (2015), is to recognize that the narrative researches don't intent to enunciate any truth, but lessons that can be recognized as knowledges made from the shock between the studies developed posteriorly and the experience told. An important lesson embodied by me, in the process of the construction of this essay, is that I started seeing brighter that in schools some teachers don't conform to the reproductive and they evolve the complaints, in the dialog of their pairs, the disagreement, in the uninterrupted adduction of others cultural, ethics and aesthetics paradigms. Professionals that still carry a sense of beauty and majesty to educate. Therefore, from my research, it's not possible for me anymore to idealize the school just conforming to this or that paradigm, but dream it basing myself in what it has of factual and in its history, and living it fully in its contradictions. When you refuse these contradictions you separate life and culture, you idealize a school that doesn't make itself historical.

Keywords: teaching narratives; responsible act, school organization; ethics and aesthetics

Sumário

Introdução.....	11
CAPÍTULO 1	15
Memorial: memórias de um possível amanhã.....	15
Diálogos em transformações.....	50
A escola que se faz e se refaz	58
Os mundos da vida e da cultura na escola.....	62
Do discurso monológico a uma pesquisa narrativa.....	75
CAPÍTULO 2	91
O dilema do boné	91
Da dialogia do beijo.....	104
As pegadas do “Sexta-Feira”	116
O encanto do encontro	139
CAPÍTULO 3	161
Escola, construção de sentido e humanização	161
FINAL	178
Lições: o que se vive e o que há de ser vivido.....	178
Referências bibliográficas:.....	186

Introdução

Caro leitor...

Dentro das minhas limitadas possibilidades de escritura, procuro, em primeiro lugar, fazer desta dissertação um diálogo. Como se verá ao longo do texto, este é um diálogo plural; que se torna existente no processo de interagir com um número significativo de pessoas que hoje fazem parte da minha vida ativa e também da minha memória.

Escrevo por e para dialogar comigo, na busca de um melhor entendimento de tudo que envolve o exercício de minha profissão de professor. Escrevo por e para dialogar com aqueles que participaram da minha pesquisa, os professores que entrevistei e com os quais estabeleci um vínculo interno no sentido de ouvi-los tanto para entendê-los como, principalmente, para me entender na minha profissão. Mais precisamente, escrevo para dialogar com os professores, ou interessados em educação que venham a ler minha dissertação. Escrevo tanto para mim quanto para eles, na medida do nosso interesse mútuo como educadores em um país cujas políticas públicas não valorizam a educação. Se me permitir, escrevo para você, leitor. Para você que está diante destas páginas que guardam um pouco da minha trajetória de vida como educador; páginas que carregam minhas inquietações, experiências e possíveis entendimentos.

O que vem nas folhas seguintes é a composição de uma pesquisa narrativa em que busco evidenciar um processo investigativo vivido por mim. No cerne deste processo está a busca de compreender as relações e dissensões entre o mundo da vida e o mundo da cultura na escola. E, ao falar sobre a especificidade do meu tema de pesquisa, tenho que pedir um pouco de paciência a você que lê estas páginas, pois, tratando-se de uma pesquisa narrativa, tanto o tema, objetivos, relevância e outros fundamentos pertinentes à construção de uma dissertação, não se darão de imediato. Precisarão ser constituídos ao longo do texto. Isto se dá, porque o centro de tudo não é o tema em si, mas a minha ligação pessoal com ele, minha necessidade implicada de observá-lo ao longo de um tempo e percurso de minha vida. Assim, para

evidenciar o tema, tenho que narrá-lo conjuntamente com os percursos que fiz para compreendê-lo melhor.

Ao tomar este princípio, o de narrar o percurso ao mesmo tempo em que pesquiso, me levo ao campo das reflexões sobre como registrar pesquisas que tendem a produzir um sentido intrínseco e dialético do processo de se pesquisar. Ou seja, adentro um percurso em que o pesquisador e o pesquisado se misturam na e para produção de sentidos da própria pesquisa. Assim sendo, me parece que a produção do conhecimento na pesquisa narrativa e a formação do próprio pesquisador não podem ser concebidas em separado.

Desde o início do mestrado realizei esta pesquisa¹ num movimento complexo e não linear. A escrita da dissertação, neste caso, vai ser conduzida para dar a ver esta complexidade: o movimento de idas e vindas do fazer, movimento nada linear. Como escrever partindo de um paradigma que se assume mais complexo é um dilema posto para o campo das pesquisas narrativas. Opto, então, pela escrita na primeira pessoa; na intrincada relação entre minha história antes, durante e ao longo da pesquisa de mestrado. Demonstrando, assim, como a dissertação vai se constituindo em sua historicidade, no diálogo com os professores e referenciais com os quais trabalhei.

Posto isto, me parece importante falar do lugar em que narro, para que, talvez, você possa compreender melhor minha implicação com o narrado. Sou professor de Filosofia e há seis anos atuo na rede de ensino do Estado de São Paulo. Durante cinco anos trabalhei com contrato temporário e, a partir do ano de 2018 fui efetivado. Entretanto, minha carreira como educador tem início em 1992. Por mais de dez anos trabalhei como professor de teatro em escolas particulares da região de Campinas. Dei cursos de formação, tendo como tema o teatro na escola, para professores da rede estadual de São Paulo, professores da rede municipal de Campinas e cidades vizinhas. Também, na década de 1990, fui convidado como palestrante por algumas universidades para falar sobre o *Teatro Como Projeto de Formação Cultural* para alunos(as) e professores(as) de diferentes áreas de ensino.

¹ Esta pesquisa contou com apoio financeiro da CAPES ((Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo fornecimento de uma bolsa integral até a sua conclusão.

Em minha formação como professor, e no enfrentamento dos recorrentes conflitos inerentes a essa profissão, sempre tive um interesse particular pelo estudo da ética nas diferentes abordagens filosóficas que se consumaram ao longo da história da Filosofia. Considerando essas particularidades minhas, pareceu-me natural escrever um projeto de pesquisa de mestrado que levasse em conta justamente uma discussão sobre a ética no ambiente escolar. Mas, como você verá, meu olhar tem sob sua atenção uma eticidade específica, não se trata de escrever sobre ética de um modo geral.

No ano de 2015, junto com um grupo de estudos da Unicamp (GRUBAKH)², pude ler um livro intitulado *Para uma filosofia do ato responsável*, escrito pelo filósofo russo Mikhail M. Bakhtin. Uma obra que tem como tema o que Bakhtin (2012) chama de ato ético ou ato responsável. É a partir das proposições desta obra e de outros escritos de Bakhtin, que me referenciei para escrever minha dissertação.

Não pretendo pesquisar a ética bakhtiniana e nem mesmo a obra deste autor. O que busco com minha escrita é observar elementos da obra de Bakhtin e de outros pensadores, como Paulo Freire, por exemplo, para refletir o quanto do mundo da vida é ou pode ser cerceado na escola por uma cultura hegemônica já estabelecida, a partir da escuta das narrativas do cotidiano dos professores e professoras que entrevistei.

Cabe aqui outro lembrete: não pretendo pesquisar escolas, mas as narrativas destes professores e professoras sobre as escolas em que trabalharam ou trabalham, os possíveis sentidos produzidos por essas narrativas em conjunção com minhas memórias e inquietações de pesquisa. Ao longo da minha exposição dissertativa, a razão de tal recorte vai sendo explicitada.

Ponto importante deste diálogo com professores e professoras é compreender que não sou eu que o inicio, mas dou continuidade a ele com a responsividade que eticamente me cabe ao buscar contemplar a eticidade em suas jornadas profissionais. Não sou eu que revela o que foi dito, mas o dito de

²GRUBAKH (Grupo de Estudos Bakhtinianos), subgrupo do GEPEC, da Faculdade de Educação (FE), Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

cada um deles é que revela para mim o que busco compreender. Assim, a construção do caminho percorrido para essa dissertação tem como fundamento a compreensão ética de que, conforme Paulo Freire (2006), incompleto que sou como todos, só posso encontrar a completude, o entendimento que desejo ao permitir que o diálogo com o outro me mostre o que busco em mim, em minha pesquisa, em minha necessidade de compreensão. Assim, me revelo como pesquisador na condição exotópica de Bakhtin (1997) onde pelo olhar do outro, pelo que ele vê e eu não, que acabe vendo e produzindo do meu ver (que foi concedido pelo outro), os sentidos que busco em minha dissertação. Posso dizer, então, que o sentido geral desta pesquisa está em me aventurar dialogicamente sobre minhas memórias, a memórias de outros e diferentes interlocuções que dialogaram comigo no ato constante de busca de sentido e compreensão do meu próprio trabalho, formação e desenvolvimento como professor.

Ao narrar, almejo constituir-me melhor como educador por interagir com outros que desejam o mesmo. A alteridade do outro é, portanto, para mim, o espelho onde contemplo a minha própria imagem em constante processo de formação.

CAPÍTULO 1

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” (SAINT-EXUPÉRY apud BUCHSBAUM, 2004, p. 175)

Memorial: memórias de um possível amanhã

Minha mãe, tendo a necessidade de cuidar de 12 filhos, sendo que a maior parte ainda transitava pela infância e, portanto, requerendo cuidados constantes, refletiu (assim deduzo) sobre a necessidade de ganhar algum dinheiro sem ter que sair de casa. Foi que, aproveitado o aprendizado mínimo transmitido pela minha vó, cuidou ela de aprender mais sobre o corte-costura. Meu pai era mestre de obras. Estava sempre fora de casa e vinha somente aos fins de semana. Morávamos em Santo André. Meu pai trabalhava em Campinas. De qualquer forma, mesmo com todo labor de meu pai, 12 filhos sempre exigem que se engrosse o orçamento.

Na época, por volta do início dos anos 70, a profissão de costureira ainda tinha alguma popularidade. Amigos, vizinhos e mesmo estranhos passaram a procurar minha mãe para criação de um novo vestuário. Assim, parte da minha infância foi ouvindo os diferentes ruídos da máquina de costura e brincando enquanto mirava as manipulações técnicas que minha mãe fazia para confeccionar algo. Era maravilhoso ver, aos poucos, um pedaço grande de tecido tomar forma e tornar-se algo “vivo”. Digo vivo no sentido de que roupa já dialoga com o mundo por uma expressão estética: com suas linhas, curvas, cortes precisos e cores próprias ela diz ao mundo muito de si e mais ainda sobre seu usuário. Acredito que todos nós, filhos que transitavam em torno daquela máquina, pensávamos: “Que roupa a mãe pode fazer pra mim?”.

Fazer por nós e para nós: essa é a maior expressão de afeto que as mães dão aos filhos. Mas, a despeito dos nossos anseios e desejos estilísticos, o que minha mãe fazia mesmo era roupa para outros, para os que pagavam. Não que, de quando em quando, não surgisse uma calça boca-de-sino (as famosas pantalonas) para algum dos filhos. Meus irmãos mais velhos (que eram adolescentes ou estavam entrando na adolescência) figuravam

excelentes modelos para propagar as virtudes estilísticas da costura de minha mãe.

Desenhando, medindo, conversando, cortando, costurando, ajustando: esses são os passos de dialogia da roupa, da comunicação criativa que transforma a infinidade de possibilidades de uma peça de tecido na beleza delimitada e definida de uma vestimenta. É interessante pensar como o ato criativo tem a ver com a restrição. Seja uma página em branco, uma tela em branco, os metros de um tecido, as cordas de um instrumento... tudo terá que ser restringido para ganhar expressão. Não raro minha mãe pegava a peça de tecido, punha sobre a mesa da cozinha, fazia alguns riscos e começava a murmurar coisas que eu não entendia. Ela falava com a roupa que ainda não existia e que estava oculta no pedaço de pano. Eu olhava aquele diálogo e me encantava com todo cuidado e concentração que ele exigia.

Mas, de todo aquele universo de significações que me transpassam a memória, uma experiência tornou-se significativa: as infinitas possibilidades de se brincar com os antigos carretéis de madeira; aqueles pequenos cilindros onde moram as linhas antes de se mudarem para as roupas. De certo que, pela dilatação do tempo, minha memória não alcança tudo o que me era possível imaginar e fazer com aqueles objetos pequenos e graciosos. Assim mesmo, uma coisa me ficou: alguém me ensinou um meio de “dar vida” a um pequeno carretel e isso criou um capítulo à parte na minha infância.

Não me recordo quem me transmitiu aquele conhecimento extraordinário para minha idade (tinha uns 6 anos), mas os sentimentos que as lembranças me provocam me dizem que aquele conhecimento era maravilhoso e me proporcionava uma sensação de inteligência, capacidade, criatividade e autonomia que somente hoje sou minimamente capaz de nomear ou descrever. Na verdade, de forma mais simples: criar um brinquedo com carretéis de linha me transbordava de vida, de experiência de estar no mundo consciente do mundo.

Benjamin (1985) diz que com o advento da Revolução Industrial, os brinquedos artesanais passaram a ser substituídos por brinquedos industriais. Para ele, essa passagem rompe com a capacidade imaginativa da criança de

fazer de qualquer coisa um brinquedo, ou fazer de um brinquedo qualquer coisa. Os brinquedos industriais provocam uma diminuição da nossa capacidade imaginativa. Mas esse é um assunto extenso. Não pretendo tratar dele. O que vejo é que minha mãe, com sua Singer, e eu, com meus carreteis, vivíamos ainda o lúdico criativo da pré-industrialização da vida, das ideias, da consciência e dos costumes. Ela brincava trabalhando seriamente com sua máquina de costura; eu trabalhava seriamente brincando na confecção de meus “carreteis motorizados”.

Receita simples: um carretel, um palito de fosforo, um pouco de cola, um elástico, uma borracha escolar e um palito de dente. Sabendo juntar tudo isso, bastava dar corda no carretel e deixá-lo miraculosamente andar por trilhas que eu criava, desenhava ou somente imaginava para ele. Se eu deitasse no chão e o observasse se mover, estando com a cara quase em cima do pequeno carretel, podia “vê-lo” como um gigantesco veículo lunar, onde astronautas viajavam com segurança por todas as paragens misteriosas da Lua. Com um pouco de imaginação, aquilo era divertimento sem fim. Enquanto minha mãe se concentrava na criação e confecção de roupas, eu me concentrava em viajar pela Lua, pelo deserto, pelo fundo dos oceanos. O som daquela antiga máquina, me era tão confortante e seguro como o café da manhã.

Em um recorte impreciso do tempo, diria que este é o início da minha relação com a escola, pois, após este momento em que vivi na segurança da minha casa, fui sequestrado e levado para longe. Não exatamente de minha família, mas de uma parte lúdica da minha infância. Fui sequestrado por um Ogro e levado para a escola. Pode parecer estranho um professor falar assim, mas, confesso que levei alguns anos para gostar da escola. O Ogro que me sequestrou é aquele de que fala Larrosa em uma entrevista concedida à jornalista Camila Caringe³:

O nascimento é capturado por essa ideia de futuro e as crianças são colocadas na disposição de continuar um tempo. O futuro é, talvez, a imagem fundamental do Ogro. Digo, a figura do Ogro consiste em

³ Ver em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>>- pesquisado em 08.10.2017

educar as crianças do ponto de vista do futuro de outra coisa que não as crianças. Elas têm que ser o futuro da economia, do Brasil, da democracia, da igualdade. Transformamos as crianças na gênese de um futuro que não é o delas, mas de outra coisa que passa por elas.

Na época em que fui levado à escola, havia uma propaganda famosa que passava na televisão, do antigo Frigor Eder. Nela alguém perguntava a um porquinho: “O que você vai ser quando crescer”. A resposta era: “Salsicha, uai!”. Sempre me perguntavam isto e, antes que respondesse qualquer coisa, beliscavam a minha barriga e respondiam por mim: “Salsicha, uai!” Achava divertida a brincadeira. Mas, à medida que os anos escolares foram se seguindo, a pergunta ia se tornando mais séria e ninguém respondia por mim. Esperavam que eu dissesse algo. Como não dizia nada, me davam opções: “Advogado? Médico? Engenheiro?”. Escolhia uma dessas profissões e dava como resposta. Aos poucos a ideia foi se internalizando em mim e com menos de dez anos já me preocupava com o que eu seria quando crescesse. Assim que, para mim, a relação com a escola era a relação com o futuro. Não somente o futuro distante de mim, o da vida adulta. Mas, principalmente, quando em sala de aula esperava desesperadamente que a sirene tocasse me avisando que tinha suportado o Ogro mais um dia e, como recompensa, poderia voltar para casa.

Santo André é uma poluída e fria cidade operária. Em uma das suas extremidades chegávamos ao esplendor de uma serra que levava ao mar; na outra ponta estava São Paulo; cidade onde o concreto, a garoa e o povoamento excessivo criavam, e ainda criam, um misto de horror e encantamento. Meu pai havia construído um sobrado na rua Afonso Arinos, na Vila Vitória. Para a maioria dos vizinhos, tratava-se de um projeto ousado demais para seu bolso. Mas a casa começou a ser construída no sonho do “Brasil Grande”, propaganda desenvolvimentista da ditadura militar para acobertar o desmonte da democracia. Mas o sonho do “Brasil Grande” durou pouco, e logo a falência e falta de dinheiro bateu também na nossa porta. Então, vivi toda minha infância numa casa por terminar. Era um lugar fantástico para uma criança. Com tijolos aparentes, conduítes aparentes, concreto e vigas aparentes.

Nossa rua era uma ladeira. Descendo por ela chegávamos à Avenida Don Pedro I. Se você virasse para a direita encontraria um grupo escolar chamado Generoso Alvares de Siqueira. Se virasse para a esquerda, o Grupo Escolar Vila Luzita. Não sei se anda existem com esses nomes. Pouco importa. O que você precisa saber é que todos os meus irmãos, amigos do bairro, toda comunidade a qual eu pertencia estudava ou havia estudado no Generoso Alvares de Siqueira. Quando fui raptado pelo Ogro do tempo futuro, aquele que sussurrava em meus ouvidos “o que você vai ser quando crescer?”, fui levado para o Grupo Escolar Vila Luzita.

Quando fui para o meu primeiro dia de aula, o ano escolar já havia começado. Eu era um retardatário. Para mim, foi absolutamente impossível me enturmar, não conhecia ninguém, ninguém tinha interesse em me conhecer e eu retribuía esse sentimento. Não por reflexão, mas por tristeza. Era profundamente triste estar lá. Então, minha primeira ideia sobre a escola era a de solidão.

Sendo retardatário, cheguei em uma sala de aula sem saber onde me sentar. A professora, Dona Mercedes, me colocou em uma carteira e me disse: “Fique aqui quietinho enquanto eu vou corrigir o dever”. Meu coração bateu mais forte. Que dever? O que era “dever”? Com o que ela corrigiria? Dona Mercedes se afastou de mim e foi para a primeira carteira da primeira fileira. Foi seguindo e olhando cuidadosamente o caderno de aluno por aluno. Fazia pequenos comentários e rabiscava alguma coisa no caderno de todos. Quanto mais perto de mim, mais forte meu coração batia. “Que dever?” Então, logo ela chegou colada a mim, na fileira antes da minha, no aluno que sentava ao meu lado direito. Ele estava com o caderno fechado e parecia alheio a presença dela. Apenas olhava fixamente para o chão. “Abra o caderno.” Ele nada fez. “Deixa ver o seu dever”. Como o menino não se movia, ela abriu o caderno. Páginas e páginas em branco. Um aluno em uma carteira próxima tinha uma régua de plástico à vista. Dona Mercedes pegou a régua e a quebrou em muitos pedaços no corpo do menino que tinha o caderno em branco. Um pedaço chegou a bater no meu braço. Para mim, era o fim. Eu não tinha dever nenhum e o aluno a minha frente tinha uma régua de madeira.

Claro que não se passou nada comigo, pois não havia o que me cobrar. Eu era um sortudo retardatário. Ao menos para aquele dia. Olhei para o menino ao meu lado e via que ele chorava compulsivamente. Depois que o drama passou, e já mais calmo, ele me olhou e disse: “Essa Dona Mercedes é uma *negéra*”. Apenas balancei a cabeça concordando, mesmo não compreendendo muito bem o que ele havia dito. De qualquer forma, aprendi minha primeira lição na escola: o medo. E essa durou anos para se esvanecer.

Mas o primeiro dia de aula não fora de todo perdido. Aprendi uma palavra nova. Uma palavra que usei muito naquele ano: “*negéra*”. Eu ia para a escola no período da tarde. Todos os meus amigos e irmãos mais próximos em idade iam pela manhã. Então, não havia ninguém com quem brincar pela manhã e à tarde eu seguia os desígnios do Ogro. Logo, a primeira impressão que tive sobre a escola se tornaria uma segunda lição: a escola é um lugar solitário. De certo que essas não foram as únicas lições, mas foram as que, de alguma forma ficaram e passaram a moldar o que se viria. Não tardei a me revoltar. Quando ia chegando o meio do dia, corria pela cozinha da casa derrubando todas as cadeiras em torno da mesa gritando: “Não vou para a escola. Eu não aguento aquela “*negéra*” da dona “Nercedes!” Minhas objeções eram devidamente anotadas e ignoradas. As pessoas que estavam em casa neste momento, meus irmãos um pouco mais velhos que eu e minha mãe, achavam engraçado. Sem me forçar muito, acabavam me convencendo a me arrumar e seguir para o Vila Luzita. Logo percebi que não tinha forças para me impor ao Ogro, ao ponto de vista do futuro que, por medo, preocupação e esperança movia minha mãe a tentar, por todos os meios, manter todos os seus filhos na escola.

Mas os mais fracos, e aparentemente impotentes, podem encontrar forças em lugares desconhecidos até mesmo por eles. Você deve conhecer os antigos carrinhos de rolimã. Eu, meu irmão Marcos, que era 1 ano mais velho do que eu, meus amigos e primos próximos em idade éramos já bem formados na engenharia de construção de um brinquedo como esse. Apenas precisávamos de alguém mais velho para arrumar os rolimãs. O restante – serrar, furar, parafusar, pregar – sempre dávamos um jeito. Eu e Marcos ganhamos de alguém um conjunto de três rolimãs grandes. Daria um ótimo

carrinho. Passamos o sábado desenvolvendo o projeto e executando a complexa engenharia de construção. Domingo, logo pela manhã, já estava tudo pronto para a diversão. Não tínhamos próximo de nós uma boa ladeira. A rua em que eu morava era de paralelepípedos. Era impossível descer por ela. Então sobrava a rua da esquina, a São Judas Tadeu. Era uma rua longa e de terra. Revezamos: um sentava e guiava e o outro, na maior velocidade possível, empurrava. Assim foi no início do dia. Até que, pouco antes do almoço, enquanto meu irmão me empurrava, o eixo frontal do carrinho quebrou. Cai com a cara no chão e fui arrastado na terra repleta de pequenas pedrinhas. Ralei boa parte do nariz e todo o lábio superior.

De início, foi uma tristeza esse acidente automobilístico. Dor, remédios, curativos. “Você não pode tomar sol!”. É o que eu mais ouvia da minha mãe. Mas, logo no segundo dia veio uma impressão feliz: era impossível ir à escola com um machucado daquele tamanho, com a cara tão ferida. Ficaria 15 ou 20 dias em casa, até que o ferimento secasse. O problema era que aquilo não sarava. Já se seguiam dois meses e ainda continuava aquela ferida purulenta. Aprendi inconscientemente, como toda criança que se vê subjugada até não ter mais voz, que é possível dizer não e expressar nossos sofrimentos de muitas maneiras. Hoje olho e penso que deixar minha ferida viva e exposta em meu rosto era o único meio de mostrar o que sangrava dentro de mim. Sei que minha mãe não fez nenhum curso de psicologia, mas ela sabia algo sobre medo, tristeza e solidão, pois de muitas maneiras ela havia experimentado essas emoções nefastas por quase toda a sua vida. Um dia, enquanto limpava o ferimento e colocava nele algum remédio, disse: “Este ano você não vai mais a escola. Este machucado não sara e com essa cara toda ferida eu não deixo você ir lá para ser piada dos outros”. Do que me lembro, aquele foi o ferimento mais feio e feliz de toda a minha infância.

É possível tecer reflexões psicanalíticas sobre este fragmento do meu tempo de infância e procurar ver nele as causas da pessoa que me tornei. Mas narro para você a minha história não somente para me entender, mas para ir além de mim. Quando conto o que vivi, vivo novamente o que conto. Mas não mais como aquele que viveu, mas como aquele que pode fazer algo do que foi vivido, que pode ver algo no que foi vivido; algo que fale para mim

não somente sobre aquilo que me tornei, mas, sobretudo, sobre o que sonho ser. Este é um aspecto inerente ao pensamento estético de Bakhtin (1997, 2012), nossa capacidade de rever nossa visão de mundo por sermos capazes de sairmos de nós e retornarmos revendo os valores que nos deram entendimentos de mundo.

Geraldi (2010 p. 109), fundamentando-se em Bakhtin, diz que: “É do futuro que tiramos os valores com que qualificamos a ação do presente e com que estamos sempre revisitando e recompreendendo o passado.” Na vida, de certa forma, somos também criadores de nós mesmos. Digo de certa forma, pois nunca criamos somente a partir de nós mesmos, mas dentro e a partir da multiplicidade de experiências vividas com os outros. Nossas escolhas éticas do presente, têm relação com nossas expectativas estéticas do futuro, como nossa vida idealizada. Geraldi (2010 p. 109) diz que estes são conceitos bakhtinianos transpostos para o mundo da vida, o mundo do inacabamento e, portanto, o mundo da ética. O mundo da estética é o mundo da arte onde diferentes formas de acabamento são possíveis. O personagem de um livro possui pleno acabamento dado pelo autor. Na vida não temos um autor que possa nos dar este acabamento. Mesmo que nos consideremos autores de nossa vida, ela ainda é aberta, não é uma obra pronta de 350 páginas. Nossa vida é demandada pelo porvir aberto que não nos fecha em um horizonte estético, mas numa exigência ética inescapável: temos que escolher e o não escolher é em si uma escolha. Ao longo do nosso diálogo, gostaria de falar criativamente mais sobre a ética e a estética no contexto bakhtiniano. Criativamente no sentido de pensarmos juntos. Eu não tenho respostas prontas, definidas e acabadas para o que estamos discutindo.

O fundamento ético pelo qual aqui conversamos tem como base o pensamento de Bakhtin (2012) sobre o ato responsável. Ao longo desta narrativa, falarei desse fundamento em diversos momentos e por diferentes aspectos. Já no que se refere a estética parto da concepção de Bakhtin (1997, 2012) de que, vivendo num mundo diversificado e no qual dependemos inteiramente do outro para nos constituirmos em nós mesmos, eticamente, por ocuparmos um lugar único neste mundo plural, constituímos-nos (conscientes ou não) como sujeitos criadores, pois “que somos abertos à percepção, à

imaginação, ao sensível como parte fundamental de nosso processo de humanização” (SILVESTRI, BASSINELLO, 2012, p. 58). Isto se dá pelo fato de que o processo de humanização não correr em nós “como mimeses da natureza, mas como ação criadora” (SILVESTRI, BASSINELLO, 2012, p. 58). Pois que, diante do outro, que para Bakhtin (1997) abarca tanto os sujeitos como os fenômenos do mundo que não são “eu”, movemo-nos não só eticamente, mas, sobretudo, esteticamente: agimos a partir de concepções valorativas que buscam tanto um modo de ser no mundo como possíveis acabamentos futuros para esse modo de ser. Ética e esteticamente, estamos sempre nos recriando tendo como material formador as experiências de uma vida que se amplia, se define e se evoluciona somente em um meio humano e comunitário.

Quando penso neste pressuposto estético bakhtiniano, vejo que aquele menino ferido, externa e internamente, passou a alimentar um sonho, um ideal estético de vida futura: a outra escola. Lá onde estavam meus irmãos, primos e amigos. Então, qual não foi minha felicidade ao saber que estava matriculado para o próximo ano e que, finalmente, estaria entre amigos. Não falo somente da socialização. Pensava no que aprenderia, no que estudaria, nas salas de aula (como seriam?), nas professoras (quem e como seriam?). Tudo isto era uma efervescência de vida que me transbordava de esperanças. Embora nossos movimentos éticos almejem um porvir estético, um juízo de valor de que aquele futuro específico é melhor que outros, este futuro almejado é como um embrulho de natal. Um pacote fechado que só poderá ser aberto no momento apropriado. Tive que esperar alguns meses para viver o meu sonho. Posso narrar aqui o quanto perguntei a todos sobre a outra escola e quantas histórias boas e ruins ouvi. Mas, prefiro ser breve e mostrar algumas de minhas experiências.

Era comum nas escolas na época (estávamos no auge da ditadura militar) que em um dado momento, antes de entrar para as salas de aula, todos tivessem que ficar com as respectivas classes em uma fila formada por gênero e altura – as meninas na frente e os meninos mais altos ao fundo. Assim nos arrumavam para cantar o Hino Nacional. Já conhecia essa rotina do Vila Luzita. Mas, ali, no Generoso Alvares de Siqueira, o corpo gestor e alguns professoras

acrescentavam algo diferente: quem fosse pego cantando errado, ou não cantando, seria punido. Vi uma menina do terceiro ano tomar um tapa na cara, ter os cabelos puxados e ser ameaçada de suspensão por estar cantando errado. A diretora, Dona Jaci, que é quem estava “corrigindo” a menina, gritava para todos: “Ela já está no terceiro ano e não sabe cantar o hino!”. Não me recordo de quase nada do que foi dito, pois um logo discurso foi feito pela Diretora. Apenas anotei com o meu medo que era necessário saber o Hino Nacional e que o momento de o cantar era excessivamente perigoso.

Você pode achar exagero meu, mas lembro daquela criança que eu era circulando pela escola como alguém que anda numa floresta e sabe que há riscos em toda parte. Não se trata de dizer que me sentia a todo instante inseguro, pois os que vivem próximos a perigos, recebem do cotidiano, da rotina, a dádiva de se acostumarem e a aprender quando ficar alerta. Então, eu sabia quando devia ficar mais atento e quando podia relaxar.

Talvez você se pergunte sobre os outros aspectos que estão presentes na vivência escolar, como o aprendizado, a socialização, a cultura, as datas comemorativas, as festas. Tudo isto estava lá, mas o que me deixou marcas foi a violência e o produtivismo comum da época. Pela coação, coerção e pelo medo, quase todos as professoras que conheci nesta fase da vida, buscavam tirar o máximo dos seus alunos. Raramente o meu interesse por alguma atividade era feito no sentido de aprender algo, mas para não ser punido. O que sentia era que eu não pertencia aquele lugar. Não devia ou não precisava estar ali. Talvez você ache que eu esteja fazendo um recorte duro em demasia, pois muito mais que sofrimentos são vividos em uma escola. Você está certo. Quando olhamos para o passado não vemos uma história ordenada e linearmente disposta para nossa leitura. Vemos marcas dispersas que se assemelham a borrões inscritos na parede de uma casa antiga. Olhando para essas formas esparsas dispostas na parede, podemos reconhecer um padrão que forma um desenho. Muito se pode ver numa parede tão marcada assim. Estou apenas tentando mostrar a você os desenhos que me saltam aos olhos; aqueles que minha visão estética do mundo, na época, era mais capaz de identificar. Mas, o exagero não é tão grande.

Dou um último exemplo. Quando estava no segundo ano naquela escola fui aluno da professora Carmem. Minha mãe e minha irmã, dois anos mais velha que eu, me disseram que Carmen Funaro era uma mulher severa e, talvez, a melhor professora da escola. Vi esta professora espalhar pela sala o dobro de violência que já havia visto com outras. Ela nunca sorria, nunca se divertia com algo, nunca achava nada interessante. Seguiu diariamente o rito da educação bancária já enunciada por Paulo Freire (1987). Lembro que, naquele ano, outras professoras da escola resolveram realizar um campeonato de futebol para integrar melhor as séries do 1º ao 4º ano em atividades mais recreativas. Bem, você pode ver que, então, existiam pessoas que já pensavam diferente, que desejavam outra escola. Mas minha sorte não me conduziu diretamente a elas. A ideia era que todas as classes, uma vez por semana, por 1 hora, iam para a quadra participar de jogos. Para os meninos, futebol. Para as meninas, vôlei. Quando foram chamar minha sala, a professora Carmem disse que estávamos fazendo prova, não poderíamos participar naquele dia. Minutos depois, ela chamou nossa atenção: “Aprendam, meninos, jogar bola é coisa de vagabundos! É isso que vocês querem ser no futuro, vagabundos?”

Como posso ajudar você a me compreender melhor, já que falo de percepções antigas de uma criança de nove anos? Não é difícil entender. Crianças, quase sempre, são curiosas, interessadas e observadoras atentas do meio adulto. Observam aqueles que podem direta e indiretamente auxiliá-las em seus sonhos de possíveis futuros. Crianças não aprendem somente com o que explicitamente lhes ensinamos, mas também observando o nosso modo de vida, valores, palavras, escolhas, dúvidas, interesses. Crianças, talvez mais do que os adultos, aprendem muito nas relações. Entendam, não estou falando para você necessariamente de dados obtidos em alguma pesquisa. Falo de minha própria família.

Éramos uma representação viva do que ocorria no meio escolar. Sou o nono filho de uma família de doze irmãos. Todos os meus irmãos mais velhos estavam estudando ou já haviam estudado no Generoso Alvares de Siqueira. Meu sobrenome era, portanto, uma carta marcada. Era difícil encontrar um professor(a) ou gestor(a) que não conhecesse vários dos meus

irmãos, minha mãe e não demonstrassem um certo desdém ao falar sobre nós. Eu não tinha a mínima ideia do que é “desdém”. Mas achava estranho ver professores(as) e gestores(as) cochichando algo quando fossem falar sobre minha família na minha frente. Uma família pobre, numerosa, descendentes diretos de escravos ou ex-escravos⁴. No transcurso de poucos anos todos os meus irmãos que estavam na adolescência tiveram que abandonar a escola por questões econômicas ou mesmo devido a hostilizações de professores(as). Vi muitas vezes minha mãe ir nervosa para uma reunião escolar defender um filho ou filha que fora “acusado” de ser negro, pobre e inculto.

A escola nunca foi fácil para nenhum de nós. Meus irmãos homens, que já estavam na adolescência, logo começaram a perder o interesse. Queriam trabalhar, pois já alimentavam o sonho de um carro, viagens, roupas e uma infinidade de coisas que meus pais não poderiam comprar. Minhas irmãs, que também já haviam ultrapassado os 12 anos, mesmo querendo estudar, sentiam-se pressionadas pelas condições socioeconômicas de minha família a irem trabalhar. Mesmo meus pais, de quando em quando, falavam com severidade da necessidade de todos procurarem um emprego. Não tardou para que meus irmãos e irmãs com idade para o trabalho abandonassem a escola.

Quando me recordo ponderadamente sobre o assunto, lembro que praticamente todos os amigos dos meus irmãos e irmãs, que tinham entre 12 e 18 anos, também já estavam fora da escola. Não me recordo de ter conhecido ninguém, do círculo das amizades dos meus irmãos, que estivesse na universidade. Como disse, o que uma criança aprende não se resume somente ao que lhe mostramos diretamente, mas também ao que indiretamente apontamos para ela com o nosso modo de viver. A escola não era um valor claro e definido em meu meio social. Todos falavam da importância do estudar,

⁴ Minha avó, Dona Messias, mãe de minha mãe, era uma mulher severa e que não fugia de uma briga nem com homens. Nasceu durante a Lei do Ventre livre e meu bisavô, pai dela, era um escravo alforriado. Quando estava nervosa ou indignada com algo, costumava dizer: “Eu, Messias Cassage dos Anjos, nega forra, não vou aceitar uma coisa assim!” Minha mãe contava para nós as histórias de valentia de minha avó imitando o jeito com que ela batia na perna enquanto proferia a frase. Perguntávamos, mas minha mãe não sabia responder de onde vinha o sobrenome Cassage. Anos depois aprendemos que era o nome de uma tribo em Angola que desaparecera no período do tráfico de escravos. De alguma forma, minha avó sabia de suas origens.

mas poucos tinham ido para além da 8ª série. Meus pais, tios, amigos de meus pais, meus irmãos e irmãs e seus amigos... para nenhuma dessas pessoas a escola foi ou era parte da representação direta de um futuro melhor. Um ou outro vizinho próximo tinha formação universitária, mas raramente tínhamos contato com essas pessoas ou mesmo com seus filhos. Veja que apesar das minhas considerações acima, todos sabiam da utilidade e importância de um mínimo de escolarização. E que com esse mínimo, naquela época, era possível fazer muita coisa.

A violência era uma peculiaridade da escola que me tocava pessoalmente, mas em seu contorno maior desenhava-se um processo de educação para criar trabalhadores. Como já disse, estávamos no auge da ditadura militar. Frigotto (2010) aponta para o fato de que a partir das décadas 1960 e 1970 a educação, de prática social foi reduzida a economicismo, mera produção de “capital humano”. Via entre meus irmãos e seus amigos que bastava saber o mínimo do conteúdo escolar e você já podia ter um emprego.

Após arrumar o emprego dificilmente suportaria a jornada de trabalho e as exigências da escola noturna. Desenhava-se assim um círculo paradoxal: você precisa estudar para encontrar melhores empregos, mas se você encontrar um emprego dificilmente continuará estudando. Conto uma breve história a parte, para me fazer compreender. Lembro que um dos meus irmãos, no início dos anos 80, após tirar sua carta de motorista, foi trabalhar em uma transportadora como motorista. Uma vez o gerente, com um pouco de pressa, disse: “Negão, preenche a minuta de transporte pra mim.” Quando meu irmão entregou a minuta preenchida, o gerente, espantando, perguntou: “Essa letra é sua? Você escreveu isso?” Meu irmão confirmou. Ele havia estudado até a 7ª série. Tinha uma caligrafia e um português impecáveis. Por esse simples preenchimento de minuta, em poucos anos, meu irmão se tornou gerente de transportadora. Tentou, mais tarde, voltar a estudar, mas não tinha mais paciência. No final dos anos 80, fez um supletivo que lhe garantiu o ensino médio.

Essa história visa demonstrar como nos anos 70 e 80, mesmo com pouca escolarização, ainda era possível arrumar bons empregos. Decerto,

portanto, que a escola tinha sua importância, pois, mesmo que mínimos, garantia conhecimentos que auxiliavam a todos numa melhor inserção na vida profissional. Já trabalhei com analfabetos ou semianalfabetos e sei o quanto a vida dessas pessoas era ainda mais difícil que a daqueles que tinham um mínimo de escolarização. O que aqui sinalizo é que o modelo de escola vigente na época ainda era excludente e procurava proporcionar o mínimo para as classes menos favorecidas.

Embora, no meio dos anos 70, eu tivesse apenas 8 anos de idade, a realidade vivida pelos meus irmãos já estava destinada para mim, pois a construção de um modelo de educação excludente, aquela que escolhe quem vai apertar botão e quem vai para universidade, já estava em pleno andamento. O deslocamento ético da formação educacional migrou da dimensão da humanização, para a do trabalho. Deste modo já não importava quem você é e o que você quer ser, mas o que você precisaria ser. Paul Willis (1991), ainda no início dos anos de 1970, ajuíza que quando jovens de classe média conseguem empregos de classe média, isso é culpa de outros. Mas quando jovens de classe operária conseguem empregos de classe operária, isso é culpa deles. Willis (1991) busca explicitar a conformação social que se fundamenta em ensinar às classes mais baixas o ofício de ser trabalhador e o quanto essas mesmas classes sociais se revoltam contra a escola.

Por muitas vezes ouvi uma frase de meu pai: “Dinheiro é que é documento de identidade no bolso!” Mas só tem dinheiro quem trabalha. Então, acredito que todas aquelas pessoas a minha volta estavam atrás de sua identidade e já me ensinavam indiretamente a buscar a minha. O que eu estava começando a aprender é que esta identidade não estava na escola, e sim no trabalho. Mas o aprendizado de ser trabalhador não seguiu tão linearmente assim, pois que a vida tem suas surpresas. Como diz Guimarães Rosa, “Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares” (2001, p. 200).

Veja que, portanto, onde eu ponho pontos, a vida só vê vírgulas e alarga a minha experiência. Tudo que lhe conto agora é para dizer que a

escola e a vida são maiores do que sinto, vejo ou posso dizer, pois, como eu e você, a escola e a vida se movem para o futuro como tudo que não é acabado. Assim que, ao lembrar de todos esses fatos violentos e tristes para mim, não tenho a intenção de maldizer a educação escolar, mas de mostrar as grandezas que ela fez comigo. Sim, porque foi devido a todo este sofrimento passado que me foi urdindo, silenciosamente por dentro, o sonho de uma outra escola que só muito mais tarde me foi possível sonhar mais satisfatoriamente. Então, não me demoro mais nestes anos tristes, pois adiante minha história é a daqueles heróis que têm esperança.

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do que em primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso? (ROSA, 2001, p. 51).

Veja: a matemática das coisas não permite a abstração e exatidão da matemática dos números, pois que os números começam do zero. Já as coisas seguem para um futuro infinito advindas de um passado imemorável. Tudo que juntamos e calculamos na vida dá um resultado incerto que exige outras contas, novos cálculos, pois a vida só faz bater a conta na morte. Se estamos vivos, tudo é ponderação proximal de horizontes pretendidos. E, na inexatidão da vida, no atravessar das coisas, fomos forçados, eu e minha família, a mudar para a cidade de Campinas, onde meu pai já estava trabalhando como Mestre de Obras.

O que significou essa mudança? Decerto que saí num ponto diferente da outra banda do rio, pois quando vejo os amigos meus e de meus irmãos que ficaram para trás encontro histórias tristes que foram interrompidas ou contadas pelas drogas, pela polícia, pela bebida. Mas pensar neles é uma ponderação que não me acabe agora. Penso que ao chegar em Campinas, havia, escondido, um mundo maior do que o que ficara para trás. Meu pai nos trouxe para Campinas por ver na cidade uma promessa que nunca se cumpria na região do ABCD⁵. De todo, ele não estava certo. Mas errou tão pouco que

⁵ O ABCD se encontra nos arredores de São Paulo e é uma região tradicionalmente industrializada e também a mais industrializada do Sudeste. A sigla vem das três cidades, que originalmente formavam a região, sendo: Santo **A**ndré, São **B**ernardo do Campo, São **C**aetano

lhe devo gratidão sem fim pela coragem de mudar de cidade levando 12 filhos, genro, nora e neto. Chegamos aqui e atulhamos, em uma casinha de fundos, 17 pessoas em uns 60 m².

Meu pai era um homem ordeiro, dono de uma severidade que era atenuada por saber tocar violão e cantar serestas. Essa arte é que fazia dele alguém maior e mais sensível do que de imediato se poderia supor. Gostava de festas com boa comida e bebida, mas nunca se perdia em embriaguez. Não gostava de bêbados, pois perfilavam os vagabundos, os desocupados. A religião do meu pai era a honestidade e sua teologia maior, o trabalho. Essa era a marca que ele desejava imprimir com mais força nos filhos. “Dinheiro é que é documento de identidade no bolso!”

Minha mãe era de uma força dominadora, matriarcal, mas cheia de esperanças. Tinha muitas religiões. Gostava de todas elas. Mas só cultivava com a gente aquelas que não pediam dinheiro, pois não queria fazer negócios com Deus. Desejava apenas aprender mais e mais a bondade e a caridade. Dez anos depois que mudamos de Santo André, pessoas batiam na casa onde morávamos pedindo roupas, comida, afeto. “Ela não mora mais aqui, foi pra longe. E eu não tenho nada pra dar”. Vinte anos após ter mudado da cidade, a mulher que comprou nossa casa, Dona Valentina, me contou este fato. “Sua mãe deixou um bando de miseráveis sempre batendo na minha porta.” – me disse ela. Fiquei comovidamente feliz dela me lembrar desta imagem da minha mãe.

Você veja: antes de mudarmos, a preocupação maior era a matrícula dos filhos menores em alguma escola. Os já crescidos que escolhessem. O trabalho era uma necessidade obrigatória. A escola, uma necessidade para se escolher. Mas os pobres não escolhem quais necessidades devem satisfazer, pois que a vida, mesmo que lhes permita desejar muitas, dá garantia para a realização de poucas. Meus irmãos homens preferiram dar conta do trabalho. Já as mulheres, assinalando o prenúncio de uma época, todas voltaram para a escola. Trabalhavam como domésticas de dia e iam para a escola à noite.

Muitos professores(as), vendo-as sonolentas e desesperançadas, e mesmo dormindo na sala de aula, fizeram vista grossa, ajudaram em provas perdidas, indicaram futuras profissões possíveis. Hoje todas ultrapassaram a universidade e mesmo avançaram para pós-graduações. Meu pai estava certo com a promessa desta cidade? Meus irmãos homens se arrastaram para o trabalho e o sonho de riquezas. Hoje ainda lutam com a vida. Não com a esperança de serem ricos, mas de permanecerem em pé. Há muita felicidade nisto também.

Mas eu era um dos filhos menores, aqueles que não podiam trabalhar e iam forçados para a escola. Então, já em Campinas, fui matriculado na terceira série do Barão de Ataliba Nogueira. Chegando na escola, senti uma diferença: havia muito mais alunos negros que nas escolas de Santo André. E encontrei muita gente mais pobre do que eu. O processo de inclusão escolar estava em curso. Quando entrei na minha sala de aula, conheci o Silvano: negro, pobre, trazendo para meus ouvidos urbanos aquela fala caipira que só ouvia nos meus tios e primos que moravam em Vinhedo. Conhecer o Silvano era para mim como encontrar um parente desconhecido. Meu irmão Marcos, que viveu comigo o acidente do carrinho de rolimã, um ano mais velho que eu e por ser duas vezes repetente, acabou caindo na mesma sala que a minha. Foi uma bênção, pois toda solidão do passado se desfez como um pequeno pedaço de gelo à mercê do sol ardente do meio-dia. Não encontrei violência e nem anúncios dela. Raramente se ouvia falar de um professor ou professora bater em alguém. Ainda tinham humilhações e racismos manifestos. Mas ali, no terceiro ano, na sala da Dona Neusa, tudo eram os cuidados de uma mulher severa como meu pai e cheia de esperanças como minha mãe. Explico.

Logo após as férias, no segundo semestre, eu e meu irmão decidimos que não iríamos mais às aulas. Não era nada combinado entre nós ou mesmo fruto de alguma revolta. Apenas resolvemos ficar entregues às brincadeiras dos amigos que tínhamos na rua. Era como se dilatássemos os divertimentos das férias não querendo que acabassem. Minha mãe gritou como pode, ameaçou dentro do possível e não nos demoveu. Quase um mês se passou sem que nos demovêssemos e voltássemos para a escola. Aprendemos a andar pelos bairros, chegar ao centro da cidade e voltar para

casa. Eu contava dez anos e meu irmão um ano a mais. Caminhávamos por cinco ou seis horas sem nos prendermos ao cansaço ou nos preocuparmos com as horas. Quem nos via achava tratar-se de crianças abandonadas. Mas, um dia, logo no início de uma tarde quente do final de agosto, o Silvano, aquele que senti ser quase meu parente, foi bater palmas na minha casa. Ficamos mais que felizes de ver o amigo de escola. “A Dona Neusa falou pro cês ir lá amanhã sem farta. Ela disse que se não for, vão perder o ano”. Não sei por que, mas nos deu um medo. E, então, fomos.

Um(a) professor(a) pode ser comparado a um centro magnético que possui tanta força de atração que pode alterar as nossas bússolas internas e, portanto, as rotas de vida que, conscientes ou não, escolhemos. Dona Neusa era uma mulher franzina, quase da nossa altura, com óculos grossos, cabelos bem pintados, encaracolados e penteados. Tinha uma voz firme e clara como as feições do seu rosto. Ela falou conosco com a severidade com que meu pai se impunha a nós, mas com a esperança materna que sempre nos abraçava, pois que minha mãe sempre esperava, sonhava e pedia a Deus o melhor para nós. E foi isso que vi em Dona Neusa. Uma dureza que não me fez temê-la, mas temer a vida. Temer aquela grandiosidade onde o mal e o bem podem caber em nossas vidas em proporções inimagináveis.

O discurso dela me fez lembrar a figura do Zé Mória, personagem de minha infância em Santo André. Minha mãe disse que o conheceu militar. Quando andava fardado, engomado, penteado e cheirando àquelas pessoas respeitáveis que caminham seguras de ter controle de tudo ao redor. Eu o conheci vestindo farrapos, sujo, bêbado e arrastando um carrinho feito dos restos de uma geladeira. Catava ferro e cobre para vender e assim poder por um mínimo de comida dentro do barraco de madeira em que vivia com mulher e cinco filhos. É a vida: onde o mal e o bem cabem em proporções inimagináveis. Um dia feriu o dedão do pé até o osso. Chegou a mostrar para nós, crianças que brincavam na rua. Como curativo, enrolou em um pano encardido e seguia mancando e arrastando o que podia da vida. Mória, bêbado e cheirando mal como os córregos da cidade, mancou com aquele dedo até que a necrose fez arrancarem sua perna. Foi largado em um canto do barraco. Às vezes ia até a rua falseando em uma muleta improvisada. Gostávamos de

ficar perto dele, pois era um sujeito manso como um lobo e estava sempre cercado de dois ou três cachorros. Algo em mim sabia que aquele era um futuro tão possível a mim com qualquer outro. “Viver nem não é muito perigoso?”:era a frase ambígua do Guimarães Rosa (2001, p. 51).

Me fazendo recordar de uma vida tão escura quanto a do Mória, Dona Neusa mostrava ter uma esperança em mim e no meu irmão Marcos que nós mesmo nunca sonhamos ter. Eu sentia a pobreza em que vivia como um conforto que me permitia ser despreocupado e resignado com as imposições da vida. Dona Neusa me mostrava a necessidade de uma revolta. Não daquelas revoltas que querem desconsertar o mundo. Mas daquelas que nos fazem desejar, mais que tudo, consertar a própria vida. Consertar o que foi quebrado pela pobreza, pelo racismo, pelo preconceito de classes. Consertar em nós nossa humanidade perdida em um futuro qualquer em que a criança que hoje sonha se transforma lentamente no adulto que lamenta. Assim que, o discurso de Dona Neusa teve efeito em nós. Ao menos por alguns anos. Até a oitava série, para ser mais exato.

Eu, de minha parte, havia perdido o medo dos agentes escolares, pois que, mais e mais, a sociedade se organizava para coibir aqueles que se mostrassem violentos. Cheguei a comentar com minha mãe que naquela escola não batiam nos alunos. E, então, soube por ela que mesmo os violentos que conheci no Generoso Alvares de Siqueira sofreram diferentes formas de desagravo social. Primeiro de forma vil: um pai, já cansado dos filhos reclamarem ter apanhado na escola, espancou a antiga diretora, Dona Jaci. Soube, então, que ela nem era diretora. O marido é que sim, o Seu Oswaldo. Um homem pequeno, envelhecido, que tinha dois hábitos: erguer as calças e fumar cigarros. Diversos boletins de ocorrência foram feitos acusando os dois e outros professores e professoras da escola de maus tratos com alunos. Não demorou para a prefeitura de Santo André abrir uma sindicância. Eu já não estava mais na escola quando os dois, Dona Jaci e Seu Oswaldo, foram presos por desvio de verbas da escola e dinheiro da APM. Foi como na história do Al Capone que nunca foi preso por seus crimes, mas por sonegar imposto.

Ouvir minha mãe contar aqueles desagravos me fez ver, intuitivamente, que na escola existiam aqueles que se contrapõem. Os incomodados estavam presentes, mas ocultos pela névoa das rotinas. Esta é uma constatação fundamental para tudo que lhe digo e, sem impaciências, desta constatação falarei mais tarde. Pois, naquele momento, onde a infância ainda era a realidade dos meus melhores sonhos, as reações contrárias à conformação escolar pautada na exclusão e na violência não me eram motivos para alguma reflexão.

Quando falo de meus sonhos de infância falo das verdades interiores de uma criança, daquelas disposições íntimas que me moviam nos dias e faziam da vida algo mais que mera sobrevivência. E, quando o medo na escola e o medo da escola desapareceram, os sonhos de vida futura se tornaram mais presentes e verdadeiros que a necessidade de saber matemática ou português para não ser humilhado com castigos. Passei a querer ser alguém: um alguém rico, outro famoso, outro ainda artista... talvez escritor ou mesmo criador de histórias em quadrinhos. Mas, veja, com o fim do medo senti que a escola não tinha quase nada de interessante, pois todos os professores(as), gestores(as) e gentes da comunidade só apontavam para uma coisa: estudar para ter um bom emprego. Os meus sonhos não estavam fechados na ideia de um bom emprego como contador, carteiro, mecânico, pedreiro ou torneiro mecânico.

Acredito que a pior possibilidade do viver é seguir desacreditado de novas possibilidades de vida. É possível subjugar tanto a vontade de alguém a ponto de ele não desejar mais outra vida se não aquela que ele não escolheu, mas que é exaustivamente apontada como única opção de vida para ele? Os anos que se seguiram na escola estavam me contando justamente isto; que para mim a referência maior e mais digna que a escola apresentava era ser trabalhador. Claro que há muita grandeza em ser trabalhador, principalmente quando pensamos no contexto enunciando por Saviani (2007) onde “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo”, pois que, em síntese, o trabalho é a realidade intrínseca a todo processo de criação da cultura e desenvolvimento do humano. Mas, o contexto a que me refiro sobre o ser trabalhador é aquele da tecnização da

escola, onde se inicia “o esvanecimento do sentido político e existencial da experiência escolar” (CARVALHO, 2017, p.1023).

Quando procuro puxar pela memória este momento do passado onde me era apontado que a finalidade da escola era me inserir adequadamente no sistema produtivo, busco encontrar as causas do meu crescente desinteresse pela escola. Ou seja: passada solidão e o medo, surgiu a apatia.

Seguindo o pensamento da filósofa Hanna Arendt e do historiador Reinhard Koselleck, Carvalho (2017) procura identificar o problema essencial para a crise na educação, para a desfiguração do humanismo que a justificava e a nova configuração técnica voltada ao sistema produtivo. Segundo ele, o problema maior é que a experiência escolar perdeu seu sentido intrínseco; o de promover “a iniciação dos mais novos em heranças simbólicas capazes de dar inteligibilidade à experiência humana e durabilidade ao mundo comum” (2017, p. 1023). Ao refletir sobre a crise na educação, Carvalho (2017) inicia seu pensamento buscando um sentido mais exato e profundo para a palavra “crise”. Ele busca abordá-la não em sua acepção redutiva como declínio, ou decadência, mas seguindo seu sentido radical de oportunidade de encontrar respostas que renovem o vivido, o experimentado. Assim, a crise em si não está no caos, mas na condição oportuna de observá-lo e obter perspectivas transformadoras.

[...] identificar uma crise na educação não implica afirmar a existência de um declínio nos padrões de rendimento escolar ou qualquer sorte de decadência no que concerne às suas práticas ou ao seu papel social. Significa, antes, reconhecer que perdemos as respostas sobre as quais nos apoiávamos no que diz respeito aos procedimentos, às escolhas e, sobretudo, ao significado público que atribuímos ao processo educacional (O que ensinar? Como? Em nome de que educar?) (CARVALHO, 2017, p. 1026).

Acredito que essas proposições acima colocadas me ajudem a compreender meu afastamento e desinteresse. Eu tinha um sentimento maior de vida que não era contemplado pela educação escolar, pois não via na escola algo que me ajudasse a dar sentido à minha experiência de vida, ou mesmo à vida que abarca todas as experiências.

Não sei se você já se dedicou a fazer caminhadas. Eu, desde o início da adolescência, me ocupo dessa tarefa ancestral. Nossos antepassados caminhavam em busca de alimento. Eu caminhava em busca do espírito: da experiência de estar vivo enquanto transitava por paisagens diferentes. Mas havia também o esforço. Repetir grandes percursos pelo desejo de sentir o corpo vivo, cansado e entregue à vida. Às vezes exagerava no tamanho do trajeto. Lembro que, tempos atrás, vi uma charge: dois alpinistas chegam ao topo do Everest. Um deles, fincando uma bandeira, declara: “Chegamos na metade do caminho!” O outro, horrorizado e olhando para a imensidão de montanhas que formam o Himalaia, mostra sinais de desespero por saber que terá que fazer todo o caminho de volta. Eu, seguindo sem destino certo, chegava a caminhar quatro horas sem interrupção e acabava me dando conta que teria que fazer as mesmas quatro horas para retornar. Então, em ocasiões como essa, chega um momento em que tudo o que se quer é chegar ao fim para poder descansar. Creio que este é o sentimento que tive ao transpassar a escola da terceira a oitava série. Tudo que desejava era terminar. Os dias não eram inteiramente pesados e ruins, pois que a escola e a socialização nela presente empunham desafios e apresentavam divertimentos. Mas, mais que uma experiência para ser vivida, a escola era um local para ser superado, vencido, deixado para trás.

Veja que iniciei falando de algo estranho para um professor: que eu demorei muito tempo para gostar da escola. Em toda minha infância e adolescência ela nunca se mostrou como um lugar de sonhos maiores que aqueles de um local de trabalho, como passaporte para um bom emprego. Decerto que desejava trabalhar e, como muitas crianças ou jovens pobres, sonhava em ser rico. Mas o todo da vida, no transcorrer dos meus dias, não se resumia a esse sonho único. Queria mais coisas: sonhava aberturas que, mesmo sendo trabalho, constituíam sentido para o viver. A escola que encontrei após o medo não apontava exatamente para isto, mas para a necessidade de ganho financeiro em qualquer posição que pudéssemos nos encaixar.

Ainda assim, por que me tornei professor? Há uma relação direta entre minha desilusão com a escola e minha formação como professor.

Lembro-me de assistir a um vídeo; uma palestra do professor José Pacheco⁶, um dos participantes do processo de formação da Escola da Ponte, em Portugal. Logo no início da conferência ele diz que há dois motivos para uma pessoa tornar-se professor: ou por amor, ou por vingança. Ele diz que se tornou professor por vingança, mas permaneceu por amor. Vejo-me nesta mesma condição do Pacheco. O motivo de vingança ao qual ele se refere é por ter sofrido humilhação e exclusão devido a ser estrábico e ter nascido em um cortiço. Resolve voltar a escola como professor e cultivar nela relações mais comprometidas com a inclusão e plena abertura às diferenças. O meu motivo de vingança não é muito diferente, pois sofri humilhações e exclusão por ser negro e pobre. Mas ainda me fica o sentimento de desilusão com a escola e a necessidade de proporcionar a outros alunos uma experiência diferente da minha, de procurar, em aula, resgatar um pouco do sentido humanista da educação e não somente orientar para o trabalho. Mas, de qualquer forma, seja por amor ou por vingança, a ideia de ser professor não me surgiu pronta e acabada. Foi algo como produzir uma grande fogueira começando com dois pequenos gravetos em fricção constante. Produzir fogo assim é um trabalho lento, exaustivo e que exige paciência. Então, não me tornei professor por entendimento da profissão ou por aptidão do coração somente. Mas por convívio.

Como proposto por Aristóteles (2001), somos seres sociais e nosso potencial humano só encontra plenitude de desenvolvimento no mundo da cultura e não no mundo da natureza. Assim que nossos rumos se dão na medida em que colidimos nossa jornada com a jornada de outros que nos afetam. Os budistas costumam fazer um desafio reflexivo: “Se você tiver que devolver aos outros tudo aquilo que lhe foi dado, o que sobrará com você? ” A resposta aterradora é: “nada” (GYATSO, 2007, p. 53). Então, aquilo que chamamos de nosso e que consideramos nossa individualidade não surge de si mesmo, mas na dependência de outros. Logo, mesmo a individualidade mais querida e aninhada é produto de uma coletividade humana pautada por uma cultura.

⁶ PACHECO, José. “Aula, fato ou mito?” - TEDx – ver em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cYrgbptYcho&t=793s>> – pesquisado em 06.01.2018.

Isto posto, posso pensar meu atual momento de vida e tentar encontrar as interações culturais de uma dada coletividade que influenciaram minha individualidade ou, mais precisamente, a subjetividade que hoje vivo: minha profissão de professor. O que me conduziu a esse “infortúnio?” O infortúnio, que aqui digo em tom de brincadeira, carrega, inevitavelmente, algo de sério, pois por mais que ame essa atividade e a use como instrumento para compreender a vida, não posso ignorar que é um desafio constante. Talvez justamente por isso nela me afinco tanto e dela retiro tanto sentido, pois não me é permitido o comum, o trivial, o repetitivo. É preciso renovar-se tanto quanto o correr dos dias.

Quando estava na 8ª série, tinha desejo de ser torneiro mecânico, pois uma parte significativa dos jovens pobres como eu iam para o SENAI aprender essa profissão. Mas não era um trabalho sonhado, apenas algo que, ao ser pensado, me trazia um sentimento de segurança futura. Mas, com 12 irmãos, ninguém pensa sozinho seu destino. Há sempre aquele que diz algo e nos lembra de pensar melhor e maior do que se acostumou pensar. Melhor e maior não no sentido de uma profissão ser melhor ou maior que outras, mas no que se refere às nossas aptidões, às nossas virtudes ocultas que podem ser despertadas e desenvolvidas no mundo.

Meus irmãos homens, em idade de trabalho, lutavam os seus dias em posto de gasolina ou em uma fábrica da cidade. Um outro era carteiro. Eu os olhava e tentava me sonhar naqueles trabalhos. Não conseguia. Foi de minhas irmãs que veio um sentido novo, diferente e, diria eu na época, um salto para fora do que vivíamos no que se refere a trabalho. Após ter terminado a 8ª série minhas irmãs, Cristina e Vilma, surgiram em casa com uma ideia estranha: estudar na escola normal e serem professoras. O curso que pretendiam era na escola Carlos Gomes. “Nossa! Mas eu também posso ser professor? Posso fazer este curso? Não é só para mulheres?” – perguntei. “Claro que pode fazer. A maioria é de mulheres, mas têm homens que estudam lá também”.

Fui com elas até a escola me informar. Não gostaram de nos ver por ali. Estávamos atrasados, pois o Vestibulinho⁷ para ingressar na escola já havia passado. Me recordo que não prestamos Vestibulinho em nenhuma escola porque estávamos morando em um bairro periférico que ficava a 40 minutos do centro da cidade. Pensar a escola e o horário de estudo em conjunção com o trabalho, não era simples.

Foi já no meio de janeiro que minhas irmãs se resolveram. Não podiam recusar nossa matrícula, mesmo havendo perdido os exames. Então, eu, meu irmão Marcos e minhas irmãs Vilma e Cristina, ingressamos no Carlos Gomes. Sem saber ao certo, pensava mesmo em ser professor, mas, mesmo que houvesse interesse a apatia pelos conteúdos escolares já me acompanhava como uma sombra que se projeta à frente do destino pensado. Cursava as aulas, ouvia os professores e professoras, lia os livros, mas não sentia vida. Foi quando uma amiga de sala de aula, Michelle, me emprestou um livro.

Lembro-me, em minha jornada, de um dia em especial no ano de 1980. Eram seis e trinta da manhã. O inverno, mesmo não sendo nada rigoroso, exigia que, ao menos naquela hora, no ônibus lotado, mantivéssemos as janelas fechadas. Isso criava um ambiente tanto opressivo como aconchegante. Essa dicotomia se dava devido ao fato da grande lotação onde ao mesmo tempo em que as pessoas se espremiavam, também se mantinham um pouco mais quentes e protegidas do ar gelado que soprava lá fora. Naquele ano, morava em uma região periférica, distante. Essa desvantagem trazia o benefício do conforto de sempre arrumar um lugar para me sentar e me proteger um pouco do desconforto em que seguiam os que iam em pé.

Naquele dia em especial, tinha um companheiro de viagem que me seguiria tranquilamente pelos 40 minutos da longa e costumeira jornada de todas as manhãs: um livro. Fora escrito por um autor desconhecido para mim, de nome bastante estranho: Jiddu Krishnamurti. Retirei o livro da bolsa,

⁷ Hoje, 2017, o Vestibulinho é necessário apenas nas escolas técnicas. Mas até 1980 era obrigatório para quem quisesse estudar no antigo colegial (atual ensino médio).

chamava-se “A cultura e o problema humano”, e segui para o primeiro capítulo. Li as 20 linhas iniciais e o meu mundo nunca mais foi o mesmo:

Eu me pergunto se alguma vez já pensamos no que significa educação. Por que vamos para a escola, por que aprendemos várias matérias, por que fazemos provas e competimos pelas melhores notas? O que significa aquilo que denominamos educação, e a que ela se destina? Esta é, na verdade, uma pergunta muito importante, não somente para os estudantes, mas também para pais, professores e todos que amam esta Terra. Por que enfrentamos a luta para recebermos educação? Será apenas para sermos aprovados nas provas e conseguirmos um emprego? Ou será a função da educação nos preparar ainda jovens para compreender todo o processo da vida? Ter emprego e ganhar o próprio sustento é necessário – mas será tudo? Recebemos educação somente com esse fim? Certamente, a vida não é apenas o emprego, a ocupação; ela é algo extraordinariamente amplo e profundo, é o grande mistério, o vasto reino no qual funcionamos como seres humanos. Se simplesmente nos capacitarmos para ganhar nosso sustento, perderemos todo o objetivo da vida; e compreender a vida é muito mais importante do que nos prepararmos para os exames e nos tornarmos especialistas em matemática, física ou naquilo que desejarmos (KRISHNAMURTI, 2009, p. 09).

Enquanto lia essas palavras, me abstraí do mundo e nada era perceptível à minha volta. Como se, em uma viagem mitológica, desavisadamente tivesse adentrado o útero da Baleia, sendo levado para uma jornada interior, no mar profundo do inconsciente humano onde os heróis atravessam limiares em busca da redenção da vida. Como todo oprimido, também sonhava com algum tipo de redenção e aquelas palavras, estranhamente, me evocavam essa possibilidade de “salvação”. Mesmo que não figurasse em mim clareza intelectual desse sentimento vívido e desperto pela leitura; o sentimento de abarcar o mundo em liberdade. A sensação produzida por aquelas palavras se tornou tão presente e forte que tive que fechar o livro, pois meu corpo e minha mente experimentavam um delicioso estado de euforia. Consegui me perceber e perguntei a mim mesmo o que estava acontecendo. Lembrei das palavras do texto que me colocaram naquela condição: *“Se simplesmente nos capacitarmos para ganhar nosso sustento, perderemos todo o objetivo da vida.”* Era isso que me interessava. Vi, pela primeira vez, alguém falar da educação como algo maior que o trabalho assalariado, que os cargos possíveis, as diretorias sonhadas. Tinha tocado em um propósito oculto e, agora, estava inteiramente desperto para ele.

Quando, naquele ônibus apertado, que seguia, em um dia frio, chacoalhando no asfalto levando pessoas para trabalhar, eu li Krishnamurti tive a percepção antiga dada pela professora da terceira série, Dona Neusa. A percepção de que podia e devia esperar de mim mais do que até então eu tinha esperado e desejado.

Passado o estado de euforia, continuei a ler o livro e assim se seguiu por todo aquele ano de 1980. Tudo o que li provocou grandes transformações em minha vida diária. Algo importante foi a instauração da possibilidade do sonho, da imaginação, da querência de um mundo novo e transformado por um modelo de educação capaz de conduzir à plena humanização dos nossos atos, palavras, sentimentos e pensamentos. Muitas coisas, em nós e no mundo, são sujeitas ao tempo, subordinadas à cronologia dos dias, subjugadas ao imperativo das horas, dos minutos, dos segundos. Mas, a imaginação não. Ela pode suspender a subordinação e a subjugação de Cronos⁸. Assim afirmo no sentido de que a imaginação, o sonho, pode transcender o inexorável presente, fundado em um passado, e conjecturar um novo futuro a partir do que está dado no presente. Ou seja, nos é possível, desejável e essencial imaginar outros futuros, outros amanhã. E podemos imaginar esses amanhã com tanta clareza e afeto, que se torna possível fazer deles uma lembrança; a memória do que se sonha para uma vida melhor: *memórias de um possível amanhã*. Como diz a *Filosofia da Esperança* de Ernest Bloch:

Ainda não é noite o dia todo, ainda há uma manhã para cada noite [...] O processo do mundo ainda não está decidido em nenhum lugar, nem tampouco está frustrado; e os homens podem ser na terra os guardiões do seu rumo ainda não decidido, quer para a salvação, quer para a perdição. O mundo permanece, na sua totalidade, como um fabril laboratorium possibilis salutis.” (apud MAZZARO, 2008).

Mas, o peso da realidade ainda era demasiado para minha mente juvenil. Assim que, outra mudança, a mais marcante, foi abandonar a escola. Claro que o motivo dessa decisão não foi unicamente a leitura de Krishnamurti. Um dos problemas mais sérios era meu próprio humor e interesse pelas coisas

⁸ Um dos deuses da mitologia grega. Representa o tempo “no seu sentido mais destrutivo, como o tempo que tudo devora” – citado em: <<http://mitologiagrega.net.br/cronos-e-kairos-personificacoes-do-tempo/>> - pesquisado em 18.12.2017

da vida. Entrava na escola às 19h, saía às 22:45h. Corria até o terminal para pegar o penúltimo ônibus que saía 23:05h. Chegava em casa, sempre depois das 23:30h, jantava e ia dormir após as 24h. Logo pela manhã, antes das 6h, tinha que me levantar e ir para o trabalho. Um ano após ingressar no Carlos Gomes, aos 16 anos, meu dia era repleto de sono, tédio e cansaço. Eu me perguntava: “Por que criamos um mundo assim, onde alguém com a minha idade não tem força e energia para “compreender todo o processo da vida?” Esse não era um questionamento espontâneo. Ele me foi produzido após ler algumas linhas no final do livro “A cultura e o problema humano”:

Vejam, quando são jovens, vocês têm muita energia – aquela que os faz desejar escalar montanhas, atingir as estrelas. Então a sociedade intervém e lhes diz para manter a energia entre as paredes da prisão, que ela chama de respeitabilidade. Por meio da educação, de todas as formas de sanção e controle, a energia é gradualmente esmagada. Porém vocês precisam de mais energia, e não de menos, porque sem essa imensa energia nunca descobrirão o que é a verdade (KRISHNAMURTI, 2009, p. 273).

Para além dos sentidos possíveis que minha mente adolescente podia compreender ou captar, o final de minha leitura apresentava o problema e indicava uma solução para todos os dilemas apontados na obra. O problema central enunciado no livro é a institucionalização e manutenção de uma cultura de medo, ordem imposta e ausência de condições de subjetivação e objetivação da própria vida; a estruturação de uma sociedade determinada por uma cultura fundamenta no conflito, um mundo de “advogados, policiais e soldados, de homens e mulheres ambiciosos, todos desejando determinada posição e lutando entre si para consegui-la” (KRISHNAMURTI, 2009, pg.12).

Como já lhe disse, a escola, por anos, foi para mim um lugar de medo e posso mesmo dizer ter experimentado nela a manutenção de uma ordem imposta. Uma das preocupações de Krishnamurti ao falar com estudantes é evidenciar o que é o mundo que eles herdarão: “um mundo ruim, completamente confuso, no qual os comunistas lutam contra os capitalistas, o socialista resiste a ambos e todos estão contra alguém, batalhando para chegar a um lugar seguro, uma posição de poder e conforto” (2009, pg.12). A solução apresentada era rebelar-se contra tudo o que nos limita e descobriremos, por nós mesmos, o sentido da nossa existência. Concordava que “a função da educação é certamente erradicar, tanto no interior como no

exterior, o medo que destrói o pensamento, os relacionamentos humanos e o amor” (2009, pg.13). Ler essas palavras me enchiam de esperança, pois apontavam que a educação poderia ter uma motivação maior que a produção reducionista de capital humano.

Quando já estava cursando as disciplinas do mestrado, li certa vez em Mészáros: “Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando for público –, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo produzidos pelos próprios homens” (2008, pg. 17). Mészáros, guardadas grandes diferenças de pensamento, me fez recordar Krishnamurti, pois, a seu modo, o pensador indiano estava falando sobre alienação. Mas, aos 16 anos, quando comecei minhas leituras krishnamurtianas, eu não tinha ideia alguma do que realmente significa alienação enquanto conceito filosófico. Para mim o que ficava era um sentimento de que alienação é qualquer limitação imposta a um ser humano de forma que ele não possa reconhecer a própria condição de sua vida e, num sentido mais amplo, a manifestação da vida como um todo, em suas diferentes dimensões interdependentes: ciência, humanismo, arte, cultura, trabalho, intersubjetividade, educação, espiritualidade, religiosidade etc.

Através de Krishnamurti (2009), compreendia que a função da escola a que estava submetido e das condições sociais nas quais estava inserido eram a de me alienar da compreensão “de todo o processo da vida.” De família pobre, pais pouco escolarizados e descendência negra, o mundo não se mostrava inteiramente aberto a que me tornasse um educador e nem tinha energia e disposição para lutar contra isso. Acreditava que deveria ter outro meio.

Abandonei a escola por compreender, na época, que ela jamais me levaria onde deseja ir. Com o correr dos anos, desenvolvi diversas atividades que acreditava poderem não só me garantir o sustento, mas, sobretudo, me proporcionar maior profundidade no meu exercício filosófico de compreender o mundo. Me profissionalizei como ator e diretor de teatro, fiz um curso de massagista e, por algum tempo, exerci a profissão.

Por muito tempo encontrei no teatro o aporte humanista de educação que vinha procurando na escola. Me pareceu que a arte pudesse nos

educar de uma forma mais integral em relação ao processo reducionista de desenvolvimento de capital humano proposto pela escola. Através do teatro pude trabalhar em escolas particulares como professor em atividades extracurriculares. Por três anos trabalhei na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo dando curso de formação de professores na cidade de Campinas. Mas, meu foco não era só a educação, e sim a produção artística. De forma que, junto com um sócio, criei uma pequena empresa de teatro que tinha uma escola para formação de atores e um núcleo de desenvolvimento artístico onde estudávamos e produzíamos peças teatrais.

Após 20 anos de plena dedicação consegui acumular muitos problemas financeiros e de saúde. Conheci o que era a depressão. A falta de perspectiva no meu desenvolvimento como artista e as dificuldades físicas, financeiras e emocionais, me levaram à decisão de abandonar a carreira. Permaneci atendendo em consultório com o trabalho de terapia corporal desenvolvido com a massagem. Para melhorar minhas possibilidades fui estudar Yoga e Chi-Kung⁹, que são modalidades de exercícios corporais associados às técnicas de restauração da saúde pelo movimento.

Mas, estranhamente, a maioria das pessoas que me procuravam como massagista queriam conversar sobre suas vidas destituídas de sentido. Por necessidade dos meus clientes, por doze anos estudei em uma instituição budista com a finalidade de montar uma estrutura de aconselhamento filosófico que os auxiliasse. Senti que para quase todos que me procuravam esse método tinha dado efeito. Assim mesmo, ainda me inquietava, pois, os problemas que surgiam muitas vezes exigiam abordagens diferentes e nem sempre me sentia confortável com isso. Outro problema era que, como não estava mais trabalhando com teatro, minha renda mensal era muito transitória e de uma única fonte. Juntando esses dois fatores, finalmente, por aconselhamento de um grande amigo, que é professor em uma universidade

⁹ “O Chi Kung (Qi Gong) é uma disciplina da Medicina Tradicional Chinesa que, tal como essa, evoluiu através dos tempos. O Chi Kung (Qi Gong) é uma técnica milenar Chinesa de treino interior, objetivando o equilíbrio do indivíduo como um todo: físico, mental e espiritual. Ele resulta de milhares de anos de experiência dos chineses no uso da energia (Qi) para tratar doenças, promover a saúde e longevidade, expandir a mente, alcançar diferentes níveis de consciência e desenvolver a espiritualidade” – ver em: <http://www.medicinachinesapt.com/chi_kung.html> - pesquisado em 18.12.2017.

em Campinas, retornei à escola, terminando o ensino médio e cursando a faculdade de Filosofia.

A abertura para o universo acadêmico mostrou-se fundamental para a constituição de uma mente capaz de examinar com mais propriedade e profundidade diversos assuntos já antigos que me acompanhavam. Sempre retornava aos questionamentos de Krishnamurti (2009) sobre educação. Poder conhecer mais de perto os movimentos históricos do pensamento humano, da estruturação, consolidação e transformação do nosso modo de pensar me ajudou a ver com mais clareza os desafios de encontrar modos de subjetivação que se constituíssem construtores de um processo de emancipação humana.

Antes de me formar comecei a lecionar e a escola que encontrei era inteiramente diferente daquela que participei no início dos anos 80 como aluno e, no início dos anos 90, como professor de teatro. O processo de sucateamento da educação por parte do Estado já estava mais consolidado e as estruturas paradigmáticas formadoras do ambiente escolar também estavam mais aprofundadas de forma a criar constantes conflitos entre alunos e professores(as), professores(as) e corpo gestor. Com um primeiro olhar sem grandes análises via que a escola se tornou um campo de guerra e que os professores se ressentiam de não ter mais em mãos os antigos instrumentos disciplinadores do passado.

Era evidente para mim que havia uma ideologia subliminar que não conduzia ao processo de ensinar/aprender e que, ao contrário, nos situava no tortuoso campo de lutar e resistir. Individualmente, sempre encontrava professores(as) que sabiam o que fazer, mas em coletividade nunca tínhamos ações propositivas realmente capazes de dar conta das inúmeras divergências que permeavam o cotidiano escolar. Era nítido que as adversidades presentes entre os alunos e alunas, também eram comuns entre professores e professoras. Assim, mostrava-se impossível a construção de uma proposta conjunta para enfrentar a realidade ou, no mínimo, discussões conjuntas que procurassem caminhos.

Mas, afortunadamente, nos horários de trabalho pedagógico, quando todos os professores(as), coordenação e, por vezes, até corpo gestor se encontravam, eu ouvia vozes dissonantes em relação aos processos

destrutivos estabelecidos no ambiente escolar. Alguns poucos educadores ou educadoras conseguiam falar com clareza, apontar propostas, mover ideias, impor questionamentos, duvidar de ações. Mesmo que nada se configurasse com algo que proporcionasse mudanças, apontavam caminhos. Não tardou para que eu percebesse um padrão: a maioria daqueles que conseguiam discutir com mais propriedade os problemas que enfrentávamos na escola, tinham dado continuidade aos seus estudos com um mestrado. Entendi que não poderia me furtar disso. Se quisesse compreender com mais clareza o que se passava com a educação escolar, teria que avançar nos estudos.

O primeiro passo foi, por indicação de minha irmã, Cristina Maria Campos, participar de um grupo de pesquisa da Unicamp. Assim, comecei a frequentar, no início de 2015, o GEPEC¹⁰ – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Dentro desse grupo fui convidado a participar de uma de suas extensões, o GRUBAKH¹¹. E foi nesse grupo de estudos que surgiu a inquietação de um possível projeto de mestrado. Não pensei em ir tão rápido, pois minha ideia não era simplesmente obter o título, mas me aprofundar, compreender melhor os enfrentamentos explicitados na Escola. Em um primeiro encontro no GRUBAKH decidiu-se pela leitura de *Para uma filosofia do ato responsável*, livro que é apontado “mais que pelo seu intrínseco valor teórico, para compreender a obra toda de Bakhtin e para obter um sentido completo de seu itinerário de pesquisa que chega até a primeira metade dos anos 70 (PONZIO, p.234, 2013).

O tema central do livro é a ética, dentro da concepção do indivíduo que não se forma em si mesmo e nem se reduz a um si mesmo, mas que é emanado no mundo da vida e projeta-se para o mundo da cultura como uma singularidade dialógica, um centro de identidade constituído por mais de uma voz. Ou seja, a ética bakhtiniana não se reduz ao pensar dos comportamentos e da axiologia, mas se define na amplitude ontológica de pessoas que, a um só tempo, são singularidades autônomas e coletividades heterogêneas. Somos

¹⁰ **GEPEC** - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Integra o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

¹¹ **GRUBAKH** (Grupo de Estudos Bakhtinianos), subgrupo do GEPEC, da Faculdade de Educação (FE), Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

uma voz que se afirma ao constituir-se por muitas vozes que já se afirmaram. Assim, para Bakhtin, a ética transcende o pensar e se instaura como fundamento ontológico da própria vida, pois que os atos e as relações que formam a teia da existência, onde podemos nos reconhecer como singularidades, se formam dos “pontos arquitetônicos” (2012, p.115) presentes nas inter-relações dialógicas e que podem ser definidos como “eu-para-mim, o outro-para-mim, eu-para-o-outro” (2012, p.114). Bakhtin afirma que “todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluindo também os éticos e sociais) e, finalmente, religiosos” (2012, pp.114-115). E estes valores só têm sentido quando mensurados pelos pontos arquitetônicos já mencionados. Essas quatro categorias (ciência, estética, política e religião) manifestam-se na complexidade da existência constituída das múltiplas relações que formam o mundo da vida e se expressam como mundo da cultura. Assim que, nas primeiras páginas de *Para uma Filosofia do Ato Responsável*, Bakhtin (2012) busca demonstrar a existência desses dois mundos e como, principalmente na modernidade, eles se encontram separados, criando modos de vida destituídos de sentido. Em minhas reflexões iniciais este era o mote central para o desenvolvimento do projeto e de uma possível dissertação: a separatividade entre vida e cultura dentro da escola. Ainda não tinha clareza dos processos metodológicos que usaria na pesquisa; não sabia exatamente o que, onde e como iria investigar.

Naquele momento, antes de ingressar no mestrado, pensava comigo que a escola é expressão da cultura. Se você recordar o que anteriormente disse Saviani (2007), que “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (p.154), pode compreender que a escola é uma das expressões maiores do mundo da cultura. Então, se Bakhtin (2012) está afirmando que na modernidade há uma separação entre vida e cultura, pensei que essa mesma separação poderia ser vista na escola. Como já disse, não pensei isto por acaso, mas por recordar Krishnamurti (2009), o primeiro pensador de quem me aproximei por puro afeto e vívido interesse de compreender, a partir de suas concepções, as relações entre vida e escola.

Mas, se me permite, não vou explicar o meu tema agora. Apenas digo que estava em mim falar sobre a separatividade entre vida e escola. Ou o quanto o mundo da vida é restringido, formatado e editado na escola. Será assim mesmo? Tinha convicção que sim. Mas, logo aprendi que a vida sempre surpreende, que a escola sempre surpreende. Vivido todas as etapas de constituição e apresentação de um projeto, juntamente com as provas para o mestrado, pude comemorar, com exultação, ter sido aprovado no processo. Esse fato, muito significativo em minha vida e nada simples no que se refere ao contexto geral da educação no Brasil, por si só já me alertava sobre mudanças que já vigoravam na escola. Minhas origens, formação e, como se costuma dizer, raça, décadas atrás já se mostravam como impedimentos reais para uma vaga em uma pós-graduação *stricto sensu* em uma universidade pública.

Ingressar no mestrado mostrou-se não somente gratificante como também, sobretudo, desafiante. O primeiro grande desafio estava justamente no que me parecia mais caro: o projeto. À medida que cursava as disciplinas, que estabelecia novos encontros, que me expunha a diferentes pontos de vista sobre a realidade escolar – e mesmo à entrevista a que fui submetido para entrar no mestrado, que era anterior a tudo isso – aos poucos fui mergulhando em um processo contínuo de resignificação das minhas ideias originais e vendo o projeto inicial ruir. Fui me abrindo para um estado de “não saber”, uma condição de descaminhos e desencontros. Tinha comigo ainda a ideia da ética bakhtiniana e sua importância na unificação dos mundos da vida, da cultura dentro da escola. Era preciso agora, a partir da sustentação deste ponto inicial, reencontrar o caminho da minha pesquisa e fazer fluir não mais o que eu desejava de início, mas o que vinha descobrindo em mim e na escola a partir de outros paradigmas, de outras visões de mundo. Portanto, toda a gama de novos conhecimentos e diferentes encontros com pessoas, grupos, seminários, todo o conjunto de fatos e experiências comuns à uma pós-graduação, puderam me auxiliar a ultrapassar a simples conclusão de uma dissertação e me proporcionar uma experiência, viva e de vida, que me permita falar não sobre a escola, mas a partir da escola. Eis que, nesse ponto, novamente me alinho e recobro o pensamento utópico de Bloch ao constatar a escola como um “mundo que permanece, na sua totalidade, como um *fabril laboratorium*

*possibilis salutis*¹²” (apud MAZZARO, 2016). Era me possível novamente imaginar outros amanhã e deles criar memórias diferenciadas.

Tal qual o conceito bakhtiniano *cronotopos*, explicado por Geraldi quando o mesmo nos diz que “no tempo histórico modificamos os espaços, a materialidade destes nos mostra o tempo: o que antes era futuro, hoje é passado que alicerça o presente visando um outro futuro de que temos memória porque o projetamos” (2013, p.23). O exemplo que Geraldi (2013) nos deixa é o do arquiteto que, mesmo sendo a casa de sua criação um mero projeto visualizado em um terreno vazio, ele é capaz de vê-la e corrigi-la no seu presente em construção, tendo como base o seu futuro já plenamente acabado.

Decerto que nada é plenamente acabado na escola em nenhum dos seus três tempos: passado, presente ou futuro. O passado pode ser ressignificado, o presente é sempre passível de alterações e o futuro é sempre aberto às mudanças. Mas, mesmo nesse inacabamento (e justamente a partir dele) é que me é possível pensar uma outra escola, tecendo as memórias de um possível amanhã maior e melhor na construção cotidiana e presente de uma plena humanização futura.

¹² “Laboratório de soluções possíveis”, conforme tradução de Vinícius de Godoy em: BAVCAR, Evgen, A Estética como Utopia. Revista Porto Arte: Ponto Alegre, V. 14, nº 24, Maio/2008.

Diálogos em transformações

A apresentação do meu memorial tem como intenção maior contextualizar tudo que virá nesta pesquisa. Mais do que compartilhar dados e histórias, me importa compor as molduras dentro das quais construirei minha dissertação. Minha mãe, quando diante das possibilidades infinitas de uma única peça de tecido, via-se impelida a delimitá-lo em um mínimo de possibilidades para dele tirar algo relevante e criativo. Com ela aprendi as primeiras noções de que o que nos faz criativos é a capacidade de restringir um universo amplo de significações a um campo delimitado de significados.

Neste sentido, nas páginas seguintes que compõe o primeiro capítulo dessa dissertação, apresentarei justamente as delimitações criativas que me foram surgindo, que me foram sendo apresentadas até que eu chegasse na compreensão de um método de pesquisa que me auxiliasse a apresentar minha dissertação dentro de um contexto apropriado às minhas inquietações e possibilidades criativas. Então, para tornar mais claro o que estou pesquisando e como o estou fazendo, percebo ser necessário mostrar um pouco do que ocorreu e que me levou à essa metodologia de pesquisa. Assim, nas próximas páginas vou narrar justamente os caminhos que percorri até ter clareza de como desejava criar essa dissertação.

No segundo capítulo, passo a desenvolver um diálogo constante entre minhas memórias e as narrativas dos professores que entrevistei. No terceiro capítulo narro as implicações do que foi conversado com os participantes da pesquisa dentro de uma realidade escolar pré-determinada por uma cultura hegemônica e pela burocracia. No capítulo final reflito sobre as lições aprendidas, sobre aquilo que passou a me constituir como professor após o término da pesquisa. No primeiro capítulo: a narrativa do processo de escolher o narrar; nos demais capítulos: o narrar como processo de pesquisa.

À medida que avanço na construção deste texto, percebo que concebê-lo é, de certa forma, conceber-me, pois o que escrevo me conduz a mudar a mim mesmo. Não se trata exatamente e tão somente de mudanças éticas ou morais, ou seja, de me tornar um ser humano melhor, mas também de mudanças paradigmáticas, de ter outras visões, outro modo de olhar a vida,

a cultura e a escola. Compreendo essa transformação como uma mudança estética; uma mudança de valoração das coisas que criam em mim uma nova forma empática de vê-las, de ser afetado por elas. Bakhtin (2012), enuncia que nos cabe na vida real a responsabilidade de representar um papel, cumprir um ato estético no mundo. Quando compreendemos que essa representação não é mera imitação do outro ou de valores sociais aos quais busco meramente me adaptar, mas uma visão nossa construída e determinada por viver com outros, trata-se de uma visão estética e eticamente responsável. Responsável porque sua execução construída, conforme Bakhtin (1997) necessita que eu saia de mim, me contemple afetivamente e retorne para mim assumindo os valores e mudanças que aceito como válidas para consecução da minha vida responsável.

Essa mudança substancial do meu existir único no mundo ocorreu em mim por meio de uma marca que vejo estar presente em tudo que escrevo: a dialogia. À medida que escrevo e falo com você percebo que meu discurso é constituído de outras vozes que não estão presentes para você, mas sim para mim. Essas vozes com quem dialoguei no passado e ainda dialogo no presente, são parte fundamental de todo processo de escrever e buscam dar materialidade às minhas inquietações sobre a escola.

De onde vêm essas vozes? De muitos lugares diferentes no passado que me ajudaram a me constituir como sujeito. Talvez possa evocar a presença de minha mãe debruçada por horas em sua máquina de costura, trabalhando incessantemente para que eu tivesse o direito e o momento de brincar e estudar. Mas, essas são marcas mais fundas que já se tornaram presenças intrínsecas ao meu modo de existir. Para nosso diálogo busco marcas mais próximas que me ajudaram a repensar esse modo de existir.

Não sei se me é possível enumerá-las sem que eu esqueça de alguma, mas, para nossa compreensão mútua das origens do meu pensar, posso citar as que vividamente estão em minha mente agora: recorde de diálogos que tive com amigos pertencentes ao GRUBAK e ao GEPEC sobre as concepções éticas e estéticas de Bakhtin (1997, 2012). Foi um primeiro norte, uma sensibilização para o que escrevo e penso agora. Nestes dois grupos

diferentes vozes internalizadas em mim ainda falam comigo, à medida que escrevo essa dissertação, e me ajudam a encontrar caminhos, me geram dúvidas, me norteiam passos.

Um momento tenso e importante, foi na minha entrevista para entrar no mestrado. Neste momento, colocações e apontamentos foram feitos que ainda reverberam em minha escrita e me impulsionam a buscar esclarecimentos sobre o que pretendo com o que escrevo. De maior penetração íntima e abrangência conceitual foi minha participação nas atividades e disciplinas da Pós-Graduação e meu vínculo com o grupo de pesquisa GRECOTIDIANO¹³. Fui para este grupo por estar ele ligado às atividades acadêmicas de minha orientadora, Adriana Varani. Ela me convidou para dele participar porque poderíamos, junto com outros membros do grupo, colher experiências de vida, narrativas do chão da escola que ajudariam na minha dissertação. Conjuntamente, teríamos um tempo maior de encontros que auxiliariam direta ou indiretamente em sua orientação.

Foram nesses encontros, com diversas pessoas em diferentes grupos, que as transformações estéticas e éticas sobre a escola, a cultura e a vida se deram de forma mais desenhada, permitindo-me não só o vislumbre de algumas ideias, mas a assimilação de um modo diferente de pensar. Assim que, quando agora escrevo e falo com você, falo também com todas essas vocês. Enuncio para elas perguntas e respostas e elas, por sua vez, devolvem para mim respostas e perguntas.

Bakhtin (2011) diz que todo enunciado busca uma resposta e, por conseguinte, quer ser responsivo a essa resposta que, por sua vez, demanda novas respostas que tornam a engendrar outras responsabilidades; e assim seguem ao infinito.

K. Marx dizia que, somente ao ser enunciado na palavra, um pensamento torna-se real para o outro e, portanto, para si mesmo. Mas esse outro não é unicamente o outro no imediato (destinatário, segundo). Em sua busca de uma compreensão responsiva, a palavra sempre vai mais longe (BAKHTIN, 1997, pg. 357).

¹³ GRECOTIDIANO – Grupo de estudos sobre cotidiano, práticas pedagógicas e formação de professores coordenado pela professora Adriana Varani e que se caracteriza como um grupo de estudos de professores da educação básica, bem como pesquisadores da universidade.

Há sempre uma “reinvenção” de uma resposta para outra, e essa “reinvenção” demanda novos exercícios que implicam sempre no refazimento ou reinvenção do que se está dialogando. Assim que, para mim, os encontros no grupo de pesquisa e nos seminários causaram essa “contaminação” que deu início a um exercício de reinvenção e refazimento da minha proposta. Em minhas reflexões percebo que a “reinvenção” mais importante que se deu foi a da abertura para a janela da dialogia. O que me permitiu vislumbrar outro espaço de observação de minhas proposições teóricas; um espaço mais rico, múltiplo e vivo. Ainda dialogo com aquelas vozes. Ainda lido com elas no plano da responsividade inescapável.

Amorim (2004), ao escrever *O Pesquisador e seu Outro*, em conformidade com as ideias de Bakhtin, no que se refere à pesquisa em Ciências Humanas, delimita que, ao inaugurar um processo de estudo já o fazemos mediante a existência do outro, para o outro, com o outro, a partir do outro. Assim que, mesmos em seus primórdios, a pesquisa já é vida dialógica. E, indo além, neste processo de interação simbólica, o “outro” não se constitui somente aquele que não sou “eu”, que não é idêntico a mim enquanto alteridade, mas também o outro que sou eu para mim mesmo, enquanto um centro dialógico capaz de olhar para si, de reconhecer-se e dialogar com as próprias ideias, sentimentos e emoções mediante esse reconhecimento. Assim que o “outro”, seja enquanto alteridade ou autoconsciência, é uma condição de abertura para as experiências de associações ou dissociações simbólicas, de trocas dialógicas, que acabam por exigir novos posicionamentos em uma condição responsiva inescapável para mim e para o outro; seja este outro fruto da minha autoconsciência ou outros que venham a ler a minha dissertação:

Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta (BAKHTIN, 1997, pg.321).

Segundando a voz de Bakhtin (1997), posso dizer que a proposição de uma tese, ou dissertação, mesmo em seus estágios rudimentares, é sempre uma janela aberta onde proposições do passado dialogam com os enunciados do presente que, por sua vez, buscam dialogar com proposições e enunciados

futuros. Nunca enunciamos no vazio ou para o vazio; enunciamos inseridos na trama temporal constituída de passado presente e futuro, onde relações recíprocas que formam a amplitude dialógica da vida criam associações simbólicas que mantêm vivo o mundo da cultura. Assim que uma tese, qualquer que seja, está sempre inserida nesta condição de relações infinitas onde enunciados do passado configuram enunciados do presente que se pretendem configuradores de enunciados futuros.

Um fenômeno dialógico tão aberto se funda, a meu ver, na necessidade constante produção de “sentido”, em conformidade com o modo como Vygotsky entende esta palavra. Segundo ele, sentido é “o agregado de todos os fatos psicológicos que aparecem na consciência como resultado da palavra” (1987, pg. 275-276, citado em GONZÁLES REY, pg. 158). Segundo Bakhtin (2009) (1997), a palavra em mim é fundamentalmente a palavra do outro, tomada por mim ou dada a mim pelo outro, do seu universo de enunciação para a conformação ou reconformação do meu universo enunciativo. Deste processo se dá meu entendimento de mundo, de mim mesmo e do outro. Esse entendimento confere sentido estético e ético a minha existência, pois me faz dar uma conformação ao mundo e me permite buscar modos de interação com ele. Assim que, a dialogia tem como tema de fundo a necessidade de entendermos a nós, aos outros, de nos entendermos com os outros no mundo e com o mundo¹⁴. É nesse processo rico de dialogia que me vi diante de novos questionamentos em minha dissertação. A palavra do outro me fez outro em mim e, conseqüentemente, outro para as minhas concepções de pesquisa.

De início, nos primeiros meses, senti um grande desconforto e desorientação, pois perdi a nitidez do que pretendia escrever. Minha concepção inicial de escola no projeto apresentado para ingressar no mestrado estava mais voltada ao conceito do reprodutivismo e de uma visão negativa sobre a escola:

Em nossa pesquisa procuraremos mostrar, através de uma visão crítica fundamentada em proposições filosóficas do pensador e

¹⁴ Não pretendo aqui reduzir a dialogia ao ato de acordo mútuo, pois também ao discordar do outro me situo em relação a ele e ele a mim.

linguista russo Mikhail Bakhtin, a ineficácia dos atuais modelos de currículo na consolidação de um projeto educacional que visa a emancipação humana, bem como apontar possíveis soluções que façam da escola um espaço de contribuições verdadeiras à criação de um modelo de vida mais humano (PP, 2015, p. 05).

Neste pequeno trecho acima já se encontram muitas implicações que foram revistas ao logo do desenvolvimento da pesquisa. Minha visão sobre a escola era a de uma instituição que não funcionava, que não dava conta do processo de humanização e de que o currículo era o grande problema a ser discutido e modificado. Acreditava também que um estudo aprofundado da filosofia bakhtiniana iria me proporcionar um aporte discursivo capaz de apontar soluções para o problema da ineficácia da escola no processo de constituirmos uma educação humanizadora e emancipadora. Já, antes de iniciar a pesquisa, acreditava ser capaz de dar uma resposta a esses problemas, pois, para mim, era inquestionável que, conforme Althusser (1999), a escola era mero aparelho ideológico do Estado. A partir desse entendimento, buscava elaborar uma teoria fundada na ética bakhtiniana que pudesse transpor essa relação escolar redutora da emancipação humana. Compreendia, não só em teoria, mas, sobretudo, por ter vivido esse modelo de escola, que a esperança dos pais de que seus filhos tivessem oportunidades iguais a partir da educação escolar era uma falácia, pois a escola não era equalizadora das desigualdades sociais. Para Bourdieu:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (1999, p. 41).

Tanto a ideia de se trabalhar questionando exclusivamente o currículo, quanto a fundamentação puramente em Bakhtin, e a necessidade de apresentar uma resposta salvadora foram abandonadas durante o percurso. Como você verá ao logo deste texto.

Embora me sentisse firme com o projeto apresentado, desde a entrevista para admissão no mestrado, observações iniciais feitas pela minha orientadora, as disciplinas e atividades do curso de pós-graduação e o encontro com meu grupo de pesquisa, uma constância de novas ideias me

levou a outros questionamentos. De todos estes encontros, me ficaram três apontamentos que me foram feitos conduzindo-me a refletir sobre o tema apresentado e me “forçando” a fazer alterações substanciais não no que se refere ao meu objeto de pesquisa, mas, fundamentalmente, no modo como olhar para ele. Os apontamentos feitos me levaram a refletir qual é o sentido da minha escrita:

1. *O primeiro apontamento foi feito logo na entrevista para ingressar no mestrado: “O que você pretende com a ética de Bakhtin? Todos aqui somos professores e somos éticos no nosso trabalho. O que você está propondo de diferente?”*
2. *O segundo apontamento foi feito pela professora Adriana Varani, hoje minha orientadora: “Você diz no seu projeto que quer fazer uma pesquisa bibliográfica. Aqui a gente trabalha mais com chão de escola. Vai ser preciso maior aproximação com a realidade escolar. Tem disposição para isso?”*
3. *O terceiro apontamento veio na primeira leitura que minha orientadora fez do projeto já com vistas a me dar indicações e caminhos. Sublinhando algumas linhas, ela me escreveu: “Você já tem a resposta!” O que, no fim, queria dizer: “Para que fazer uma pesquisa?”*

Pude, na convivência com outras pessoas que pensavam a educação, vislumbrar outros horizontes estéticos e éticos que me proporcionaram outros modos de compreender o sistema. Passei a vê-la como algo mais vivo, dinâmico e não tão sujeito ao reprodutivismo. Quando me recordo de todas essas experiências vividas por um intenso intercâmbio com outras pessoas dotadas de diferentes olhares para além do meu, sinto que estive presente em um transbordamento de vida grupal que veio a contaminar a minha vida singular. As pessoas que encontrei lidavam com a educação com o mesmo interesse vívido com que minha mãe, com sua máquina Singer, media, riscava, cortava e costurava vestimentas. Parece uma metáfora interessante, pois, de muitas maneiras, nascemos nus. Não temos roupas para o corpo e nem para a mente. Estamos destituídos das palavras que podem nos apresentar ao mundo e dizer ao outro dos nossos sentimentos, anseios, desejos e contradições. Nascemos nus das ideias que podem nos auxiliar a ver

e compreender a realidade onde fomos imersos pelo nascimento. A educação é uma extraordinária vestimenta da qual vamos nos apropriando no processo da vida. Os educadores são parte fundamental na costura dessa vestimenta que nos ajuda na apropriação da existência através de uma cultura. Me senti novamente aquele menino brincando de fazer carrinhos com carretéis de linha e sendo levado para a escola. Mas, não mais para aquela escola que se configurou para mim como um lugar de violência e sufocamento da vida. Brincando com um novo carretel de linhas (minha pesquisa), podia, agora, olhar para a vida escolar e ver nela uma efervescência de sonhos por uma humanidade melhor.

Dentre as reflexões possíveis sobre os apontamentos e os diálogos nos encontros, resalto quatro:

1. Constatei a necessidade de abandonar minha visão reprodutivista da escola e vê-la em sua interação mais viva e real. Assim, ao invés de me colocar como mero observador, passei a pensar em uma metodologia que me ajudasse a entendê-la mais de perto.
2. A necessidade de compreender melhor o que venha ser os mundos da vida, da cultura e da inserção e importância da escola nesses mundos. A partir desta compreensão, encontrar meios metodológicos que me auxiliem a ver melhor quais as relações e dissensões existentes entre vida e cultura no meio escolar.
3. Compreender a estrutura dialógica e polifônica que funda e permite não só a constituição da minha dissertação, mas, sobretudo, seu aprofundamento.
4. Minha necessidade de melhor compreender o que venha a ser a ética e a estética bakhtiniana como parte do aporte teórico da minha pesquisa. Não se trata de pesquisar esses temas bakhtinianos, mas de compreendê-los em função do meu objeto de pesquisa.

Nas páginas seguintes, pretendo falar sobre estes apontamentos e as transformações que causaram em mim e na minha dissertação.

A escola que se faz e se refaz

Um primeiro ponto a ser abandonado era minha visão de que a escola era inquestionavelmente reprodutivista e que nela o mundo da vida não tinha participação alguma. Embora possa se dizer que haja separação entre os mundos da vida e da cultura na escola, não posso afirmar ser essa separação plena, pois que a vida e uma multiplicidade de culturas estão sempre presentes no ambiente escolar, mesmo que seja na produção de conflitos sociais, culturais, axiológicos, teleológicos. O mesmo se dá em acreditar que a escola seja, em sua totalidade, reprodutivista. Pois, observado o cotidiano escolar em conformidade com as teorias de Certeau (1994), vemos que há inúmeras formas de reinventar os espaços e a dinâmica da vida escolar onde práticas não reprodutivistas estão presentes.

Foi ao ingressar no *Seminários de Pesquisa I – Cotidiano escolar e constituição do trabalho pedagógico*, que tinha como professora responsável minha orientadora, Adriana Varani, que pude encontrar uma escola muito menos subordinada e muito mais inquieta, inventiva e plurivalente. Em uma síntese bem rudimentar da proposta do curso posso dizer que logo de início ficou claro que não se tratava de assistir aulas, acumular e organizar ideias, mas da abertura a um processo de discussão que evidenciava sempre a necessidade de uma franqueza em relação não ao que se possa pensar de mau ou bom sobre a escola, mas como nos posicionamos diante de todos os fatos e acontecimentos que costuram a realidade escolar.

Em poucas palavras: dizer que a escola não tem solução não abarcava nenhum sentido aos encontros; o mais necessário e difícil era dizer, ou descobrir, como posicionar-se diante deste fato, como continuar. Em sua prática, o Seminário seguia um processo que posso chamar de tríplice conhecimento: a) conhecer algo que não se sabia sobre a escola, b) conhecer qual é o nosso ponto de vista sobre a escola, c) reconhecer como, a partir desse ponto de vista, lidamos com a realidade escolar transformando-a em fonte de conflitos ou em fonte de estudo e aprendizado.

E foi neste Seminário que pude me aproximar de algumas ideias de Michel de Certeau que tiveram influência no norteamento da minha

dissertação. Diferente de outros pensadores franceses, como Passeron/Bourdieu (1975) e Althusser (1999), Certeau (1994) vê nas pessoas certa autonomia que lhes permite diferentes inventividades ao lidar com a indústria de consumo. Ele nos diz que não somos expectadores passivos, mas estamos sempre, através de “astúcias” e “engenhosidades”, recriando modos de relacionamento com tudo aquilo que nos é apresentado. Esta mesma inventividade pode ser vista na escola quando professores(as) e alunos(as) se apropriam das políticas de Estado e recriam as possibilidades de ensino/aprendizado no meio escolar.

Rockwell e Ezpeleta (2007) escrevem que, mesmo havendo todo um aparato documental que busca delimitar o que é a escola e como ela funciona, a partir do reprodutivismo e como aparelho ideológico do Estado, há uma história não documental que se refere às pessoas que vivem no ambiente escolar. “Nesta história não documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola” (ROCKWELL, EZPELETA, 2007, p.134).

Conforme o pensamento de Certeau (1994), “astúcias” e “engenhosidades” estão presentes no meio escolar não permitindo que tudo seja feito segundo uma ordem pré-estabelecida pelo poder do Estado. Como exemplo, posso citar a questão que envolve o currículo. Não pretendo estudar a fundo o assunto, apenas o cito para corroborar a ideia do quanto a escola é inventiva em muitos aspectos. Alves, Berino e Soares (2012) evidenciam que, mesmo que os currículos se materializem como política de Estado, eles não se reduzem, se fecham ou encerram nessa condição, pois o currículo, sempre tão vivo quanto o ambiente escolar, é fomentado por professores(as), alunos(as) e toda comunidade envolvida com a escola e com a educação. A expressão maior do currículo não estaria nas propostas do Estado, mas no contexto das diferentes interações sociais que constituem o cotidiano escolar.

Em síntese: a escola, mesmo com fundamentos conservadores, monoculturais e reprodutivistas é viva e está em constante movimento. Teria que pensar minha dissertação a partir dessa premissa mais ambivalente e não

mais construir algo fundado unicamente em pressupostos reprodutivista. Minha própria experiência com professor veio, de diferentes maneiras, mostrar essa condição. Sempre encontro professores e professoras com disposição para pensar de um outro modo que não aquele proposto pelos planos estatais de educação:

Lembro de um caso interessante em que três professoras queriam que quatro alunos fossem expulsos da escola em que eu trabalhava no ano de 2015. A direção, de início, se posicionou a favor das três professoras e contra os alunos. Mas, outro grupo de professores e professoras, mesmo reconhecendo a gravidade do problema, queria outra solução. Os pais dos alunos que estavam em risco de sair da escola também se envolveram desejando uma solução melhor. A direção achou conveniente, então, convocar uma assembleia de pais, alunos(as) e professores(as), expor todo o caso e sugerir votação: deveriam ser expulsos os alunos? Se não, como proceder? A assembleia se realizou com grande dificuldade. Mas, no final, ao invés de expulsão, foi feito um acordo em que os referidos alunos se comprometeram a mudar de comportamento e se adequarem mais às necessidades do ambiente escolar. Todos tiveram voz. Educadores(as), educandos(as), pais, gestores(as). Todos opinaram. E foi um grupo de alunos que sugeriu que aqueles ameaçados de expulsão fizessem um compromisso ético diante de toda comunidade escolar presente na assembleia, no sentido de se autodisciplinarem no ambiente de ensino, tanto para proveito próprio, quanto para não perturbar os outros estudantes em demasia. Esse encontro comunitário teve como resultado uma sensível melhora nas relações professores(as)/alunos(as) ao logo daquele ano (MEM, 2015)¹⁵.

Foi a partir do Seminário que pude rever minha própria experiência e constatar que minha concepção reprodutivista não tinha pleno fundamento. A partir das reflexões estabelecidas nos encontros daquele semestre pude

¹⁵ Ver quadro de siglas para catalogação de dados de pesquisa, pg. 86

reconhecer que na escola podem ser percebidas duas realidades abrangentes e complementares:

(a) como um espaço de resistência e

(b) como espaço de vivência comunitária.

Refleti sobre essas dimensões ao relembrar da assembleia acima narrada e ver nela tanto poder de resistir a modelos disciplinares de fácil solução de problemas (a expulsão dos alunos incômodos) como de criar comunitariamente soluções para crises no ambiente escolar. Mas, mesmo reconhecendo a fragilidade das teorias reprodutivistas frente à realidade escolar, não as deixo inteiramente de lado, pois minha vida com professores também tem me mostrado o conservadorismo escolar e recorrentes sujeições de professores(as) e gestores(as) aos planos pedagógicos do Estado. Segundo MacLaren e Farahmandpur (2002, p. 50, apud VARES, 2011, p. 137):

Embora reconheçamos muitas fraquezas inerentes às teorias da reprodução e da correspondência e aos modelos de escolaridade que vieram à tona nos anos de 1970 e início dos anos de 1980, acreditamos, no entanto, que, *mutatis mutandis*, as escolas ainda participam consciente ou inconscientemente em reproduzir desigualdades sociais e econômicas em nome da liberdade e da democracia. Mais do que isso, elas funcionam na servidão do capital mais completamente hoje do que em qualquer outro tempo da história.

Para mim, ver a dinâmica escolar a partir das proposições de Certeau (1994), e ainda reconhecer seus limites no que se refere à uma educação humanista, apenas alarga minha percepção do quanto as contradições vividas no meio escolar a tornam fonte de pequenas ou grandes transformações humanas. Este é um dos aspectos inerentes à riqueza da vida na escola que pretendo analisar ao logo desta pesquisa

Os mundos da vida e da cultura na escola

Ao falar sobre a separatividade entre os mundos da vida e da cultura, Bakhtin (2012), sem se ocupar com maiores especificações, enuncia que o mundo da vida é aquele “no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepetivelmente ocorre, tem lugar” (p. 43). Assim, todos os atos, incluindo os atos do pensamento, ocorrem no plano da experiência vivida e são impenetráveis em sua unicidade. Mas, mesmo sendo impenetráveis, todos os atos que ocorrem no mundo da vida, no campo da experiência vivida, são participativos do mundo da cultura, o mundo dos sentidos onde os atos são interpretados e tratados como realidades objetivas. Desta forma, quando digo “sinto fome” ou “sinto frio” estou objetivando através da linguagem, uma experiência vivida por mim no mundo da vida que passa a ser tematizada, simbolizada e compreendida por todos que reconhecem a simbolização de que faço uso. Ainda assim, a despeito da minha capacidade de simbolizar pela linguagem minhas experiências e, portanto, transpô-las para o mundo da cultura, elas são consideradas impenetráveis por Bakhtin (2012), porque ninguém pode sentir a minha fome ou o frio que eu sinto. A todos é possível tematizar o que eu sinto, mas não o viver por mim. Assim sendo, o mundo da vida é constituído por atos singulares irrepetível, atos vividos e tematizados no campo da cultura.

Indo além de temas específicos como o frio e a fome, posso pensar, por exemplo, na minha condição humana e naquilo que sinto que me defini como humano. Também essa é uma experiência singular impenetrável passível de simbolização e, portanto, interação cultural. Para o filósofo e linguista russo, devido ao avanço do racionalismo filosófico e de sua grande influência em diversas áreas da produção de conhecimento, criamos um mundo onde as teorizações e generalizações sobre o que é a humanidade criaram valores próprios e circunscritos somente a essas teorizações; valores que são construídos independentes da singularidade e historicidade de cada ser. Neste sentido, o avanço do pensamento ético moderno é um deslocamento progressivo do sentido moral constituído por sujeitos a um sentido moral constituído por coisas ou objetos. Ou, como no caso de Kant (2003), filósofo com quem Bakhtin discute mais diretamente, há a instituição de uma ética

fundamentada em um dever transcendental que ultrapassada a concretude e historicidade dos sujeitos.

Todas as forças de uma realização responsável se retiram para o território autônomo da cultura e o ato separado delas degenera ao grau de uma motivação biológica e econômica elementar, perdendo todos os seus componentes ideais [...] (BAKHTIN, 2012, pg. 116).

Quando leio a expressão “território autônomo da cultura” penso nos vários aspectos do avanço cultural determinado pelo Iluminismo; aspectos onde um conjunto de princípios e valores ideais são instituídos à revelia da realidade concreta e histórica da humanidade: a secularização, a cientificação do mundo, a concepção abstrata da arte pela arte, a formação do ideal de uma cultura superior, o conceito biológico de humanidade que unifica todo o gênero humano sobre a terra, sem, no entanto, levar em conta as diferenças ideológicas, culturais, sociais, políticas, religiosas, a laicização e consolidação do Estado dentro dos ideais burgueses etc... Todos esses aspectos acabam por criar todo um construto teórico-social e político que determina o que é a vida, o que é o homem e em que direção deve evoluir o ser humano até chegar à sua plena humanização.

No Iluminismo, houve uma forte tendência de universalizar valores que pertencem a uma minoria europeia, burguesa e branca; um esforço que tinha como fim envolver o globo terrestre com os braços longos e fortes de uma cultura que se quer superior, melhor e realmente capaz de levar a cabo todo o sonho de uma humanidade definitivamente racional, esclarecida e, conseqüentemente, emancipada. Veja que todos esses pressupostos humanistas (cultura superior, racional, esclarecida e emancipada) partem de uma teorização sobre o humano, em detrimento do sentimento do que acredito construir minha humanidade, em detrimento da minha experiência vivida como humano. Compreendo que em Bakhtin (2012), a cisão entre o mundo da vida e da cultura se dá quando os atos singulares, irrepetíveis e impenetráveis, são teorizados e universalizados em uma concepção que seja comum, válida e necessária a todos.

Mas, Adorno e Horkheimer (2006), ao avaliarem o avanço cultural, filosófico e científico Iluminista, constatam que “a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal” (p.17). É da compreensão

desta “calamidade triunfal” que Bakhtin, ainda jovem, e 27 anos antes dos filósofos fundadores da Escola de Frankfurt, retire o mote para construção do seu *Para uma filosofia do ato responsável*. Tanto para Bakhtin, no início dos anos 20, quanto para Adorno e Horkheimer nos anos 40, o problema pode ser reconhecido na universalização violenta de uma cultura que se faz hegemônica e a-histórica. A concepção moral bakhtiniana surge justamente a partir da sua reflexão sobre o avanço da racionalidade tecnicista e de uma monocultura impositiva. As reflexões de Bakhtin (2012) sobre o assunto abraçam exclusivamente o problema do afastamento entre o mundo vida e o da cultura.

Bakhtin (2012), a seu modo, retoma o tema da separação de vida e cultura e delimita que essa dissensão é fruto de uma moral alienante que se funda no transcendente e recusa o real. A separação entre vida e cultura e, conseqüentemente, a idealização cultural sobre a vida, tendem a criar condições sociais de não reconhecimento do outro, de sua singularidade que não pode ser determinada ou subjugada apenas por noções ideais de vida. Desta forma, o humanismo bakhtiniano tem como fundamento ontológico o ato responsável e responsivo.

Bakhtin (2012) oferece, com sua filosofia, um ponto importante de ser estudado: o ato responsável. Quando reflito sobre as implicações morais propostas pelo pensador russo em relação a vida e a cultura desejo compreender o quanto essa separação pode ser vista na escola. O quanto a experiência singular dos atores que compõe o ambiente escolar é restringida ou não tematizada. Ou seja, há uma realidade vivida pelo aluno que difere do mundo teórico apresentado e problematizado na escola? As referências culturais e de vida do aluno são, de alguma forma, trazidas para o meio escolar como fonte de conhecimento?

Algumas respostas para essas perguntas começaram a se desenhar quando fui convidado pela minha orientadora a participar como estagiário em uma de suas disciplinas, *Escola e Cultura*. Ela acreditava que o curso tinha o meu perfil e que ajudaria na minha dissertação. Fiquei empolgado com a ideia, pois tinha curiosidade sobre tema e seus possíveis desenvolvimentos. Mas, o interesse maior estava em ter a oportunidade de estudar de forma aprofundada

e orientada um dos temas implícitos à minha dissertação: a relação da escola com a cultura. Me pareceu que tendo um esclarecimento maior sobre as implicações desta relação, poderia ter mais clareza e objetividade nas implicações entre vida, cultura e escola. Com este sentimento de possível aprofundamento, participei do curso.

Inicialmente, podemos compreender o conceito de cultura em duas dimensões: singular e plural. Em sua dimensão singular, traduz-se como o resultado humano de simbolizar, compreender, interpretar e habitar o mundo; dar um significado particular à vida e auferir segurança, alimento, recursos e conforto a partir de diferentes relações constituídas com a natureza. Já na sua dimensão plural, culturas referem-se às diferentes maneiras com que grupos humanos escolhem habitar o mundo da vida e coordenar, para benefício próprio, a natureza em seus inúmeros recursos. Numa definição simples, Brandão (1985, p.15) nos diz que cultura, no singular, é “o mundo que criamos para aprender a viver”.

Nas sociedades primitivas o problema que se instaurou é que tudo aquilo que é culturalmente erigido, toda forma de conhecimento que é construída, a partir da relação simbólica que estabelecemos com o mundo, precisa ser transmitida para os mais novos e alcançar gerações futuras, pois que sem esse processo de transmissão a estruturação, conformação e consolidação dos grupos sociais se tornaria impossível. Cultura aqui se inscreve em dois aspectos interdependentes: a) as ideias, práticas, técnicas e costumes que permitem a sustentabilidade da vida e avanço das dinâmicas sociais; b) as ideologias que definem o “quem somos e como vivemos nesse mundo”. Sem a transmissão dessas duas áreas complementares, as comunidades se esfacelariam e é no esteio desse processo tão antigo, o de transmissão dos saberes adquiridos, que se forjou, através dos séculos, as diferentes concepções de educação e de escolarização. Conforme Manfrim (2014), com o transcorrer do tempo e principalmente na modernidade, “atribui-se socialmente à escola o papel de contato, ensino e aprendizagem da herança cultural que se consolidou na história do conhecimento humano” (pg.16).

O Iluminismo alemão, a partir do século XVIII, traz para a concepção de educação e cultura um novo conceito: *Bildung*, ou formação cultural. Kant (1995) é quem o apresenta como um projeto de desenvolvimento de um sujeito dotado de autonomia racional e desígnio moral elevado. Para Kant (1995) embora sejamos dotados de razão, não temos o esclarecimento e a força de vontade necessárias para domar nossos sentidos e paixões de forma a não sermos dominados por impulsos ou percepções equivocadas. Só a educação é capaz de nos garantir a formação necessária para o pleno desenvolvimento da nossa razão e conseqüente fundamentação moral. Em um curto espaço de tempo, o conceito de *Bildung* torna-se uma das ideias fundamentais do século XVIII no sentido de transmissão de uma cultura capaz de dar conta da total humanização do mundo.

Mas, independentemente da boa e correta intenção deste conceito, já se trata de um modelo cultural grafado com maiúsculo, já se trata de Cultura, um conjunto de conhecimentos científicos, sociais, políticos e filosóficos que se quer superior a outros conceitos de cultura. E é na modernidade, e com o avanço dela, que os preconceitos culturais se avolumam e a ideia de uma cultura superior que precisa ser ensinada a todos se define. Veiga-Neto nos diz que:

Como em nenhum outro momento, parecem tornar-se cada vez mais visíveis as diferenças culturais. Igualmente, mais do que nunca, têm sido frequentes e fortes tanto os embates sobre a *diferença* e entre os *diferentes*, quanto a opressão de alguns sobre os outros, seja na busca da exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais (2003, p. 05).

Varela e Alvares-Uria (1992), a partir de uma investigação da sociologia histórica, apontam que é principalmente a partir das disputas religiosas da reforma e contrarreforma, e com o advento do absolutismo, que desconfigurava a centralidade do poder social e espiritual da Igreja, que a opressão e dominação de uma cultura considerada superior sobre outra considerada inferior começa a se instruir para uma consolidação maior de diferentes classes sociais.

Pelo aprimoramento das instituições de ensino e singularização da infância, o catolicismo buscou instituir seus valores na formação de jovens

instruídos no paradigma cristão para a conformação de adultos seguidores e fiéis aos valores da Igreja. O problema é que com a secularização progressiva da sociedade e a laicização do ensino o Estado passa a se apropriar do projeto da Igreja e a modificá-lo segundo suas conveniências.

Embora estudos e conceitos desenvolvidos ao longo do tempo sobre o que é o Estado e sua fundamentação se avolumem ao longo do tempo, o que se percebe, apesar das possíveis virtudes inerentes ao mesmo, é a sustentação da desigualdade e o exercício de uma legalidade que tem como um de seus fundamentos básicos a proteção da esfera privada em detrimento daquilo que é público. À frente desse processo de “exploração econômica e material” ou mesmo da “imposição de valores” citados por Veiga-Neto (2003), temos então o Estado, já consolidado dentro das ideias burguesas, voltado para o pleno florescimento do capitalismo. Em Bobbio, podemos ler a concepção marxista de Estado e, a partir dela, compreender a relação de dominação entre escola e cultura.

Para Marx, o Estado não é o reino da razão, mas o reino da força. Não é o reino do bem-comum, mas do interesse de uma parte. O Estado não tem por fim o bem-viver de todos, mas o bem-viver daqueles que detêm o poder, os quais, além do mais, têm sido até agora, na história da humanidade, uma minoria. Que o Estado tenha por fim o bem comum, o bem-viver ou mesmo a justiça, é uma ideologia da qual a classe dominante se utiliza para dar uma aparência de legitimação ao próprio domínio (1999, p. 121).

É a partir desta concepção de Estado que se configuram as ideias de “reprodutivismo” (BOURDIEU/PASSERON, 1975) e “aparelho ideológico” (ALTHUSSER, 1999). Para o Estado, a apropriação e plena evolução da forma escola era de interesse vital para a prevalência de uma cultura e disseminação ideológica de um modo único de pensar o mundo em diferentes classes sociais. Esse projeto, de grande vulto, só se tornou possível com a concretização de conceitos universais de “Cultura” e de “Humanidade”, ambos grafados com maiúsculo para evidenciar a Cultura superior e divisar a generalidade da espécie que “merecia” esse modelo de Cultura.

Inicia-se com esse projeto uma rejeição e degrado progressivo de outras culturas e uma completa polarização conflitiva de diferentes identidades culturais dentro do ambiente escolar. Todos, independentemente de sua classe

social e heranças culturais, passaram a ser educados para acreditar e reproduzir os mesmos valores, as mesmas referências e buscar um mesmo modelo de identidade. É neste ponto de relação entre escola e cultura que vejo o possível afastamento do mundo da vida e da cultura dentro da escola hoje, pois que a proximidade entre vida e cultura é, em geral, delimitada pela Cultura dominante.

É o que vemos no documentário *Escolarizando o Mundo – o último fardo do homem branco*, feito pela cineasta Carol Black (2011). O filme mostra como a cultura hegemônica ocidental vem promovendo ao redor do planeta o que poderia ser chamado de ocidentalização do mundo através de um modelo de educação pautado em uma cultura que não leva em consideração as diferenças. Em um momento do filme, em Ladack, região que se encontra na Ásia e é disputada pelo Paquistão, pela Índia e pela China, vemos uma escola onde os alunos (oriundos de diversas aldeias que se encontram no Himalaia) são proibidos de falar sua língua natal e só podem se comunicar em inglês. O aluno que for pego falando qualquer língua que não seja o inglês tem que pagar cinco rúpias como punição. Próximo a mesma região, adentrando-se pelo Tibete, vemos o depoimento de uma mãe que se viu forçada a enviar os filhos para a escola e relata que, quando retornam para a aldeia para passar as férias, não sabem mais como viver em sua comunidade; não reconhecem os costumes e os afazeres diários que permitem a sustentação da vida naquela região distante e de difícil sobrevivência. É neste momento em que ocorre uma separação entre cultura e vida, teoria e experiência, geral e particular.

Com o avanço de uma cultura hegemônica influenciando a filosofia, a ciência, a ética e a estética, dá-se, conforme Bakhtin (2012) a separação entre o mundo da vida e o mundo da cultura. Em Ladack, temos um exemplo vivo dos postulados teóricos expostos em *Para uma filosofia do ato responsável* e uma compreensão concreta da separação entre cultura e vida. O esforço do jovem que recebe educação não é mais de encontrar adaptação cultural ao mundo da vida que o circunda, mas adaptar-se ao mundo puramente teórico e cultural que nenhuma relação tem com as suas origens e nem leva em consideração a sua “unidade histórica singular” (BAKHTIN, 2012, p.46). Depreende-se deste fato que as ações morais produzidas já não têm

como centro de valor a singularidade de cada educando e sua imediata ligação responsável e responsiva com o meio social que lhe proporcionou nascimento, mas, sim, com a cultura que nele é insuflada. Sua história social e relações fundadas em sua singularidade, são destituídas em prol de um conjunto de valores aos quais deve, estereotipadamente, se subordinar.

O filme é impactante, mas ainda apresenta uma visão reprodutivista da escola. Eu já tinha claro para mim que esse processo de subordinação, embora seja parte da escola, nunca é pleno, pois a vida, com toda sua exuberância e força transformadora, sempre cria espaços de reinvenção tanto na cultura como na escola. Passei, então, a pensar e buscar referências sobre o mundo da vida e reflexões sobre a relação entre vida, cultura e escola.

As teorizações sobre o que venha a ser o mundo da vida são extensas, mas todas têm como aporte o mesmo dilema: a cientifização do mundo e a burocratização das relações humanas. O filósofo e matemático alemão Edmund Husserl (2006) é o criador da denominação “mundo da vida”, e, segundo ele, a expressão se refere ao conjunto de experiências e sentidos produzidos por pessoas comuns. Outros pensadores se apropriaram do tema e o desenvolveram à sua maneira. Bakhtin (2012), que teve contato com a fenomenologia de Husserl (2006), deu sua contribuição ao instituir as ideias de ato responsável e ação responsiva. O assunto é vasto, complexo e empolgante. Mas, dentro do que cabe a esta dissertação, pretendo nortear o tema justamente em seu aspecto essencial: as experiências comuns de pessoas comuns.

Em meu projeto de pesquisa, refletindo sobre o tema “mundo da vida” e como pretendia abordá-lo na minha dissertação, escrevi, fundamentado em Arroyo (2013b), que:

No contexto que aqui colocamos, mundo da vida se refere à realidade da nossa existência, fundada nas diferentes vivências intersubjetivas, históricas e culturais que formam o cotidiano pessoal de cada participante do ambiente da escola e que, naturalmente, adentram e permeiam o cotidiano escolar. É a partir dessa condição ampla de vivências que nos situamos de alguma forma no mundo: no fruir dos nossos prazeres, amores, sonhos, desejos; na angústia dos nossos medos e, sobretudo, no constante processo de aprender. Mas, ao entrarmos na escola, somos disciplinados para nos apartarmos do exercício de compreender essas relações intersubjetivas, de significá-las, pois que a atual conformação do que é “conhecimento” na escola

não nos ensinam a olhar para todas essas interações e, sobretudo, nos conformam às necessidades políticas e econômicas do mercado (PP, 2015, p.4)¹⁶.

Quando questionado sobre o que é a vida, Krishnamurti (2009), de forma simples e direta, ao invés de dizer o que ela é em si, fala sobre o que a constitui por dentro: as relações. Portanto, a compreensão do que venha a ser o mundo da vida passa diretamente pela inferência das relações que o compõem, pois, conforme Bakhtin (1997), não há vida isolada, fechada em si mesma; toda a vida humana singular é uma vida constituída por relações, e o fundamento das relações são diferentes formas de dialogia. A vida é relação e a base de toda relação é a dialogia.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 1997,348).

Assim que, conforme o pensamento de Bakhtin (1997) descortinar o mundo da vida é abrir-se para o mundo da dialogia, das interações subjetivas e objetivas que demandam a existência de cada um e de todos nós na composição atemporal do “simpósio universal”, o diálogo contínuo e, talvez, interminável do humano com o mundo.

Claro que, ao pensar sobre a relação da vida com a cultura, fica evidente que não há relação que se constitua, na dimensão humana da vida, sem mediação cultural. Como eu já tinha visto em Saviani (2007), o humano não vive somente pelo que lhe é naturalmente dado, mas recria as condições da natureza para dar sustentação, continuidade e sentido a sua vida. E é no processo de recriar as condições da natureza que nos constituímos como humanos e nos humanizamos no procedimento de criar culturas que nos permitam relacionarmo-nos com o mundo a partir das nossas necessidades.

O problema do ato responsável (BAKHTIN, 2012) e, conseqüentemente, da relação entre vida e cultura se instaura quando uma única cultura, um único modo de conceber o mundo, um monoculturalismo abstrato e desconectado da realidade vivida, acaba por mediar e predeterminar

¹⁶ Ver quadro de siglas para catalogação de dados de pesquisa, pg. 86

essas relações dialógicas que acabam por definir tanto a vida como a cultura. E é exatamente este movimento monocultural que está presente na escola, ocupando uma posição firme de resistência ao multiculturalismo que é a realidade histórica que a constitui por dentro para além de qualquer concepção puramente ideológica.

Um outro traço indelével do monoculturalismo é a determinação da “verdade”. O problema não está tanto nessa determinação, mas no fato de que em muitas línguas ocidentais dispomos de uma única palavra para definir o que é verdade; “seja para referir a construção abstrata feita pela ciência, seja para referir o sentimento e vontade específicos de um determinado momento da vida singular e única de um sujeito” (GERALDI, 2013, pg. 22). Em Bakhtin (2012) vemos dois termos, comuns à língua russa, que expressam o que é “verdade”: “istna” e “pravda”. Istna é a verdade abstrata do mundo científico, a verdade que é racionalmente construída, que busca universalidade e é feita de momentos gerais e repetíveis. Pravda é a “verdade da vida vivida, da experiência do repentino que não voltará (GERALDI, 2013, p.23). Bakhtin (2012, p.92) lamenta a herança racionalista que postula o equívoco de que tanto a experiência imediata e irrepitível de cada indivíduo, como as verdades universais e repetíveis postuladas pela ciência devem ser medidas por um único e mesmo princípio de verdade. O que equivale a dizer que a experiência de cada um diante da vida não tem responsabilidade (não responde com verdade), não tem fundamento verdadeiro por não ser repetível, geral e universal, mas única e exclusivamente irrepitível, particular e pessoal.

Na educação escolar não se pode negar os avanços científicos (istna) e os aprendizados que podem ser constituídos pela compreensão do que há de universalmente válido na experiência humana. Mas, negar a experiência particular (pravda), não geral e nem universal, que implica a abertura que cada pessoa, em sua singularidade única e irrepitível, tem para com o mundo que a ela se apresenta, é negar, dentro do mundo da escola, a relação entre o mundo da cultura e o mundo da vida. É na tematização, incorporação das experiências vividas e valorização dos sujeitos diretamente implicados nessas experiências que pode ocorrer a unidade entre os mundos da vida e da cultura na escola. Do que se depreende que na base desse

processo está implícito o ato responsável enquanto conceito ético (que age tendo como princípio de ação o outro) e estético (que reconhece o outro em suas diferenças).

Mas, segundo Arroyo (2013b), nas atuais conformações epistemológicas escolares há uma ausência dos sujeitos sociais para os quais estas epistemologias são criadas. Ou seja, a gama de conhecimentos que permeiam a realidade escolar pelo currículo oficial, não leva em consideração as realidades sociais, históricas e singulares e identitárias dos sujeitos a quem ela se destina. Desta forma, conforme Arroyo (2013b), cria-se uma constante discrepância entre o conteúdo ensinado e o conteúdo vivido. O conteúdo ensinado torna-se fonte de alienação por não ser capaz de dar conta de toda realidade vivida; já o conteúdo vivido se perde no tempo por não ser tematizado enquanto experiência pessoal rica, capaz de ser formadora de conhecimento, e por não se dar importância político-social aos sujeitos portadores dessas experiências. Portanto, seguindo o pensamento de Arroyo (2013b) e o coadunando com a concepção de unidade entre os mundos da vida, da cultura na escola, “não seremos de todo infelizes se pudermos contar a nós mesmos a nossa história. Se nos for garantido o direito ao conhecimento de nós mesmos [...]” (ARROYO, 2013b, p.23).

Quando o “conhecimento de nós mesmos” não ocupa posição central pelo qual deveriam se nortear as outras formas de conhecimento, há a separação, na escola, entre cultura e vida. Neste sentido, seria a escola o espaço ético por excelência; o lugar onde o esforço maior para integração entre vida e cultura pudesse ser levado a cabo porque a educação escolar se tornou primazia de formação cultural e emancipação humana em nossa sociedade.

Ao iniciar essa pesquisa tinha uma visão estática da realidade escolar, onde o cumprimento de regras, horários e os ritos do processo de aprender e ensinar eram bem esquematizados, ordenados e tradicionalizados de forma a criar um mundo à parte da realidade imprecisa e subjetiva do mundo da vida. Mas, com o avanço dos estudos, observações e experiências dialógicas que vivi no Grupo de Pesquisa, nos cursos de Pós-Graduação, nos encontros com minha orientadora e no estágio Escola e Cultura, essa

composição reducionista da escola desfez-se diante de uma realidade muito mais viva e contraditória.

Assim, a meu ver, o que é a escola senão uma representação menor e aparentemente mais ordenada da vida sociocultural em seus mais variados conflitos, anseios, lutas, conquistas e perdas? Essa aparente ordenação se faz presente pelo fato de que na escola os sentidos sobre o que é educar e quais os fins da educação são mais objetivados do que na vida comum. O que não torna a escola exatamente mais rígida, consolidada e menos sujeita a conflitos e lutas. Justamente o contrário é o que se dá, porque as disputas político-sociais e religiosas travadas por dessemelhantes anseios de mundo, sempre se voltam para a escola por ser ela instituição ímpar na implantação e deflagração de modelos culturais, de visões de mundo. Conforme Arroyo (2013b):

Nem as escolas, nem seus mestres e educandos têm ficado à margem dessa rica e tensa dinâmica social. Tornaram-se mais uma fronteira-território de disputa. [...] O fato da escola, sobretudo pública, de seus profissionais serem tão criticados é sinal de que incomodam, estão vivos.

Se há muita vida lá fora, também há muita vida disputada nas salas de aula. Há muitas disputas lá dentro e muitas disputas fora sobre a função da escola e sobre o trabalho de seus profissionais (p.12).

De certo que falar sobre vida, cultura e escola abrange os mais variados temas e tipos de pesquisa. O que pretendi, em linhas gerais, é trazer um entendimento mínimo que permitisse melhor compreensão da dissertação como um todo. Há ainda um pequeno ponto a ser esclarecido. No que se refere à explanação feita sobre o mundo da vida, procurei não só dar-lhe contornos conceituais que o definissem, mas, a partir de um diálogo com o professor Miguel Arroyo evidenciar algumas ideias que pudessem trazer tanto para o campo teórico quanto para o prático, possíveis concepções pedagógicas que auxiliariam na ligação entre vida, escola e cultura. Ou seja, não tomo como único ponto de partida o conceito geral bakhtiniano sobre o que venha ser o mundo da vida. Quando Bakhtin (2012) diz que o mundo da vida é aquele “no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepeticamente, ocorre, tem lugar” (p.43), minha preocupação foi dar substancialidade e objetividade à essa afirmação que ocorre dentro de um caráter mais geral e genérico sobre o tema.

Mas, embora para essa dissertação seja a questão do mundo da vida um conceito importante, a observação maior a que procuro me dedicar é como o ato responsável, que na concepção bakhtiniana une vida e cultura, já está presente na escola. Como o ato responsável pode estar presente em diferentes dialogias que se propõem a olhar para a instituição escolar buscando agregar-lhe novos sentidos ou nela resgatar o humano, conferindo substancialidade temática às experiências singulares, às histórias não contadas dos educadores e educandos, ao multiculturalismo vivo e conformador da subjetividade da vida escolar. É por essa reflexão que se iniciou um diálogo com minha orientadora, no sentido de entrevistar professores que, talvez, evidenciassem em suas narrativas essa característica responsável. Começou a se desenhar para mim a necessidade de conversar diretamente com professores e, a partir da narrativa feita por eles, pensar meu objeto de pesquisa. Assim, aos poucos, meu objeto de atenção não era diretamente a escola, mas o que os professores entrevistados poderiam narrar de suas experiências nas escolas onde trabalham. Minha reflexão passou a se centrar nas narrativas destes professores.

A seguir falarei mais detalhadamente sobre essa abertura ao diálogo com a experiência do outro, daquele que pode me contar sobre sua história para que eu entenda melhor a mim e a minha história.

Do discurso monológico a uma pesquisa narrativa

Ao ler o texto de apresentação do livro *Tremores – Escritos sobre experiência*, onde Larrosa (2014) escreve que “a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura” (p. 01), tropecei inadvertidamente na minha obstinação de alguma verdade que me desse substancialidade à dissertação de mestrado. Quando me vejo no início dos caminhos ou descaminhos desta pesquisa, concebo-me preso justamente a este desvario valorativo de uma razão superior que se supõe acima da história e além do real; preso ao desejo de consumir uma teoria que mostre, explique, construa e aponte; uma teoria que, racionalmente, revele a verdade redentora, aquela verdade de consistência universal e totalizante tão pretendida pelas mais variadas ciências ao longo de alguns séculos. Pensava poder alinhar uma multiplicidade de fatos, corroborados por farta bibliografia, que demonstrariam não só os problemas da escola, mas, sobretudo, dariam soluções possíveis para os mesmos.

Através de pesquisa bibliográfica dos conhecimentos produzidos sobre currículo, buscaremos avaliar como as práticas educacionais, encapsuladas em um currículo apartado do mundo da vida, tolhem a emancipação humana, estabelecem relações conflituosas no cotidiano escolar e forçam, positiva ou negativamente, a busca de novos paradigmas de ensino-aprendizagem (PP, 2015, p. 02).

Em minhas leituras, deparei com essa frase do Larrosa sobre a importância da experiência em nossa escritura e do quanto ela deve revelar nossa vulnerabilidade a tudo que vivenciamos. Para Larrosa (2002) a experiência não é possível para aquele que traz certezas, que é carregado de opiniões e teorias, que vive sob o estigma de alguma verdade. Ele aponta que o “sujeito da experiência [...] não é um sujeito que permanece sempre em pé, erguido e seguro de si mesmo; [...] ele é sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido” (LARROSA, 2002, p. 25).

Ao pensar sobre minhas proposições iniciais para este projeto, decerto que não me queria como esse sujeito aberto e desprovido de certezas. Não desejava para mim e nem em mim a vulnerabilidade da improbabilidade, do não saber, do sem caminho. Mas, ao ler o texto de Larrosa, me senti compelido à necessidade de mudar essa condição sólida e impermeável, para outra mais favorável ao mundo incerto da experiência. Este movimento em mim

se deu não por uma decisão calculada, mas por um sentimento de vida advindo das próprias palavras enunciadas pelo educador espanhol.

Os apontamentos¹⁷ que me foram feitos me levaram a reflexões que me forçaram a abandonar a pretensão de alguma verdade redentora da realidade da educação escolar tal como eu a via: meramente reprodutivista, monocultural e alheia ao mundo da vida. De início, quando passei a refletir sobre o que me fora dito, mergulhei em uma esfera abismal de “não saber”, de pura ignorância em relação ao que realmente pretendia pesquisar. Para solucionar esse problema, teria que ir mais fundo em mim mesmo, nas minhas falsas suposições sobre o meu conhecimento sobre a escola e sobre o real sentido da minha dissertação. Senti ser necessário, mesmo que arriscado, fundamentar minha pesquisa, minha escrita, nas palavras de Larrosa:

Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (2014, pg. 01).

Larrosa (2011) atribui à palavra experiência um sentido particular. A ela se refere como “isso que me passa”. E essa condição é sempre vivida como: exterioridade, alteridade e alienação. Larrosa explica que essas palavras têm relação com o fato de a experiência vir de fora, não ser eu e ser alheia a mim. Nesta concepção, a experiência é algo que nos passa livre de controles cognitivos imediatos. Ou seja, nós, imediatamente, não fazemos algo com ela, mas ela faz conosco.

Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Ou, dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas se padece (LARROSA, 2011, pg. 08).

¹⁷ O primeiro apontamento foi feito logo na entrevista para ingressar no mestrado: “O que você pretende com a ética de Bakhtin? Todos aqui somos professores e somos éticos no nosso trabalho. O que você está propondo de diferente?” – conforme p. 47.

O segundo apontamento foi feito pela professora Adriana Varani, hoje minha orientadora: “Você diz no seu projeto que quer fazer uma pesquisa bibliográfica. Aqui a gente trabalha mais com chão de escola. Vai ser preciso maior aproximação com a realidade escolar. Tem disposição para isso?” – conforme p. 47.

O terceiro apontamento veio na primeira leitura que minha orientadora fez do projeto já com vistas a me dar indicações e caminhos. Sublinhando algumas linhas, ela me escreveu: “Você já tem a resposta!” O que, no fim, queria dizer: “Para que fazer uma pesquisa?” – conforme p. 47

Para mim, padecer de uma escrita que me permitiria o libertar-me de “certas verdades”, seria decompor essa mesma escrita em uma experiência não só de algo que falo, mas especialmente como algo que fala para mim; não como algo que conduzo para certa verdade, mas como algo em “busca do conhecimento possível para iluminar a compreensão sobre o que se pesquisa” (SOLIGO, SIMAS, PRADO, 2014, pg. 01).

Assim que, o primeiro apontamento me transportou para a indefinida esfera do “Eu não sei”; não enquanto dúvida ou ignorância de propósito, mas enquanto questionamento aberto a outras possibilidades teóricas que me colocassem para além da minha primeira concepção do ato-responsável como valor não presente na escola e como salvador da condição reprodutivista em que ela estava inserida. Essa “provocação” abriu em mim e para mim uma dialogia possível entre minha pesquisa e a dinâmica da vida que está sempre presente na escola através das diferentes culturas e grupos sociais que nela atuam.

O segundo apontamento me fez pensar em meios concretos e metodológicos de gerir uma aproximação com o mundo escolar. A partir dele, me foi possível pensar na Pesquisa Narrativa como meio constitutivo de um diálogo vivo entre minha dissertação e a escola.

O terceiro apontamento me permitiu demolir o edifício de minhas certezas metodológicas a partir de uma compreensão da possibilidade de teorizarmos sobre algo sem levar em conta sua concretude e historicidade. Tomaz Tadeu da Silva fala sobre as teorizações em educação que se ambicionam como “representação de um fenômeno que já existe antes do discurso” (2009 p. 11). Por essa perspectiva, a escola é um fenômeno que existe em si mesmo e não fruto de interesses e interações sociais, econômicas, políticas, culturais ou históricas. Segundo ele, no pós-estruturalismo compreendeu-se que a linguagem que teoriza um fenômeno não deixa evidente o que pretende teorizar sobre a coisa em si, mas cria, a partir do que é observado, outra explicação da realidade. Ou seja, a teoria nunca descobre o real, mas se implica na sua produção. “Ao descrever um ‘objeto’, a teoria, de

certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto da sua criação” (SILVA, 2009, pg. 11).

Quando não se relaciona a teorização com a produção de um discurso, com uma linguagem, tal qual explicado acima por Silva (2009), a teoria se faz instrumento que, mais do que explicitar o que é, busca afirmar como as coisas deveriam ser tanto no mundo, quanto no âmbito da educação. Acredito que esse foi meu fascínio inicial: o enlevo teórico de explicar uma realidade, sem dialogar com ela diretamente, por pré-julgar qual o seu modo real de ser.

Pesquisar, para mim, seria, então, evidenciar para outros o que eu já estava vendo. Pretendia a construção de um discurso monológico onde se explicitasse tanto o meu apagamento quanto o apagamento das minhas dúvidas, incertezas, da minha relação viva com o que pretendia pesquisar. Justamente neste ponto, o de superação do discurso monológico, é onde acredito que se deu a experiência de desdobramento mais importante da minha dissertação: a percepção clara em mim de sua dimensão dialógica e polifônica.

Paulo Bezerra (2016), nos fala que Bakhtin, buscando configurar uma tipologia universal do romance, estabelece para esse gênero literário e discursivo duas modalidades: a monológica e a polifônica. De forma resumida, na monológica o romance se apresenta fortemente determinado pelo autor que, a partir de um autoritarismo estético, busca fundamentar sua obra dentro de um acabamento ideal e definido. Os personagens são controlados de forma rígida em suas enunciações e relações de forma a conferir à história as condições que venham garantir ao romance a finalidade pretendida pelo autor. Já na modalidade polifônica o autor, embora seja o grande regente das múltiplas vozes dos personagens do romance, permite que a dialogia entre eles configure o processo no qual se desenvolve o romance; não há, de início, a preocupação com um acabamento definido, mas sim a constituição de um processo aberto e capaz de configurar outras propostas, ideias e concepções que venham a “mover” a obra em sentidos não predeterminados; sentidos que são descobertos à medida em que a obra vai se constituindo. Em uma transposição de conceitos, posso ver a mesma dinâmica do romance polifônico

na escritura de uma tese. Nela podemos divisar uma multiplicidade de vozes que dialogam vivamente e acabam por “mover” a dissertação para novas descobertas, novos sentidos e possibilidades. Segundo Faraco (2009), o conceito de polifonia em Bakhtin (2013) carrega um sentido filosófico que busca nos ajudar a renunciar hábitos monolíticos de produzir discursos. Este é o sentimento que carrego comigo ao ver nas linhas que escrevo, vozes que se coadunam com a minha e apontam outras direções de pensamento e sentimento.

Tanto no grupo de pesquisa do qual participava, quanto em aulas e atividades referentes à minha pós-graduação, alguns nomes eram recorrentes e aludiam novos modos de olhar para a realidade escolar e construção de uma pesquisa. Dentre os nomes mais recorrentes estavam: Benjamin, Larrosa e Certeau. Pus-me à leitura desses autores e as novas referências epistemológicas que me proporcionaram foram importantes para encontrar respostas para os três apontamentos que me foram feitos.

Na convivência com os participantes do grupo de pesquisa, o GRECOTIDIANO, fiquei exposto não somente à leitura e às ideias destes autores, mas também às narrativas de participantes do grupo que mostravam outras formas de ver a escola e lidar com sua realidade. Essas narrativas me fizeram lembrar de minhas próprias experiências profissionais e encontros com professores que pensavam a escola em amplitudes maiores, para além do reprodutivista. Todas essas vozes passaram a circundar minha escrita e mover minha bússola epistemológica para outras formas de ver, falar e sentir a vida escolar.

Dois acontecimentos específicos giraram minha bússola para um caminho mais definido. O primeiro foi no grupo de pesquisa GRECOTIDIANO, isso no ano de 2016. Este acontecimento me levou a recordar o segundo, algo que havia ocorrido meses antes, ainda no ano de 2015. Uma conversa informal que tive com uma pessoa do GRUBAHK, outro grupo de pesquisa de que participo. Começo a narrar o primeiro, o que ocorreu no GRECOTIDIANO.

Era uma quinta-feira, dia de reunião do GRECOTIDIANO. Havia um cansaço físico e mental permeando o grupo, mas começamos a conversar

sobre nosso dia a dia na escola e isto foi nos animando a pensar e objetivar melhor nossas disfunções para aquele dia. Falávamos sobre as dificuldades de se lidar com as inúmeras carências existentes nas escolas brasileiras. Janira, mais enfática, nos contou:

“Mas, gente, é carência de tudo. Tem um aluno que vai para a escola e todo mundo se incomoda com ele. Professores, outros alunos... é porque sempre tá cheirando mal, sem tomar banho e com roupas encardidas... Já percebemos que ele vai com a mesma roupa mais de uma semana e que fica, provavelmente, dias sem tomar banho. Não dá pra saber o que se passa com a mãe, mas dá pra saber que ela não cuida. Todo mundo reclamava, reclamava e ficava só nisso: um menino encardido, mau cheiroso, afastado dos outros e triste. Então, eu e outra professora, pegamos o menino e demos um bom e demorado banho nele. Sempre tem roupas que são esquecidas na escola, e a gente tem lá uma caixa cheia dessas roupas. Vestimos ele com roupas limpas: camisa limpa, calça limpa, uniforme todo limpo! Até um tênis e meia a gente arrumou. Ele saiu do banho, todo arrumadinho e foi pra sala e pro parque com outras crianças de um outro jeito, de um outro modo. Uma professora, olhando o que a gente estava fazendo, disse: “Mas de que adianta? Logo ele vai estar encardido de novo”. Quando a gente deu banho no menino não estávamos pensando em resolver nada, mas criar para ele um momento diferente, uma experiência diferente. Quem sabe ele mesmo não começasse a pensar em si mesmo de forma diferente.” (MNG, 2018, EC 2016)¹⁸.

Não pretendo, neste capítulo, analisar o que contou a professora Janira, pois isso mudaria o foco do que estou tratando agora. O que me pareceu importante ao trazer essa narrativa foi justamente a possibilidade de mostrar uma ocasião em que se deu o ato responsável e a responsividade dentro de um momento já normatizado pela ética convencional que regia uma escola. Para a ética normatizada, já estava subentendido que professores não são salvadores do mundo e, portanto, não podem resolver todos os problemas dos alunos em uma escola. Mesmo não tendo a intenção de questionar este pressuposto ético, pois ele tem suas justificativas, me parece que, em certas

¹⁸ Ver quadro de siglas para catalogação de dados de pesquisa, pg. 86

ocasiões, ele pode ser usado como meio de não agir, de não se envolver nem se implicar com situações que clamam para que alguém, de algum modo, dê conta delas.

Bakhtin (2012) me trouxe justamente essa compreensão sem álibi de que eu não existo puramente em mim, mas a partir e em relação dialógica com o outro. O ato responsável tem como seu fundamento justamente este reconhecimento da implicação ontológica de que meu ser se constitui pelo ser do outro. Quando reconheço o outro e me reconheço por estar com ele, tenho uma consciência ética capaz de agir moralmente. A vida escolar é pautada por situações limite como essa narrada pela professora Janira. Situações que sempre exigem não somente a nossa consciência, mas presença implicada na compreensão de que se é constituído por relações. Ou seja, na concepção do ato responsável compreendo que a miséria que vejo no outro é também a minha miséria. A carência que vejo no outro é também a minha carência e essa compreensão me leva a agir moralmente.

Sou professor em uma família com vários professores. Tenho amigos nesta mesma profissão. Ao longo dos anos vi muitos relatos onde, por interferirem, por se importarem e não se submeterem ao que já estava corretamente estabelecido, professores mudaram a trajetória de algumas vidas. É provável que a maioria desses educadores que puxaram para si situações complexas (situações que a maioria podia ignorar sem que com isso estivesse se omitindo, já que há o entendimento de que “professores não podem solucionar tudo”) não tenham tido a ilusão de causar alguma grande transformação na escola, mas se ativeram ao momento, ao que estava acontecendo diante deles e, por ser um fato explicitado à sua consciência, exigia uma resposta: fosse ela da ética normativa, ou fosse a partir do ato responsável; daquela condição em que, por não ter álibi, me vejo compelido a agir, a tomar uma posição não indiferente.

A narrativa da professora Janira me fez pensar na ótica de educadores que, diante de situações singulares, revelam atitudes singulares. Se você se recordar, um grupo de professores foi de grande importância na realização daquela Assembleia de Pais, alunos, professores e gestores onde

quatro estudantes estavam ameaçados de expulsão¹⁹. Graças à realização da Assembleia, apenas um foi retido no final do ano, os outros três puderam seguir em frente com suas jornadas.

Ouvir e pensar sobre o que disse Janira me fez pensar que a escola que melhor se conta é aquela que se conta pelos que vivem nela, dão vida a ela e com ela se vivificam. A vida, dimensão maior da escola e da educação, nunca se conta em si mesma, mas pelo olhar de quem vive. Enquanto humanos, todos carregamos a mesma virtude, conforme nos diz Brandão (1985): somos incapazes de ver sem perceber e perceber sem pensar. Simbolizamos e, no nosso simbolizar, a vida se conta, a gente se conta, a escola se conta sempre na produção de algum sentido, de alguma experiência. Um satélite pode mostrar nitidamente a maior das montanhas, mas só o olhar humano é capaz de contá-la e de torná-la vida.

Pelo olhar de quem a vive, a escola permite se mostrar melhor para nós. Clandinin e Connelley enunciam que “educadores estão interessados em vida” (2015, pg. 22), não somente em conteúdos curriculares. Educadores são substancialmente interessados em processos relacionais que vertem valores, que convergem para o ensino, explicitam aprendizagem, permitem questionamentos etc. Assim que, muitas vezes, o educador, mesmo imbuído de alguma especialidade de conhecimento, está mais aberto ao que a vida lhe diz sobre a educação e o que a educação lhe diz sobre a vida. Reconheço que essa não é uma condição inerente a todos os educadores que atuam nas escolas. É possível que um professor olhe para o universo escolar como um astrônomo que, com o olhar restrito ao telescópio, contempla os anéis de Saturno. Ou seja, nada lhe interessa que não seja aquilo que é sua especialidade ou o exercício de sua profissão. É possível reduzir todo o olhar e isolar o que está se vendo meramente ao reconhecimento estatístico das notas e dos diferentes níveis de aproveitamento. Mas, disso decorre sempre um engano: quando isolamos demasiadamente o que estamos vendo, aquilo que vemos já se transforma, pois já carrega a intencionalidade do olhar que não permite o que diverge, o que não enquadra.

¹⁹ Ver p. 58.

Divergir é uma das marcas da vida e de tudo o que é vivo. Seja uma pessoa inconformada com a fome e as desigualdades sociais; seja uma erva que se esgueira de um lado ao outro de um muro que divide nações. Aqueles que vivem a escola e nela se vivificam, podem narrá-la melhor porque percebem o que diverge, o que é marca da vida e não da simples idealização ou teorização humana. Os que narram a escola, por viverem o “chão de escola”, estão mais próximos aos dizeres de Larrosa: “a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura” (2014, p.1). Aqui escritura não tem para mim o único sentido da produção de texto, mas da criação de marcas, de memórias que servem como referência para que a consciência “leia” códigos vividos que descrevem experiências da vida e de vida na escola: a minha experiência e a experiência de outros que, vulneráveis ao que foi vivido, juntos criemos marcas do passado que nos ajudem a olhar para o presente e pensar um futuro.

De todo este contexto me surgiu a ideia de desenvolver minha dissertação trabalhando com professores. E, enquanto gestava em desenvolver essa relação, me recordei de uma conversa que tinha tido meses antes, o segundo acontecimento que girou minha bússola para uma pesquisa narrativa.

Como de costume, quinzenalmente, às terças-feiras, nos reuníamos na pequena sala do GEPEC, para estudarmos o pensamento de Bakhtin. Estava no GRUBAHK, no ano de 2015. O tema de estudos naquele momento era justamente o Para uma filosofia do ato responsável. O primeiro livro de Bakhtin com o qual tive um contato mais apurado. Já havia visto algo do Estética da Criação Verbal, mas apenas por curiosidade e por ser instigado pela minha irmã Cristina, que teve que o ler para sua tese de doutorado. Eu, por minha vez, ainda estava escrevendo o projeto de mestrado para apresentá-lo no processo de seleção da Unicamp. Naquele dia apenas quatro pessoas poderiam estar presentes. Cheguei no horário combinado e soube por Liana²⁰ que os outros dois atrasariam. Enquanto aguardávamos que chegassem, ela me perguntou como estava indo meu projeto. Sem ainda ter uma definição clara do mesmo, disse que estava indo bem, que pretendia pesquisar, de alguma

²⁰ Liana Arrais Serodio. Pesquisadora do GEPEC E GRUBAHK

forma, o ato responsável na escola. Queria pensar sobre as junções e dissensões entre vida e cultura no ambiente escolar. Ela me perguntou como eu faria isto, a partir de que material? Eu iria estudar a minha própria prática, ou desenvolveria metanarrativas sobre o trabalho de outros? Intrigado, perguntei o que ela queria dizer com metanarrativas, pois é um termo muito usado em sociologia, filosofia e história. Tivemos uma conversa breve, mas esclarecedora sobre o assunto; o que me levou a estudá-lo um pouco mais (MEM, 2015)²¹.

O metanarrar busca “compreender a ação do sujeito, que junto com outros sujeitos se constituem nas relações” (PRADO, et al, 2015, p. 143). Nas narrativas de professores, essas relações “se constituem no chão da escola carregados de histórias e envoltos pela complexa relação professor-aluno” (PRADO, et al, 2015, p. 143, 144). Seguindo o pensamento ético e estético de Bakhtin (1997), narrar é criar um enquadramento valorativo de nossas experiências. Este enquadramento valorativo é o que origina a forma e o conteúdo do que narro e também lhe garante o sentido por mim pretendido. A professora Janira, ao narrar o que viveu com o aluno carente, mais do que contar um fato, buscou revelar como ela se constituía enquanto professora nesta relação, fazendo uma reflexão sobre si mesma e sua prática. Foi necessário a ela deslocar-se em um excedente de visão. Bakhtin (1997) enuncia que mesmo quando fazemos uma narrativa autobiográfica precisamos de duas consciências que não coincidem, pois não basta falar sobre nós mesmos. Temos que avançar sobre o que vivemos nos colocando acima dele para poder dar um acabamento estético e ético à essa experiência. A metanarrativa busca este momento de excedente de visão para produzir outras reflexões sobre o vivido. Ao ouvir a narrativa de um professor, ao evidenciar seu enquadramento valorativo de uma dada experiência, isso nos leva aos nossos próprios enquadramentos valorativos, o que implica em estabelecermos uma relação ética (responsável e responsiva) que busca dialogar tanto com quem narra como com tudo aquilo que foi narrado. Prado, et al (2015), reflete que:

²¹ Ver quadro de siglas para catalogação de dados de pesquisa, pg. 86

“contar para o outro [...] possibilita não só a emergência de uma condição favorável de contrapalavras às palavras do próprio narrador, como também a instalação de outras palavras, na corrente de comunicação verbal, instigadas pela relação ‘outro para mim’ [...] (p. 148-149).

Outras palavras que configuram a mesma experiência em contextos éticos e estéticos que permitem novas compreensões sobre o que foi narrado; outras abordagens que possam vir a ampliar a experiência de uma pessoa e fazer dela fonte de estudo e formação para outras pessoas e profissionais da educação. Esse processo de metanarrar é chamado no GEPEC de metanarrativas bakhtinianas. Compreender a metanarrativa no contexto em que ela é trabalhada no GEPEC e refletir sobre a narrativa da professora Janira me levou a intenção de entrevistar professores e, a partir das entrevistas, desenvolver uma dissertação narrativa sobre minhas experiências como aluno, professor, mestrando e sobre o quanto o conteúdo dessas entrevistas me dizia sobre a relação vida e cultura na escola. No cerne da pesquisa narrativa está o conceito de *estar implicado*. Palavra que em sua origem latina significa “dobrar junto, entrelaçar, unir”²²; termo que decorre das artesanias, onde tapetes ou artefatos feitos de linhas, lã, junco ou raízes tinham sua coesão mantida mediante o entrelaçamento perfeito dos fios, cordões ou hastes que formam a peça. Por analogia, na pesquisa narrativa é justamente a implicação do pesquisador que permitirá a coesão da construção de sua dissertação, a veracidade ou verossimilhança de suas ideias. A abertura dialógico e polifônico pelo qual passei a compreender minha dissertação me levou, de forma estudada, a essa implicação com as diferentes vozes e discursos possíveis e passíveis de serem ouvidos durante o processo de gestação do trabalho como um todo. Discursos não documentados e presentes, direta ou indiretamente, na escola e na minha formação tanto como professor quanto como mestre em educação. Me pareceu que a abertura para uma investigação narrativa não só daria corpo a essas vozes, mas permitiria que elas enredassem um processo de estudo aberto a seus dizeres, e implicado ao ponto de lhes permitir uma participação de criação conjunta na dissertação como um todo.

²² Ver em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/implicar/>>- pesquisado em: 28.08.2017

Os limites de uma pesquisa narrativa se expandem e se contraem, e onde quer que se encontrem e em qualquer momento são permeáveis, mas não permeáveis osmoticamente com as coisas tendendo a mover de uma maneira só, mas permeáveis interativamente (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.159).

As interações entre o pesquisador, pesquisado, o campo de pesquisa, o tempo, as palavras do orientador e outros observadores acadêmicos, criam experiências e reflexões que acabam constituindo novos processos de compreensão, observação e registro. Como na polifonia bakhtiniana, o pesquisador, mesmo sendo regente das várias vozes presentes na organicidade da dissertação, permite que a dialogia entre elas se dê de modo aberto, inconclusivo, dinâmico, vivo e, muitas vezes, mais próximo do real. Connelly e Clandinin (2015) afirmam que “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (p.18). Narrativas não apenas contam sobre as pessoas e o mundo, mas principalmente como as pessoas experimentam suas vidas no mundo. Para Connelly e Clandinin (2015), esse modo de pesquisa se relaciona com a produção de sentido da vida tal como ela é vivida e, neste contexto, a vida vivida é mensurável a partir do plano das experiências. Bruner (1997) diz que “a narrativa trata das vicissitudes das intenções humanas” (p.17). Ela fala das adversidades, alternativas e impressões que nos deixam uma marca, nos proporcionam uma experiência. Esta marca, que nos situa em um tempo e em um espaço, confere ao momento um caráter humano passível de ser observado, questionado e mensurado na produção de algum sentido. Assim que, ao trabalhar com narrativas de professores, busco evidenciar experiências de processos de vida que ajudem a configurar uma compreensão maior sobre o ato responsável e seus *modus operandi*.

Prado, Soligo e Simas (2014) desenvolvem uma metodologia de pesquisa que a concebe como sendo narrativa em três lugares: “**nas fontes de dados, no registro do percurso e no modo de produção de conhecimento**” (s/p, grifo dos autores). Como **fonte de dados** trago as seguintes referências:

Um quadro de siglas para catalogação dos meus dados de pesquisa

Dados produzidos	Descrição	Forma de citação
Minhas memórias	Memórias de minha vida escolar como professor que produz reflexões sobre o tema da pesquisa	MEM, ano
Memórias de narrativas GRECOTIDIANO, encontro	Narrativas de professores que participam dos encontros no grupo de estudos GRECOTIDIANO que guardei em minha memória.	MNG, ano, EC ano, (ano do encontro)
Projeto de Pesquisa	Projeto de pesquisa que apresentei para ingressar no mestrado	PP, ano, pag.
Conversas por mensagens	Conversas por mensagem eletrônica que tive com pessoas que me ajudaram no desenvolvimento do projeto	CM, ano, pag.
Referências Bibliográficas	Bibliografias referentes à minha pesquisa	Segundo as normas da ABNT
Conversas por entrevista	Entrevistas que fiz com quatro professores de escolas públicas do município de Campinas	CE, ano, pag.

Referências importantes no contexto da minha pesquisa são as entrevistas, as minhas memórias e as narrativas guardadas em minha memória ao longo de minha jornada. Tanto pelas entrevistas, que são semiestruturadas, quanto pelas minhas memórias, minha ideia é evidenciar práticas, momentos e experiências que explicitem o ato responsável, que construam os acontecimentos que “obrigam” tanto o professor, quanto a mim como professor e pesquisador à responsividade. O cerne da fonte de dados está em colher os saberes das experiências desses professores que corroborem não algum sentido de verdade cientificamente comprovado, mas que sirvam para apresentar “semelhanças, pontos de aproximação com a vida de quem a escuta (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p.24).

No **registro de percurso** procuro narrar não só os movimentos que me levaram à construção do trabalho como um todo, mas também as dúvidas e questionamentos que acabaram por construir esses movimentos de forma a me conduzirem a um dado posicionamento em detrimento de outro, como agora, em que narro o quanto três pequenos e essenciais apontamentos que me

foram feitos me conduziram a um outro referencial metodológico de pesquisa. Isso se dá porque, enquanto pesquisador, também me coloco como fonte de pesquisa, como o “outro” cujas impressões e experiências advindas da própria pesquisa criam marcas que apontam rumos desconhecidos.

O **modo de produção de conhecimento** se dá no desenvolvimento de metanarrativas que buscam dialogar com as entrevistas narrativas em suas diferentes dimensões de produção ou busca de sentido para a atividade pedagógica de cada professor entrevistado, ou fato narrado em relação com os conceitos de ato responsável e responsividade enunciados por Bakhtin (2012). Importa lembrar que tanto as entrevistas feitas com os professores, como as narrativas encontradas ou desenvolvidas durante a pesquisa, por representarem experiências singulares em meio a realidades sociais concretas, já são em si produção de conhecimento. Todo este material coletado explicita uma gama de conhecimentos adquiridos por cada professor participante, seja nas entrevistas ou na menção que faço de uma ou outra narrativa. Assim, no que tange a essa dissertação, busco refletir sobre essa gama de conhecimentos compartilhados no sentido de produzir entendimentos específicos sobre o ato responsável.

Creio que a impressão que me fica após permitir à abertura dialógica e polifônica para minha dissertação seja justamente a de que não estarei mais, nas próximas páginas, defendendo uma tese. Ou seja: minhas reflexões iniciais, que conduziram a uma pesquisa narrativa, me destituíram de qualquer desejo de defender uma ideia, uma teoria ou – como se diz nos moldes clássicos de pesquisa – chegar a uma verdade de validade universal. O que aqui me permito e compartilho é a experiência de pensar algo cuja conclusão está fora do que foi dito e pensado: a conclusão se encontra sempre em quem ler este trabalho, nas suas impressões. Impressões que podem conduzi-lo ao seu próprio panorama de consciência no sentido de colocá-lo no campo de tensão aberto e produtivo entre o que ele sabe, pensa e sente e o que ele não sabe, não pensa e não sente em relação a si mesmo ou ao seu trabalho na escola ou com a escola.

Em conversas com minha orientadora, decidimos que os entrevistados seriam professores de escolas da cidade de Campinas. Eu buscava contemplar tanto professores que trabalham em escolas municipais, quanto nas estaduais localizadas no município. Na apresentação do projeto para o CEP – Comitê de Ética em Pesquisa, um dos pareceres dados para aprovação do projeto é que eu não poderia citar o nome de nenhuma escola do município sem a prévia autorização da mesma. Como isto tornaria inviável o trabalho e não era o centro da minha dissertação, optei por não as denominar nem mesmo por um nome fantasia.

Dos professores entrevistados, apenas um fez a exigência de que seu nome verdadeiro e escolas em que trabalha e trabalhou não constassem da pesquisa. Ele me pediu para referenciá-lo como “Orlando”. Já outra professora, Maria Fernanda, preferiu que seu nome fosse colocado. Os demais professores disseram não se importar que seus nomes reais constassem ou não na pesquisa. Por uma questão ética, optei, então, por trocá-los por nomes fictícios.

Todas as entrevistas estão devidamente referendadas dentro das normas do CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp, e os professores participantes assinaram os termos de participação e compromisso.

O modelo de pesquisa narrativa que pretendo fazer é autobiográfico. Portanto, a memória que carrego em relação aos eventos de minha vida como professor é o elo de ligação entre todos os dados pesquisados.

A escrita autobiográfica é uma maneira de escrever sobre o contexto de uma vida, pode ser uma história sobre um breve instante de um evento particular. A autobiografia é sempre uma representação, um recontar, uma reconstrução particular da narrativa de um determinado sujeito (SAHAGOFF, 2015, p.3).

No caso dessa dissertação, eu também sou o sujeito da pesquisa e o recorte que pretendo dar tem relação com as minhas vivências nos meus anos de docência nas diferentes escolas em que trabalhei.

Para abrir meu diálogo com os professores que aceitaram participar da pesquisa, organizei uma entrevista semiestruturada, com seis perguntas.

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar

atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizada quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (BONI, QUAREMAS, 2005, p. 75).

As perguntas tinham mais o sentido de abrir possibilidades de diálogo do que produzir respostas fechadas. A partir da abertura dialógica, seria para mim possível inserir outras perguntas que pudessem enriquecer as narrativas dos entrevistados. Iniciei as entrevistas pelos questionamentos recorrentes para contextualização – nome, formação, nível em que atua, tempo de docência – e segui para um conjunto de seis perguntas que guardam o sentido de provocar em nós um olhar mais aberto e atento ao que poderíamos conversar.

1. *O que te conduziu a ser professor(a)?*
2. *Hoje, como você se sente como professor(a)?*
3. *Sua profissão confere sentido a sua vida?*
4. *Para você o que é ser professor(a)?*
5. *O que é para você a ética no seu trabalho?*
6. *Lembra de alguma história, algum momento marcante que tenha te motivado a ser professor(a)?, ou que tenha te levado a questionamentos éticos sobre seu trabalho?*

Foi difícil formular perguntas tão simples como estas, pois elas, mesmo que figurassem apenas o pretexto para o diálogo, deveriam proporcionar a abertura para mais aprofundamentos. Conforme Bakhtin (2003), “não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último” (2003, p. 371). Minhas perguntas vinham dos contextos que vivi, buscando os contextos vividos por outros. Elas não surgiram exatamente de mim, mas da necessidade estética da visão do outro sobre o que eu mesmo precisava ver em mim e na minha pesquisa.

CAPÍTULO 2

“Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar.”

(ROUSSEAU, 1973, p. 15)

O dilema do boné

Vou começar esse capítulo por minhas memórias. Por uma pequena porta de minhas lembranças que, acredito, pode ajudar a abrir melhor a compreensão para meu objeto de estudo.

Ao escrever essa dissertação e pensar a questão de separação entre vida e cultura dentro da escola referenciado pelo ato responsável, este me parece um ponto importante: o quanto a escola, tal como está tematizada por um modelo de cultura dominante, é ou não flexível às culturas diferentes que apresentam outras cores, outras identidades, outras formas de ser-existir no tecido social da vida escolar? Quando falo de separação entre vida e cultura na escola, não me refiro à cultura geral, que se tornou hegemônica na vida escolar. Falo das culturas diversificadas que expressam outros modos de ser-existir; falo das singularidades do modo de ser-existir de professores(as) e alunos(as), que, muitas vezes, são recusadas ou hostilizadas no ambiente escolar por não se encaixarem na universalidade pretendida pela cultura hegemônica.

Percebo, à medida que escrevo essa dissertação, que algumas reflexões importantes sobre meu tema de pesquisa estão se aprimorando. Apreendo, no momento em escrevo essas linhas, que ao falar da separação de vida e cultura na escola, narro, intrinsecamente, sobre a separação de culturas diferentes. Pensando sobre o assunto, me parece que não é possível falar sobre o mundo da vida de forma direta, pois só podemos evidenciá-lo à medida

que o simbolizamos por um meio cultural. Esse meio cultural, essa linguagem, chamo aqui de modos de “ser-existir”, que em Bakhtin (2012), lemos como “existir-evento”.

Mas, mesmo que, portanto, fale de separação entre culturas, retomando o pensamento bakhtiniano, culturas são simbolizações advindas da teia de relações dialógicas que formam o mundo da vida; são modos de viver, expressões de vida que carregam suas situacionalidades que se configuram como modos de ser-existir.

Quando me recordo da violência dos meus primeiros professores, reconheço que nela havia um ponto importante: que todos os alunos eram um projeto de futuro e o que mais importava para estes professores era justamente que o menino ou menina displicente de hoje se tornassem um adulto culto e responsável amanhã. A implicação ética e estética do professor ou professora não era com a criança que tinha diante de si, mas com o adulto de amanhã. Foçar a infância para a concepção do que era melhor fazia-os sentirem-se no direito de bater em um aluno para que ele avançasse rumo ao futuro. Assim, o ser-existir criança, a eventicidade da infância é recusada em sua concretude histórica em prol de uma idealização de futuro, de uma teorização sobre o que a criança deve ser. Recusar essa eventicidade é recusar uma parte significativa do mundo da vida dentro da escola. Mesmo que nas relações cotidianas fosse evidente que éramos crianças, nas práticas pedagógicas que conformavam esse cotidiano, éramos representações mirins de futuros adultos.

Hoje, mesmo com o banimento do consentimento com a violência física, ainda podemos experimentar outras formas de violência que buscam remeter alunos e alunas para um modelo de cultura e valores que muitas vezes chocam com seu modo de ser-existir. A questão que me fica é: quais os modos de ser-existir que são mais permitidos e acolhidos na escola?

Refletir sobre a dissensão e unidade entre vida e cultura na escola, acabou por criar em mim uma especificidade de olhar, uma maneira de enxergar questões que considero profundas dentro de discussões ou problemas aparentemente banais. Me recordo de um fato específico que exemplifica o que digo. Dou a ele o título de: “O dilema do boné”. Os dilemas

éticos são conhecidos em filosofia e muitas vezes abordam questões onde nunca haverá uma solução boa; ou, quando há solução, inevitavelmente ela colocará em choque valores e culturas diferentes.

Na atual escola em que trabalho, logo no início do ano de 2018, estávamos, todos os professores da escola e parte do corpo gestor, na reunião de Planejamento Anual. Em um dado momento, a diretora iniciou uma discussão sobre um tema importante: as faltas abonadas, justificadas ou que podem ser concedidas a professores que se voluntariaram a trabalhar nas eleições. É sempre um tema polêmico em qualquer escola. Nesta, especificamente, ainda havia o problema colocado pela direção e acordado por todos: que os professores nos anos anteriores faltaram muito, o que sobrecarregava o corpo gestor em encontrar substitutos e prejudicava os alunos em relação ao conteúdo a ser ensinado. Nem sempre se encontrava um substituto, até porque muitos professores faltavam sem avisar previamente, não havendo tempo hábil para encontrar um substituto. Os alunos ou eram dispensados para irem para casa, ou ficavam com aulas vagas. A frase da diretora “Vocês faltam muito”, não encontrou objeções e nenhum tipo de discussão mais acalorada. Em 20 minutos o assunto estava encerrado.

Logo em seguida, devido a um comentário feito por um professor, a diretora começou a discutir sobre o problema dos alunos usarem bonés na sala de aula ou mesmo na escola. Deveria ou não ser proibido o uso de bonés? A discussão se arrastou por quase uma hora e foram feitas cinco votações para o mesmo tema, pois não se chegava a um acordo. Pensei o quanto era interessante ver assuntos simples se tornarem problemas complexos. Principalmente quando abandonamos o terreno da discussão ética e tangenciamos para a discussão moral.

Naquele mesmo dia recebi um belo caderno de 200 páginas, com uma capa com o nome da escola, minha identificação, da minha disciplina e meu horário de aulas colocado na contracapa. Achei um presente maravilhoso, principalmente porque me convidava a fazer anotações sobre o cotidiano que auxiliariam para a minha dissertação (MEM, 2018).

Revendo minha breve anotação sobre o dia lembro de ter escrito: “O dilema do boné. Pode ou não pode ser usado na escola.” Logo abaixo do título,

escrevi uma breve frase: “Dilemas éticos podem surgir quando ao invés de usarmos a frase ‘Como podemos pensar isso coletivamente’, usamos a frase ‘Como devemos pensar isso coletivamente’”. Assim escrevi para ressaltar para mim a distinção que se pode fazer entre ética e moral dentro do campo da filosofia. Para o pensamento filosófico, a ética envolve mais a reflexão do que o dever instituído; já a moral, se recusa à reflexão e se agarra ao dever. A distinção está justamente em “como as coisas podem ser” para “como as coisas devem ser”. A ética sempre leva em conta as diferenças envolvidas em uma discussão; a moral tende a buscar um nivelamento dessas diferenças pela universalização de comportamentos. Subjetivamente presos entre uma reflexão ética e uma imposição moral, a discussão se arrastava de forma curiosa para mim. O que realmente estava em jogo na discussão sobre o uso do boné?

Em um dado momento, o professor de Sociologia, Silas, disse que mesmo discordando da proibição, acataria se a maioria decidisse pela proibição. Mas, ele precisaria de ajuda, pois quando olhava para os alunos não via os bonés. “Como assim, você não vê boné?” – perguntou a diretora. Ele respondeu que “quando eu olho para o aluno eu o vejo por inteiro, como ele é e gosta de ser. Não vejo boné, vejo a cultura dele já tão internalizada que o boné, pra mim, é parte da sua identidade.” Um outro professor questionou “em que o boné realmente atrapalha no pedagógico ou interfere na disciplina?” Novos argumentos contra ou a favor foram colocados e estava difícil justificar a proibição do boné. Dois professores diziam que a questão é que neles se poderia esconder drogas. Mas, contra argumentou-se que as drogas podem ser muito melhor escondidas em forros de bermudas ou calças e, então, teríamos que proibir esses vestuários na escola. O argumento mais presente é que o boné era desrespeitoso. Neste momento, pude fazer um comentário.

Lembrei a todos de uma amiga que fez Administração em uma Universidade de Campinas no meio da década de 70. Segundo ela, era considerado extremamente desrespeitoso ir à Universidade de tênis e/ou jeans. As mulheres, em sua totalidade neste curso e no curso de Direito, jamais usavam calças compridas; somente vestidos ou saias longas. Comentei que hoje é comum o uso de tênis e jeans nas Universidades do

País e ninguém considera isto desrespeitoso. Como, e partir de que ponto, determinar o que é desrespeitoso? Então, se fez uma nova votação e se decidiu que os alunos do diurno não poderiam usar bonés e os alunos do noturno poderiam (MEM, 2018).

Mas, de importante, me ficou a argumentação do professor Silas. Ela me levou a pensar o quanto poderíamos ou não determinar o que da cultura dos alunos deveria ser deixado para fora da escola; o quanto suas identidades deveriam se adaptar às exigências culturais diferentes da sua, o quanto dos seus modos de ser-existir não era permitido na escola.

Lembro-me de falar com o professor Silas ao término da reunião onde ocorreu o dilema do boné. Comentei como um problema aparentemente banal como o do uso do boné gerou a mais longa discussão do nosso encontro de Planejamento Anual. Para ele esse momento refletia o choque de identidades que está presente na escola. Ele me contou que em outro local em que trabalhou um aluno foi “convidado” a mudar de escola porque usava um cabelo black-power grande e chamativo. Depois de meses resistindo, o aluno acabou solicitando transferência para poder estudar em paz (MEM, 2018).

Reflexões como essa me levaram a pensar sobre a questão do ato responsável que tem em seu centro, em sua concretude ética, a relação direta entre eu e o outro; a relação alteritária que me permite auto reconhecimento. E, para poder avançar nesta dissertação, fui adentrando em diversas leituras que buscavam dar entendimento ou mesmo substância a este conceito bakhtiniano que, para um iniciante como eu na complexidade do pensamento de Bakhtin, é de difícil compreensão.

Me recordo de que em meu primeiro ano de estudos, ainda sem dar início a escrita da pesquisa, tinha a sensação de que buscava um fantasma, lidava com algo impalpável. Para mim, isto seria uma contradição com a intenção original de Bakhtin (2012) de formular os conceitos básicos de uma filosofia moral que tinha como finalidade a união entre vida e cultura. Se o ato responsável fosse algo excessivamente impalpável incorreria em um problema semelhante ao que criticava: a mera teorização dos atos; fossem eles gerais, ou mesmo, como no pensamento de Bakhtin (2012), singulares. Por

interessante que fosse, seria apenas uma teoria. Assim que minha aflição inicial tinha como base a questão de como reconhecer o que é um ato responsável. Não é difícil reconhecer a ética kantiana do dever ou mesmo ações fundadas em concepções éticas como, por exemplo, a utilitarista. Mas, e o ato responsável? Qual sua especificidade concreta?

De grande ajuda foi a possibilidade de conversar com o professor João Wanderley Geraldi²³, que foi coorientador da tese de doutorado de minha irmã Cristina, na Unicamp. Em um encontro casual conversamos brevemente sobre minha dissertação e ele disse que poderia trocar e-mails sobre o assunto.

Por um período de alguns meses foi possível explicar minhas dúvidas e reflexões, mas em um dado momento, escrevi a ele que desejava uma visão mais direta e menos teórica sobre o que seria a ética em Bakhtin (2012). Na verdade, queria uma concepção que transformasse as reflexões de “Para uma Filosofia do Ato Responsável” em algo realmente prático, observável no cotidiano e passível de se medir como as teorizações éticas de Kant (2003), por exemplo.

Me recordo de uma troca de e-mails em especial, onde discutimos brevemente pontos a serem esclarecidos sobre o conceito ético de Bakhtin (2012). Reproduzo abaixo nossos diálogos referentes à discussão sobre o ato responsável. Relendo esta conversa que se inicia em 18.02.2016 pude recordar minha busca aflitiva por compreender as ideias de Bakhtin (2012) e suas implicações possíveis com minha dissertação. Veja que no e-mail ainda chamo minha dissertação de “projeto”, pois muito ainda faltava para ter clareza do objeto de pesquisa e de como abordá-lo.

“Olá professor.

Com o início e aprofundamento do mestrado, minhas proposições para o senhor irão, com certeza, diminuir. Mas me parece que essa diminuição tem um efeito qualitativo, pois, mais do que nunca, o procuro com uma

²³ Professor aposentado, livre docente na Universidade Estadual de Campinas. Colaborador visitante da Universidade do Porto (Portugal) e de universidades brasileiras, a convite. Atua principalmente nos seguintes temas: análise do discurso, estudos bakhtinianos e ensino de língua portuguesa.

dúvida, já que do meu pobre raciocínio não tirei nenhuma conclusão plausível. Escrevi em meu projeto que a ética em Bakhtin não pode ser reduzida meramente às normas de conduta (disciplina) e reconhecimento de diferenças. Nem tão pouco compreendidas somente no âmbito da ética formal, pois que 'o princípio da ética formal não é de fato um princípio do ato, mas o princípio da generalização possível dos atos já dados na sua transcrição teórica (2012, p.79)'. A ética em Bakhtin ultrapassa a materialidade das leis e das normas e se define no ato inerente a um dever-ser intransponível para nossa existência: um dever-ser para o outro.

Agora, livre das paixões e interesses subjetivos de quando escrevemos um projeto, não consigo compreender com exatidão o que venha a ser essa ética 'de um dever ser para o outro'. Essa frase pode estar equivocada e, portanto, por isso, não capto o sentido real da ética de B.

Se tiver tempo, paciência e puder me ajudar, muito agradeceria.

Abraços cordiais,

Marcelo Campos (CM de 18.03.2016)

Resposta

Marcelo,

A questão é a seguinte:

1. A ética formal define um conjunto de princípios 'éticos' a partir de um conjunto de ações humanas tomadas como referência. Os princípios são, portanto, generalizações a partir de fatos que, uma vez acontecidos, permitem formalizar um conjunto que deverá nortear todas as ações éticas posteriores.

2. Há uma ética estabelecida como um "a priori", ou seja, independentemente de atos e fatos: ser humano significa agir segundo este conjunto estabelecido "a priori", mas que na verdade resulta de um modo de definir a vida humana (por exemplo, toda ética católica é estabelecida a partir da relação de fé do cristão em Deus e em Cristo). Assim, independentemente de qualquer condição material e histórica, o conjunto será sempre o mesmo indefinidamente e para a moral que daí resulta, a questão ética é individual: eu sou ético ou aético em minhas atitudes segundo as minhas próprias percepções da vida humana, eu sou

ético para mim mesmo e não em relação a outros, que envolveria necessariamente a historicidade.

3. A ética de Bakhtin se funda na materialidade da relação com a alteridade, intransponível porque eu me fundo nesta relação, o eu não existiria sem o outro, já que é a relação de alteridade que me dá subjetividade, humanidade. Introduce-se, portanto, a história na ética, cujos princípios não são já dados (como a priori) nem formalizações de um passado abstraído da efetividade dos atos concretos pelo raciocínio abstrato que vai ignorando resíduos para encontrar no fundo essências. Se se põe a relação com o outro como lugar da fundação da ética, todo ato nosso é um dever para com o outro (e não para com um conjunto de princípios estabelecido segundo a concepção de homem que os sustentam ou para com um conjunto de princípios formalizados a partir do passado dos atos humanos. Cada ato particular se funda no mesmo princípio de um "dever para o outro", neste processo histórico do 'grande tempo' em que somos enquanto um vir a ser que estará sempre a ser alcançado pela humanidade. Em outros termos, uma humanização cujo termo final não é predefinido, mas sempre algo-a-ser-alcançado. O princípio do não álibi para a existência que não me permite dizer "não estou aqui" expressa precisamente este aspecto do algo-a-ser-alcançado de que meus atos participam de forma intransponível. O outro está sempre fundando o eu, e a relação de ambos entre si, pois sou o outro para ele (multiplicada pela infinitude de outros, incluindo aqueles que já se foram) por seus atos concretos estão construindo sempre o algo-a-ser-alcançado de humanização não predefinida do homem histórico e concreto. Aqui a gente se aproxima do conceito de "homem genérico".

Não sei se consegui esclarecer ou confundir.

Um grande abraço, Wanderley (CM de 18.03.2016).

O professor Wanderley Geraldi me fez recordar, com sua capacidade peculiar de síntese, a distinção entre a ética bakhtiniana, que tem como fundamento sujeitos históricos não fechados em si mesmos, mas inteiramente dependentes do outro para ser-existir, e os modelos éticos originários do pensamento cartesiano, que tem como pressuposto básico o

sujeito fechado em si, que acredita que sua identidade surge de si mesmo, de seu próprio ato de pensar. Conforme Moura e Miotello:

A questão da *Identidade* em Bakhtin é uma discussão bastante complexa. Identidade é o que define o Eu. E aqui já se apresenta uma tensão epistemológica inicial: o Eu foi construído nos tempos últimos como a base da modernidade, seja a base pessoal, seja a base política. 'Eu penso, logo existo'. O ponto de partida da existência é o sujeito na sua própria existência, a partir do ato de pensar, e de pensar sobre si mesmo. Quem diz que eu existo sou eu mesmo. Eu penso em mim mesmo. Um movimento de circularidade construtora (2014, p. 153).

Moura e Miotello (2014) seguem enunciando que, na contemporaneidade, o Eu passa a ser concebido não mais como o construtor de si mesmo, mas como construto do Outro, pois é do Outro que surge o ponto de partida para que o Eu conceba sua identidade. Assim, a alteridade, e não a identidade, passa a ser a referência de compreensão das relações que formam a teia da vida. Segundo Moura e Miotello (2014), acreditamos que nós é que temos a iniciativa do diálogo, quando na verdade o diálogo é uma reação natural à intransponível presença do outro. Todo diálogo é uma condição responsiva, sem alibi, ao outro. Neste sentido, o pensamento ético bakhtiniano é aquele que reconhece o outro como fundamento do meu agir, do meu pensar, do meu viver.

Quando penso sobre essa eticidade peculiar ao pensamento de Bakhtin (2012), observo a escola, tal como se apresenta para mim, e vejo nela inevitáveis conflitos que requerem de cada profissional de educação uma nova postura ética que possa garantir a excelência do educar humanizador dentro de um ambiente de incrível diversidade cultural.

Para me explicar melhor, faço uma breve referência aos atuais estudos do campo da pesquisa educacional no que se refere aos desafios encontrados hoje dentro dos muros da escola. De acordo com Lopes (2009), a educação brasileira passou por dois grandes momentos que configuram esforços de inclusão escolar. O primeiro se deu nos anos 70 com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 5.692/71) que, restritiva e conservadora, permitiu o ingresso de filhos de trabalhadores na escola sobre a égide de "modelo escolar disciplinador (no sentido foucaultiano do termo) e homogeneizador" (LOPES, 2009, p. 173).

Minha formação escolar na educação básica se deu dentro deste modelo em que as referências culturais presentes e as formas de ser aceitas e permitidas na escola pertenciam a uma minoria branca, burguesa e comprometida com um ideal de educação que pouco tinha a ver com a real necessidade e características culturais dos recém-ingressos no meio escolar. Esse modelo disciplinador e culturalmente distante da classe trabalhadora teve como consequência um processo contínuo de evasão escolar.

Ainda seguindo o pensamento de Lopes (2009), o segundo momento de transformação e inclusão ocorreu “somente após a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes de Bases nº 9.394/1996” (LOPES, 2009, p.174). Foi neste momento que ocorreu uma reforma educacional que, do ponto de vista legal, abriu campo para a discussão do respeito às diferenças e passou a ser sustentada por diversos atores no campo da educação, que passaram a lutar para garantir os direitos constituídos por essa nova Lei.

Com essa abertura e diversificação do ambiente escolar, novas inquietações passaram a figurar no rol das pesquisas educacionais, que não ocorreram apenas por conta da lei:

[...] análises da questão racial na escola (o acesso dos negros à educação formal, ou o convívio inter-racial nas escolas); análises das temáticas indígenas e negras (a reprodução de estereótipos e preconceitos, na formação das representações sobre esses sujeitos nas práticas escolares e nos conteúdos educacionais); análises das relações sociais de gênero (como questões sociais ou temáticas educacionais, o que inclui representações sobre família); análises da questão ambiental (sob diversos enfoques) e, mais recentemente, análises do cotidiano escolar, da produção e reprodução simbólica, da produção das diferenças identitárias e de exclusão social, da crise do processo de socialização e dos novos condicionamentos institucionais, como nas etnografias de gestão, entre outras questões (LOPES, 2009, p. 175).

É neste momento de grande heterogeneidade, de diferentes contextos vividos em um mesmo espaço, de pluralidade de ideias, hábitos, gostos, costumes, nesse ambiente de plena diversidade cultural que hoje sou professor. E, do que observo, embora sejam marcantes e atuantes a presença daqueles que defendem essa diversidade, por ela trabalham, nela trabalham e dela retiram importantes referências tanto para sua formação como educador como para de seus educandos, a escola, em sua estrutura viva que se move entre o conservador e o renovador, entre as determinações morais e a

necessidade reflexiva da ética, entre a visão produtivista e a reprodutivista, ainda não se encontra plenamente aberta às diferenças.

De forma sutil e aparentemente banal, como na longa discussão do boné, o conservadorismo pode surgir criando um momento de separação entre vida e cultura dentro da escola. Separação não no sentido de que a cultura e a vida não estão na escola, mas que uma única cultura e um único modo de ser existir passa a predeterminar o que é culturalmente lícito e aceito.

Agnes Heller (2008) explicita os vários aspectos que formam o cotidiano na urdidura da nossa humanidade que se forma no transitar contínuo do humano-particular ao humano-genérico e vice-versa. O ápice do processo, nossa emancipação humana, estaria na imersão consciente do humano-particular na plenitude do humano-genérico ou, dito de outra forma, quando o indivíduo que é uma mera aparência conceitual se imbuí da concretude social coletiva que o engendra. Para essa pensadora,

“a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é a que mais se presta à alienação. Por causa da coexistência “muda”, em-si, de particularidade e genericidade, a atividade cotidiana pode ser atividade humano-genérica não consciente, embora suas motivações sejam, como normalmente ocorre, efêmeras e particulares” (HELLER, 2008, pg. 57).

Heller (2008) explica que essa alienação é decorrente do fato natural de, imersos no cotidiano, assumirmos “papeis” que podem nos devorar, roubar nossa essência e, por nos orientarmos “na cotidianidade através do simples cumprimento adequado desses papeis”, assumimos normas, regras, leis ou prerrogativas morais não constituídas por nós e às quais nos conformamos. Ou seja, criamos um alibi para a condição de não-alibi do pensamento de Bakhtin (2012, p.99). Agimos sem a consciência do ato responsável, mas a partir de uma condição alienante. Essa condição, nefasta de várias maneiras, é que acaba por, muitas vezes, cindir ou ocultar a relação da escola com o mundo da vida e, de forma mais profunda em Bakhtin (2011, p.43), a relação do mundo da cultura com o mundo da vida. Pois quando, na escola, assumimos aprioristicamente normas e regras que nem sempre condizem à realidade concreta vivida no meio escolar inevitavelmente criamos enfrentamentos culturais como explicado no “Dilema do Boné”. Assim, a relação professor-

aluno encontra um fundo cultural teoricamente pré-estabelecido que independe de qualquer realidade concreta que se possa encontrar.

Mas, cabe-nos compreender que essa separação não é material, ela ocorre no âmbito da consciência e na emanção das ações que acabam por definir os contornos de nossa vida “singular” (BAKHTIN, 2011, p.44) ou vida ser-particular (HELLER, 2011, p. 34). Disso posso compreender que as interações entre a escola e o mundo da vida estão lá, submersas em um oceano de inconsciência produzido por sujeitos que se perdem nos papéis que representam, ou mesmo que essas interações, de quando em quando, emergem nos atos-responsáveis e responsivos daqueles que assumem suas identidades particulares fundamentadas na rede de interdependência formada pela nossa condição social humano-genérica. *Esse movimento de imersão ou emersão podem ser evidências através do estudo de narrativas escritas por professores que vivenciam diariamente o cotidiano escolar.*

Para mim, do ponto que observo o imperativo e a necessidade de inclusão, se existe a permanência de um modelo de cultura em detrimento de outra, aspectos da vida social daqueles que carregam proposições culturais diferentes passam a ser cerceados no meio escolar.

Dialogar com a escola é dialogar com a vida em todas as suas diferentes amplitudes incomensuráveis, formadas por relações que se fundam em múltiplas ideologias, paradigmas, representações de mundo. Mesmo sendo um campo diminuto da vida como um todo, guarda a escola, como holograma materializado de uma realidade insubstancial, a mesma imensidão de diversidades interativas da vida. Diversidades que se desenvolvem dinamicamente em possíveis gradações mensuráveis nas oposições extremas entre discórdia e concórdia, medo e amor, sabedoria e ignorância, conhecimento e alienação.

Raramente as relações na escola se sustentam em uma destas extremidades opostas. No mais das vezes, a necessidade de convivência fundada em um fim predeterminado (educar), cria mediações que permitem que a dialogia, mesmo conflitante, não se rompa. Mas quando penso a escola, em toda força de vida que a invade, reconheço que essas extremidades

opositoras não estão em nenhum outro lugar que não seja na subjetividade de cada singularidade humana que a constitui.

Discórdia e concórdia, medo e amor, sabedoria e ignorância, conhecimento e alienação são parâmetros aninhados e desenvolvidos na nossa interioridade que, por ser voltada para fora – para a amplitude da vida e necessidade de conhecer – é “obrigada” a se submeter ao mundo de relações que, por fim, acaba por constituir o que chamamos de vida. Somos vida porque a sustentamos naquilo que permite a sua perenidade, pois não há vida sem relações. Sejam elas de disposições cósmicas – como a interação gravitacional entre galáxias – ou de um rápido e diminuto beijo.

Nunca soube se a interação gravitacional entre galáxias tenha causado algo de conturbado e conflitante em uma escola. Mas me contaram uma história onde um beijo, algo completamente imperceptível comparado a uma galáxia, trouxe para uma escola um grande tempo de desassossego.

Ao brevemente refletir sobre essa narrativa, pretendo demarcar momentos e motivações que permitem um real intercâmbio de vitalidade entre cultura e vida na escola. Não há, ao menos na nossa dimensão humana, como haver vida sem educação e educação sem vida, pois ambas, no contexto da criação da cultura, se retroalimentam em sentidos e significados que fazem do nosso existir algo capaz de dar sentido ao fato de existirmos. Ao meio do caminho entre educação e vida, cultura e existência, podemos situar a escola como mediadora desses mundos interdependentes. Por mais que a escola controle ou resista, a vida que a constitui e alimenta tende a nela insuflar o novo. Mesmo que seja da forma mais delicada: com um simples beijo. E a essa narrativa, a de um simples beijo trocado entre duas meninas, que me remeto agora. Ela me foi contada pelo professor Orlando.

Da dialogia do beijo

Orlando é um professor de 52 dois anos que, segundo já me disse em outras conversas, ainda não está próximo do fim da carreira, pois pretende trabalhar até os 70 anos, se a morte não o levar antes. Conversamos em meu consultório por quase 1h e 20m²⁴. Se formou em história pela Puccamp em 1997 e começou a trabalhar no ano de 2000 em uma escola da periferia da cidade. Coursou matemática (2008 a 2011) e Pedagogia (2010 a 2013) na modalidade semipresencial na Faculdade Paulista São José, no campus da Zona Leste da cidade de São Paulo. Fez Pedagogia porque queria ir para a área de gestão, pois acreditava em poder ajudar mais como gestor do que como professor. De todos os entrevistados, foi o único a exigir que seu nome verdadeiro não se figurasse na minha dissertação e, um dia antes da entrevista, me perguntou se seria inconveniente mandar para ele as perguntas por e-mail. Queria ter tempo para pensar.

Eu o conheci quando trabalhei como professor temporário em uma escola em Campinas. Polêmico com os professores e espirituoso com os alunos, tinha vários desafetos entre ambos, mas era querido pela maioria. Justamente sua ligação amigável e fraternal com os alunos é que me fez achá-lo interessante para a pesquisa. Não aceitou de pronto. Marcamos um café e ele me fez explicar o melhor possível o que pretendia estudar. Duas semanas após o primeiro encontro, pude entrevistá-lo. Não estava em um momento bom da carreira; sentia-se desiludido com a possibilidade de uma escola pública de qualidade. Mas queria refletir a respeito e achou que nosso encontro o ajudaria nisto. Nos encontramos em meu consultório, conforme combinado. Ele não queria que fosse na casa dele e nem na Unicamp. Durante a entrevista, ficou bem-humorado e desenvolto. Teve grande facilidade em rememorar fatos. Antes de começarmos, perguntei se havia se preparado, já que recebeu as perguntas antes. “Fiz uma ou duas anotações mentais, só isso”. Rimos.

²⁴ Como mencionei na p. 35, durante algum tempo, após abandonar o teatro, trabalhei em um consultório como massagista. Após me formar em Filosofia e fazer alguns cursos de especialização, comecei a trabalhar com Aconselhamento Filosófico.

Falamos da dificuldade do seu primeiro ano como professor e que estava aprendendo a se aproximar dos seus alunos(as). Este movimento dele para o outro me interessou. Queria compreendê-lo melhor. Mas é um assunto que pretendo tratar em um outro momento nesta dissertação. De importante por agora é que, no movimento de aproximar-se dos alunos e alunas, Orlando me disse que passou a se importar mais com os educandos e educandas e a defendê-los. Era um assunto que também me interessava, pois por anos acompanhei minhas irmãs narrando histórias em que lutavam para proteger ou garantir os direitos dos seus educandos(as).

Marcelo: Você se lembra de alguma história em que você lutou pelos alunos?

Orlando: Bom, tem um caso que se passou não faz muito tempo. Lembro dele porque ainda trabalho na escola em que aconteceu o caso... Tinha uns dois anos que eu lecionava naquela escola. Lá pelo ano de 2011. Não faz tanto tempo. E a gente já tá no século XXI, muita coisa já mudou, mas a escola é sempre muito conservadora. Às vezes eu sinto que ainda não saímos do século 19. E, um dia, naquela escola, em uma reunião na sala dos professores, a diretora da escola disse pra todos os professores que estavam reunidos que duas alunas do nono ano foram pegas se beijando, mais ou menos escondidas, atrás da cantina. Elas foram levadas para a diretoria por um inspetor de pátio – a pessoa que viu as duas se beijando – e advertidas pela diretora. Se se repetisse, os pais seriam chamados na escola. Foi o que a diretora disse pra elas. Aí teve aquelas brincadeiras inevitáveis, piadinhas homofóbicas e tal. Mas, no geral, de início, parecia que muitos professores estavam de acordo com a diretora e aí eu me senti no dever de intervir perguntando: “Qual foi o real problema, o fato de estarem se beijando ou porque o beijo era entre duas meninas?” Logo todo mundo sentiu que aquilo era embaraçoso. “Não, só estou perguntando porque todos os dias nós vemos alunos se beijando na escola e nunca ninguém fez nada, nunca ninguém achou anormal”. Uma professora disse que sempre achou errado, mas nunca quis interferir. A diretora afirmou que o problema era o beijo e não o fato de serem duas meninas. Bom, então a professora de sociologia, mais inflamada, se levantou e disse que aquilo parecia preconceito, pois nenhum outro aluno que foi visto se beijando na escola foi punido, levado a diretoria ou sofreu a ameaça de que os pais

viesses na escola saber de seus namoricos. Bom, a sala dos professores pegou fogo. A bancada evangélica (tinha vários evangélicos por lá, incluindo a diretora), ficou horrorizada. Começou um monte de reclamações a serem feitas sobre aluno com boné, aluno com piercing, gente usando droga no banheiro... A diretora, mais que depressa, pediu pra que todos se voltassem para o problema do beijo, não daria pra tratar de tudo naquele momento. Então, o professor Otavio, que por essas alturas já até aposentou, disse que não adiantava a gente discutir o que quer que fosse se não tivesse um entendimento ético comum entre professores e se esse entendimento não fosse estendido pros alunos. A fala dele, por boa que fosse, acendeu o fogo novamente. No fim, ele se irritou e gritou: "Mas será que a gente não sabe nada sobre ética aqui?" Bom, encurtando a história, resolvemos de comum acordo estudar ética, fazer formação juntos. Aquele beijo, por inocente que fosse para alguns e por pecaminoso que fosse para outros, mudou coisas na escola. Ainda tem aluno que vem falar comigo sobre esse acontecimento. As meninas tão lá até hoje. Logo se formam. Agora que tá começando a vigorar essa coisa absurda de que não se pode falar de gênero, é que eles mais me procuram (CE com prof. Orlando, 2017, p. 4, 5, 6).

Decerto que a escola não pode resistir à totalidade do mundo da vida, pois se assim o fosse seria um cemitério. Mas, no transcorrer dos séculos, o esforço disciplinar, em nome de um suposto maior grau de aprendizado, foi sempre o de construir eclusas que permitissem ao meio escolar dosar o quanto da vida deveria circular por suas veias. Eclusas são maravilhas tecnológicas que, no olhar do povo, no senso comum, sempre carregam a desconfiança de que podem se romper por comportarem algo que, parece, não lhes comporta. E assim também é com as eclusas escolares: detém um volume de existência infinitamente maior do que, talvez, possam conter. De certo modo, em torno de todo aluno e também de cada professor, há uma eclusa que, definindo papéis e demarcando comportamentos, busca conter um mar de sentidos, significações, histórias pessoais, conhecimentos extracurriculares, sofrimentos, alegrias e anseios que, se fossem minimamente evidenciados, transbordariam a escola de conhecimentos transformadores. Conhecimentos acumulados não por alguma necessidade curricular vinculada

a exames e testes do Estado, mas por premência de vida; pela necessidade distintiva de que todo ser vivente tem que responder por sua vida no âmbito imediato da necessidade comum a todos de buscar a felicidade, o bem-estar ou um entendimento de mundo que confira sentido ao seu viver.

Grandes represas podem ser vistas como símbolo do imenso esforço tecnológico da humanidade em modelar a existência de tal forma que nos permita viver sem sofrer os danos e riscos causados por forças da natureza. Na maior parte, todos esses aparatos tecnológicos são de uma materialidade visível. O que os difere bastante das eclusas escolares, pois essas são feitas de pura materialidade ideológica que serve de força subjacente à constituição arquitetônica de salas de aula, muros, cercas, portões e diferentes outros recursos que prestem ao esforço de conter, emoldurar e canalizar o mundo da vida dentro de conformidades pré-estabelecidas às necessidades do mundo da escola. Se as eclusas de um rio tentam conter a vida do próprio rio, as eclusas escolares esforçam-se por deter a vida em nós mesmos, na nossa corporeidade dotada de autoconsciência. Deriva-se dessa domesticação do corpo e das vontades a concepção rotineira no meio escolar de que aluno bom não é o que é criativo, questionador e pleno das forças da vida que o tornam agitado. Aluno bom é aquele que é quieto, atento e reproduz aquilo que lhe é ensinado. Mas, a moralidade da escola, tal qual a pavimentação das ruas que tenta conter a revolução silvícola do verdejar do mato e do desabrochar das flores, tende a ser corrompida pela força da vida, semelhante a flor drummondiana:

Uma flor nasceu na rua!

Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.

Uma flor ainda desbotada

ilude a polícia, rompe o asfalto.

Façam completo silêncio, paralise os negócios, garanto que uma flor nasceu

(ANDRADE, 1978, p.16).

A urbanidade mergulhada na dureza, frieza e linearidade do concreto redeu muitos versos e músicas ao logo dos anos 70, quanto o mundo pós-movimento hippie desejava mais o verde. Drummond, na época, criando um sublime contraste entre a pequenez singela e delicada da flor em relação à

imensidão dura, cinza do meio urbano, explicita como o diferente, mesmo quando diminuto, pode corromper o vício do olhar e ofertar o inusitado. A singeleza e pequenez do beijo de duas meninas afrouxou as amarras conservadores que disputam espaço no cotidiano escolar.

No que chamei de “O Dilema do Boné”, escrevi como um simples objeto de vestuário provocou quase uma hora de discussões em uma sala de professores. Decerto que se olharmos para a amplitude do currículo oficial em seu peso na ordenação dos conhecimentos válidos para o educar, podemos encontrar grandes dissensões entre cultura e vida. Como, por exemplo, quando a conformação curricular oficial, ignora a vida pessoal de cada educando no sentido social de compreendê-los como portadores de conhecimentos e propagadores de culturas. Conforme Arroyo, “se reconhecemos que as crianças-adolescentes são obrigadas a pensar para sobreviver privilegiamos suas formas de pensar, seu acúmulo de saberes sobre si mesmos, sobre seu viver; suas leituras de si e do mundo” (2013b, p. 257). Arroyo procura evidenciar que aqueles que são predestinados a uma cultura escolar, não são pessoas passivas, mas produtores de sua própria forma de existir por pertencerem a comunidades “que sobrevivem porque agem, inventam, intervêm para mudar as condições do sobreviver, carregam uma cultura ativa, quebram a visão passiva que paira sobre eles (2013b, p. 257).

Das reflexões que me seguiram até agora, subtraio que a separação maior entre vida e cultura presente na escola está justamente no não reconhecimento do outro, o educando, em seu próprio processo de formação, como vivente portador de sua própria história, sonhos, buscas e de toda uma cultura que esteticamente configura essa história, esses sonhos, essas buscas.

Na escola podemos nos firmar papéis sociais e não nos permitimos ir muito além deles. O professor não pode ser o que aprende e nem o aluno pode ser o que ensina. A hierarquia está dada como fato natural e não como processo histórico construído a partir de configurações éticas que consideram que há uma Cultura superior que deve se passar a todos. Mas, o que vem me chamando a atenção neste curto espaço que tenho para conversarmos é justamente como pequenas coisas, como um simples boné, tornam mais

evidentes e acirradas esta condição de separação entre aspectos da cultura normatizados na escola e a condições vividas por educandos e educadores para além do espaço tempo escolar.

Na conversa que tive com o professor Orlando, um simples beijo não só fez reverberar a dissensão entre cultura e vida no meio escolar, como proporcionou um exercício reflexivo de maior envergadura do que o esperado. O beijo não foi votado e conciliado como o boné. O beijo exigiu uma nova postura ética e estética de educadores e educandos. A narrativa do beijo me pareceu interessante por demonstrar como aspectos da vida afetiva de duas meninas é colocado em xeque dentro da escola; como identidades culturais diferentes podem ser discriminadas dentro do contexto de cultura e modos de se viver que são aceitos na escola.

O mundo da vida, sempre presente no mundo escolar, mas, por vezes, amordaçado ou devidamente controlado pelo conservadorismo citado por Orlando, com o beijo, rompeu o que lhe prende, escapou ao que o controla e forçou os diferentes sujeitos que vivenciam o espaço escolar às interações intersubjetivas dialógicas do eu-para-mim e do eu-para-outro. Pouco sabemos sobre as origens desse hábito de tocar os lábios de forma suave ou mesmo envolve-los de forma romântica. Os romanos nos deixaram as formas do beijo, suas simbolizações: “o *basium*, entre conhecidos; o *osculum*, entre amigos; e o *suavium*, ou beijo dos amantes.”²⁵ Destes significados depreendo que um beijo pode guardar em si sentidos variados que dialogam com nosso imaginário, com nossa maneira de simbolizar o mundo. E, imbuídos de tantas significações, pode um beijo, em uma única comunidade, trazer tanto consenso como discórdia.

Como foi visto o beijo real, aquele que, conforme o que disse Orlando, foi presenciado pelo “inspetor de pátio”? Digo real porque, após a narrativa do agente escolar, outras narrativas foram se construindo e dimensionado o beijo não mais em sua concretude de vida, mas em um construto simbólico vivenciado por cada ouvinte conforme sua realidade axiológica.

²⁵ Pesquisado em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Beijo> > - 16.05.2017.

Ao reconstruir uma imagem genérica do beijo, a subjetividade de cada um vai, naturalmente, buscar sentidos e significados na sua singularidade que, por sua vez, pode se objetivar em um posicionamento político (da natureza das relações), ético (do valor cultural dessas relações), moral (da normativa cultural que determina as relações) e estético (das qualificações possíveis dos valores que regem as relações). Nas palavras de Bakhtin:

A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir. (2012, p. 142).

A concretude do beijo não fez outra coisa senão abrir possibilidades de discursos entre esses centros de valores.

Centros de valores são configurações de mundos que convergem, divergem ou se misturam sem nunca se anularem ou se manterem em suas respectivas amplitudes culturais. Mundos que podem dialogar para se conhecerem em si mesmos a partir do que há de diferente no outro, ou se fecharem em seus signos tanto temendo a subversão dos valores que o consubstanciam, quanto por considerarem-se superiores e, portanto, não passíveis de diálogo. E aí, nessa temeridade ou superioridade, como muito já se viu na história, pode prevalecer o esforço hegemônico de uma das culturas: e seja na disputa de classes ou mesmo na convivência mais íntima de amigos ou casais, se instauram os conflitos.

É, de certa forma, a presença incômoda do conceito sartriano: “O inferno são os outros” (SARTRE, 2007, p. 125). Inferno porque a inevitabilidade da intersubjetividade nos obriga a repensar o mundo e a nós sempre tendo como base, implícita ou explícita, nossa relação com os outros. “A bem dizer, na vida, agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência [...]” (BAKHTIN, 1997, p.36, 37).

A intersubjetividade, em suas interações dialógicas, é um dos fatores fundantes da ética e da estética bakhtinianas. Embora ela considere o pensamento sartriano que vê o outro como fonte de conflito, também, conforme Bubnova (2013), entende que, em sua dimensão maior, a intersubjetividade é

sempre construtiva. Seja em conflito ou entendimento, força outros sentidos e abre novos campos de experiências possíveis. Bakhtin (2012) nos traz a mensagem de que não somos éticos por seguirmos esse ou aquele princípio; somos éticos porque o processo dialógico da formação da nossa consciência, bem como produção de conflitos, entendimentos e sentidos demandados da intersubjetividade, nos obriga a construir princípios, impulsiona a criação de meios de viver com outros com base em responsabilidade e responsividade.

A dialogia que nos define como uma singularidade que interage com outras singularidades dentro de um campo de generalidades possíveis, nos faz sujeitos de conhecimento e para o conhecimento. Bakhtin (2012) parte da premissa de que não existimos, mas coexistimos, não experimentamos a nossa existência, mas a nossa coexistência. Na medida em que a presença do outro me define e me constitui enquanto sujeito de conhecimento, me obriga a ser presença determinante para que o outro se defina e também se constitua como sujeito de conhecimento. As interações entre o mundo e os sujeitos voltados para o conhecimento e entre os sujeitos que dialogicamente se constituem como sujeitos de conhecimento é a base peremptória da construção, conservação e transmissão da cultura e, conseqüentemente, da educação.

Pensar o eu sem pensar o outro é pura idealização que ainda preserva resquícios da antiga metafísica grega, do cogito cartesiano, ou se sustenta no idealismo transcendental neokantista. Para Bakhtin (2009) a ontologia do ser não é metafísica e nem transcendental, ela é socialdialógica. Ou seja: eu e o outro criamo-nos mutuamente em um movimento estético fundamentado na alteridade. A ética é que fundamenta esse processo de criação mutua. Todo agir é um agir ético por dimensionar ou redimensionar interações dialógicas que predeterminam os modos de ser nesse mundo.

Decerto que na escola, o grupo de professores e gestores, e mesmo boa parte dos alunos, não ficaram indiferentes ao beijo. Mas cada um deixou-se afetar de um modo diferente e em relação ao seu conjunto de valores. É no encontro no reconhecimento e na negociação de axiologias diferentes que a ética se funda como elemento essencial ao bem-viver e transformação humana. Pois que, por mais que os valores me constituam como singularidade,

não são capazes de me fechar, de me tornar um indivíduo pleno e acabado. Valores são construtos históricos, idealizações teóricas originárias de modos de simbolizar o mundo. Assim sendo, valores são inconstantes e sempre sujeitos a uma reavaliação ética diante do não ajuste entre o valor e a experiência vivida. O beijo das meninas moveu, mais que qualquer coisa, um debate sobre valores que precisavam ser reconhecidos e negociados. É neste processo de reconhecimento e negociação que se dá o dimensionamento ou redimensionamento de interações dialógicas. Mas essa interação só se faz possível por não sermos acabados, prontos, fechados.

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo — pelo menos no que constitui o essencial da minha vida —, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade (BAKHTIN, 1997, p.34).

O conservadorismo escolar e a moralidade que o fundamenta tendem a constituir relações acabadas, pré-estabelecidas por e para sujeitos acabados. É esta determinação de acabamento do sujeito, puramente ideológica, que busca, no âmbito da subjetividade de cada participante da escola, estabelecer as eclusas que darão conta de reter o mundo da vida que é aberto para si mesmo e inacabado em si mesmo.

Ainda que sejamos filhos da cultura, vivemos no mundo da vida e dele nos originamos enquanto seres coexistentes. Decorre dessa peculiaridade que, tal como o mundo, somos abertos em nós mesmos e nunca nos constituímos como valores prontos. Na história, o aparente conflito entre ética e moral se dá justamente devido à condição onde tende a moral a nos constituir como entes acabados. O que sempre nos conduz a infindáveis conflitos com o mundo da vida. Conflitos que só podem ser apaziguados pela reflexão ética que observa a moral que não é mais capaz de responder corretamente aos imperativos da realidade que nos circunda. Se a ética enquanto reflexão das ações e a estética enquanto reconhecimento de diferenças não se posicionarem como instrumentos críticos da moral, o conservadorismo escolar sufocará a intersubjetividade em relações monológicas que, inevitavelmente, criarão um ambiente propício tanto para a violência de imposições

conservadoras e coercitivas, quando para a violência fruto de resistências que, eticamente ou não, confrontam essas imposições.

Mesmo o professor Orlando não deixou de transparecer um comentário que demonstra esse problema que afeta os dois lados da mesma moeda quando enuncia: “*A bancada evangélica (tinha vários evangélicos por lá, incluindo a diretora), ficou horrorizada*” (CE, professor Orlando, 2017, p. 5). O termo em si, “bancada evangélica” tende a conformar os professores e professoras em um estereótipo que os despersonaliza de suas singularidades. Esse é o dilema que, segundo minha conversa com Orlando, começou a ser construído na escola após deflagrar-se a narrativa do beijo.

Marcelo: E como ficou essa escola hoje?

Orlando: Na época teve um certo movimentos dos alunos. Alguns cartazes pregados aqui e a li com ditos de protesto ou fotos de casais, homossexuais ou não, se beijando. E alunos conversando com a diretora e com professores sobre esse problema da homofobia. Alguns professores, poucos, se envolveram mais na discussão e levaram para sala de aula, como conteúdo. Então, não foi confortável pra ninguém... Olha, então, mudou alguma coisa sim, pois hoje há um reconhecimento do outro, pelo outro e não pelo que a gente quer que o outro seja. Parou aquela coisa de se incomodar demasiadamente com a opção sexual do aluno. Ano passado tinha um garoto, o André, que ia pra escola sempre bem maquiado. Não vestia roupas femininas nem nada, mas ia maquiado; mais que aquelas professoras que se arrumam para ir à escola de forma a todo mundo pensar que ela é representante de vendas de uma indústria de cosméticos. Isso já é um avanço enorme. Mas a discussão teria que ser mais aprofundada. Teríamos que assumir a discussão sobre gênero, sobre drogas, sobre disciplina, ética e moral... enfim... (CE com prof. Orlando, 2017, p. 6).

Aquela escola, antes mergulhada no tédio e na apatia da mesmice monocultural e sexista, começou a mostrar-se viva em suas contradições. Parte do relato do professor Orlando fala da reação dos alunos: houve protestos dos estudantes contra as medidas ameaçadoras que a diretora tomou com as alunas. Por que só elas foram levadas para a diretoria por

estarem se beijando? E os outros casais? Professores eram abordados nos corredores e em salas de aula para se posicionarem. Cartazes foram pregados nas paredes dos corredores falando sobre os problemas da homofobia ou apresentando fotos de casais homo e heterossexuais se beijando.

E o beijo transcende as duas meninas e emerge na arena do signo ideológico. Segundo Bakhtin (2009), o ser tanto pode se refletir quanto se refratar no signo social e essa refração se dá justamente pelo “confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica.” Aquela escola, confortável em seu conservadorismo, mais eivada de contradições sociais, não poderia mais se fechar em suas eclusas. Teria que discutir o signo do beijo em suas diferentes dimensões dialógicas: ética, política, moral e estética.

Bakhtin, reafirmando o princípio de que a ética enquanto ato responsável funde o mundo da cultura com o mundo da vida, enuncia que “viver significa ocupar uma posição de valores em cada um dos aspectos da vida, significa *ser* numa ótica axiológica” (1997, pg. 293). Em sua narrativa, Orlando nos diz que, de comum acordo, os professores resolveram fazer formação para melhor compreender a dimensão ética na compreensão dos valores e identidades que circulam o ambiente escolar e predeterminam diferentes formas de ser. Para uma real discussão ética, acompanhando o pensamento de Bakhtin,

[...] devo sair dos limites do contexto axiológico em que transcorreu a minha vivência para fazer da própria vivencialidade, da carne de minha alma o meu objeto, devo ocupar outra posição em outro horizonte axiológico, cabendo observar que a reconstrução dos valores é de natureza essencialíssima. Devo tornar-me outro em face de mim mesmo, que vivo essa minha vida nesse mundo de valores [...] (p. 103).

Conforme citado acima, nas palavras de Bakhtin (2012) não posso suplantar “os limites do contexto axiológico em que transcorreu a minha vivência” (p.103) sem me dar conta da importância do outro na própria construção desse contexto axiológico. O beijo, seguindo do afeto ao signo, pode trazer a cada participante da escola, em alguma medida maior ou menor, conforme o momento e a disponibilidade de cada um, esse movimento de sair de si mesmo e reconhecer-se nos limites e possibilidades do outro para

compreensão e superação dos meus próprios limites e alargamento das minhas possibilidades. Esse movimento de alteridade é um dos pilares da ética bakhtiniana. O afeto do beijo, quando reconhecido como possibilidade axiológica de um modo de ser-no-mundo, abre-se como signo ideológico que transcende o espaço de poder sobre o outro e se abre para a dimensão de seu reconhecimento. Esse encontro de dimensões de valores diferentes, quando circundado pelo ato responsável, me abre para o desejo de integrar de alguma forma e em alguma medida os valores do outro e, se possível, esperar dele o mesmo movimento responsável enquanto ato responsivo. É nessa relação de responsabilidade e responsividade que eu esteticamente me abro para o reconhecimento do outro, superando a disputa de poder por espaços e tempos e, num processo dinâmico e inteiramente imerso no mundo da vida, aprendo a compartilhar com o outro espaços e tempos dialógicos de diferentes modos de ser.

Este movimento de reconhecimento do outro, de abandono de disputa por poder se evidenciou mais forte para mim em meu encontro com o professor Rodolfo. Em nossa conversa, reconheci um educador profundamente interessado na arte do encontro. Interessado no momento em que eu e o outro nos encontramos não somente para efetivarmos o processo de aprender/ensinar que é inerente à vida escolar, mas, sobretudo, porque é neste momento que, pela presença do outro, do diferente, é que constituo minha identidade.

As pegadas do “Sexta-Feira”

Fui encontrar Rodolfo. O segundo professor que entrevistei. Ainda sentia uma certa insegurança quanto aos procedimentos e resultados do processo de entrevistar uma pessoa para minha pesquisa. O que conseguiria com Rodolfo? Teria alguma história interessante sobre o tema que eu vinha investigando? A sua narrativa constituiria um bom material? E será que eu saberia responder a ele com clareza o que estava pesquisando? Era um número de perguntas que me rondavam e sondavam em desassossego. Estava vivendo uma tensão no que se refere às minhas ideias sobre a pesquisa e às pessoas que iria pesquisar. Uma tensão estética entre o acabamento possível e o acabamento sonhado; a tensão entre o desejo de uma dada realidade e a realidade que é dada, muitas vezes, para além do que se deseja.

Na primeira entrevista, com o professor Orlando, já havia detectado essa ansiedade. Queria encontrar as pessoas e obter delas respostas que condissessem com minha busca, com meus questionamentos. Minha orientadora já havia me alertado sobre isto. Era preciso deixar as coisas seguirem o próprio rumo para que se configurasse a pesquisa. Minhas reflexões sobre “deixar as coisas seguirem o próprio rumo” me remeteram novamente ao campo do mundo da vida que, de forma essencial, é parte do fundamento do que venho pesquisando. Rabelo, ao citar Bolívar escreve que:

A narrativa permite compreender a complexidade das histórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas. Bolívar (2002) entende-a como a qualidade estruturada da experiência percebida e vista como um relato, captando a riqueza e os detalhes dos significados nos assuntos humanos, tendo como base as evidências do mundo da vida. Reconstrói-se a experiência refletindo sobre o vivido e dando significado ao sucedido (2011, p. 72).

Aos poucos, passei a reconhecer a necessidade metodológica de me deixar permear pela história do outro, de me deixar surpreender pelos sentidos produzidos por ele ou por ela, dentro das suas evidências do mundo da vida, para ser capaz de contar a minha história. Contar a minha história a partir da experiência do que tanto eu como o outro vivemos dentro de um universo circunscrito do campo do mundo da vida: a escola. Comecei a perceber que a minha história é, em síntese, a organização das vozes que me

constituíram ao longo da minha jornada. Organização que tem como fim produzir sentidos que façam com que eu me reconheça no espelho do mundo, no encontro estético com o alteritário, com o outro.

No primeiro semestre de 2016 havia feito o Seminário I. Disciplina oferecida pelo professor Guilherme do Val Toledo Prado e que tratava sobre os processos de desenvolvimento de uma pesquisa narrativa. Me lembro de uma frase marcante que não sei se foi somente dita ou escrita no quadro branco que havia na sala. Eu ainda a tenho anotada em um caderno de escritos desorganizados e dispersos sobre as várias disciplinas que cursei. “O que está preconcebido exige respostas pré-concebidas.”

A frase me marcou porque já via em mim essa busca pré-concebida. Era preciso abandonar qualquer concepção do que se viria; deixar-me aberto e receptivo. “Só no mundo dos outros é possível o movimento estético, movimento do enredo, dotado de valor próprio [...] (BAKHTIN, 2011, p. 102). Era “preciso me afastar de mim para libertar o herói para o livre desenvolvimento do enredo [...] (BAKHTIN, 2011, p. 102). Então, antes de ir encontrar Rodolfo, procurei limpar minha mente dos questionamentos que a povoavam e me deixar a mercê do incerto. Passei a deixar de ser o centro dos meus questionamentos para deixar como centro o enredo do próprio processo de pesquisar.

Quando nos falamos por telefone perguntei a Rodolfo se queria que a entrevista fosse em sua casa, na Unicamp, em um café, na escola em que trabalha ou onde fosse melhor para ele. Disse-me que não tinha preferências. Nos encontramos, em uma sala de estudos da Unicamp.

Rodolfo é um jovem e interessado professor de 30 anos. Conversamos por aproximadamente 45 minutos. Formou-se em História pela Unicamp no ano de 2010. Em 2011, tendo passado em concurso público, iniciou sua carreira com professor efetivo em uma escola do governo do Estado de São Paulo, na cidade de Campinas. Trabalhei por um ano na mesma escola que ele, e tivemos oportunidade de trocar várias referências sobre educação e uma de suas paixões, a literatura.

Ao menos naquele ano, era reconhecido, por unanimidade entre alunos e professores, como uma das figuras mais carismáticas da escola. Embora fosse tímido e reservado, mantinha-se sempre de bom humor e demonstrava grande engajamento político como professor. Participava ativamente das greves de professores do Estado de São Paulo e era sempre o porta voz das escolas em que trabalhava e dos movimentos grevistas.

No ano em que o conheci estava cursando Pedagogia semipresencial pela UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas. Uma vez lhe perguntei se fazia este curso para seguir para a gestão e abandonar a docência. Me disse que não, queria compreender melhor a escola e o ensino, pois sua formação em história era demasiadamente voltada para a pesquisa e pouco para a licenciatura.

Seu jeito moderado e amigável, sempre interessado no aluno e demonstrando forte compreensão social e política do seu papel como professor, me fez pensar que seria bom convidá-lo para a pesquisa. Pareceu-me trabalhar muito. Sempre com grande quantidade de aulas, o curso de Pedagogia e ainda os afazeres rotineiros e excepcionais que tomam a vida de qualquer um.

Ao reler minha conversa com o professor Rodolfo, conjuntamente com os diálogos que tive com os outros professores e professoras, um ponto me chamou a atenção: o conflito que quase todos tiveram no início de seus trabalhos.

Pretendo falar sobre as dificuldades e diferenças de cada professor, mas gostaria de começar com Rodolfo. Em nossa conversa, ele foi o único professor que disse que, em um dado momento, chegou a pensar em desistir do trabalho docente, pois, talvez, ele não fosse talhado para aquilo. Vi algumas vezes professores da rede Estadual de São Paulo viver conflitos como o dele e sei o quanto este momento pode ser doloroso e até devastador não só para quem o vive, mas para todo um sistema de políticas públicas de educação. Eu mesmo me encontrei várias vezes diante deste quadro de desilusão e sempre me perguntava o que fazer. Me questionava se era possível continuar.

Marcelo: Boa tarde.

Rodolfo: Boa tarde, Marcelo. Tudo bom?

Marcelo: Tudo bem. Bom, é uma entrevista que vai se desenvolvendo ao longo das suas próprias colocações, embora tenha alguns temas que norteiam, ela é bastante flexível e aberta. É mais uma narrativa da sua história mesmo. E aí, para começar isto, o que eu acho sempre importante é entender o que te conduziu a ser professor. O que te levou a essa carreira docente?

Rodolfo: Olha, a decisão definitiva surgiu na faculdade, mas a vontade já vinha de antes porque a minha mãe é professora, trabalha com educação básica na rede pública e quando eu optei por fazer História eu tinha noção de que um dos caminhos seria docência. Fui tomar essa decisão definitiva da metade para a frente do curso, quando eu vi que somente a área de pesquisa, somente a área acadêmica não me satisfazia, eu comecei a pensar um pouco mais com afinco na licenciatura e uma sucessão de fatos que foram um pouquinho fortuitos, mas que ajudaram bastante, é que abriram concursos para ser professor, eu prestei no último ano de faculdade (2010) e já ingressei logo depois de formado como concursado, a princípio na rede pública estadual de São Paulo (CE, prof. Rodolfo, 2017, p.01).

Marcelo: [...] Você escolheu ser professor, fez o seu curso e como foi começar a dar aula?

Rodolfo: Olha, primeiro: o meu curso foi muito voltado para a pesquisa, a minha graduação foi na Unicamp mesmo e, quando eu fiz, o enfoque da licenciatura era menos de 5% da grade específica dentro da História. Então, praticamente eu não tive contato com “lecionar História”. Foi um choque porque eu tinha uma mente de historiografia e de historiador e entrei em sala de aula “caramba, o que fazer aqui? Eu não vou fazer uma discussão de historiografia com eles, eles não sabem muitas vezes nem por onde começar a ler um texto simples, não tem como chegar com três textos de interpretação desse fato histórico aqui – ‘vamos estudar Revolução Francesa a partir desses três autores, crianças’” (crianças do ensino médio, tá? Jovens!). Não é assim que funciona na prática, a gente precisa saber passar o conhecimento para eles para depois você conseguir, talvez, trabalhar de uma forma mais crítica aquele conteúdo, então esse processo de como passar de uma forma mais crítica esse diálogo com o aluno que não fosse... Eu não estava ali para dar uma

palestra, minha aula era... Eu aprendi a falar sobre um assunto expositivamente, e se eu fiz isso no começo algumas vezes era uma tragédia.

Marcelo: Não funcionava?

Rodolfo: Não funcionou, os alunos queriam se matar, eu acho, porque pelo amor de Deus, uns cinco ou dez minutos eu falando tá, mas eu não parava, eu continuava e aí não fazia sentido para eles, eles não pegavam nada, eu me desgastava porque à medida que ia passando o tempo eles iam dispersando, não querendo mais saber do que eu estava falando, querendo chutar o pau da barraca... (CE, prof. Rodolfo, 2017, p.03-04).

Para Rodolfo, a escolha de tornar-se professor não seguiu algum tipo de linearidade, embora sua mãe, sendo professora, pudesse ser uma referência. A ideia foi se constituindo ao longo de um processo. Ser professor implica em muitas variáveis profissionais e de condição de vida, pois hoje, principalmente na área pública da educação básica, não é uma profissão privilegiada. Assim que, ao escolher essa profissão, estamos carregados de condições subjetivas que podem ou não estar presentes no âmbito da nossa consciência. O que desejamos? O que nos move a essa escolha?

No passado, o exercício da docência era associado à vocação, a um trabalho escolhido por aqueles que possuem o “dom” de ensinar. Com o constante debate em torno de uma visão profissional sobre o tema, outras configurações se tornaram visíveis quanto a escolha da profissão. Segundo Britto e Waltenberg:

A teoria econômica que avalia as preferências dos agentes sob a perspectiva da escolha ocupacional docente leva em conta, na função de utilidade do professor, a combinação de fatores pecuniários e não pecuniários, entre os quais se incluem: salários, características pessoais e domiciliares, contexto social e condições do trabalho. Hernani-Limarino (2005) argumenta que considerar salários como o único determinante do custo de oportunidade levado em conta pelos indivíduos na escolha da carreira docente seria uma hipótese muito restritiva, uma vez que fatores não monetários como estabilidade, número de horas trabalhadas, flexibilidade na profissão, além de benefícios como férias mais longas, seriam ao menos tão relevantes. (2014, p. 10).

Da remuneração à flexibilidade de horário e férias mais longas, há um conjunto de fatores que podem contribuir para a escolha ou não do exercício da docência. Sendo ainda de relevância o gosto, mesmo que ainda

não completamente reconhecido ou desenvolvido, pela atividade de ensinar conjuntamente com todos os fatores que disto dependem, tais como: montar projetos com alunos, preparação de aulas, aplicar diferentes tipos de avaliação, manter-se em constante processo de formação etc. Desta forma, a escolha por ser professor possui um número considerável de ponderações que podem ou não estar sendo feitas quando decidimos por essa carreira. Assim como podemos ou não reconhecer as implicações práticas desta profissão na atualidade: alunos desinteressados, alto grau de burocratização do ensino, conteúdos que não são elencados unicamente por nossa escolha, necessidade constante de se adaptar às condições do aluno, baixa remuneração etc. Dentro de todo esse conjunto de variáveis e condições que podem nortear a ideia da efetivação do exercício da docência, é relativamente comum que, ao se iniciar o ofício, haja um choque inicial entre o sonhado e o vivido.

O professor Rodolfo, em sua narrativa, vivia este momento de grande tensão e conflito onde precisaria repensar aspectos de sua vida profissional. Em um trecho adiante em nossa conversa, ele fala sobre o problema dos primeiros meses do seu exercício de docência e da possibilidade de deixar a profissão. Para ele era fundamental estabelecer um sentido no processo de educar.

Marcelo: E hoje, volta um pouco, antes de eu seguir com a próxima pergunta, então para você teve muita importância nessa contextualização de sentido na sala de aula...

Rodolfo: Não só sentido para os alunos, como também sentido para o que eu estava fazendo, sabe? Porque isso me colocou em crise nos primeiros seis meses, eu estava com uma visão de ensino de História mais acadêmico, eu fui com isso para a sala de aula e isso me colocou numa ciranda absurda, isso não fazia sentido algum para eles e a minha atuação passou a não fazer sentido para mim também. Então eu precisei criar este sentido para mim, para eu conseguir encaminhar a minha prática, eu fiquei mal mesmo alguns meses, tipo “não era isso que eu tinha que fazer”, o que eu estou fazendo da minha vida, puta que pariu?” (CE, 2017, p. 7).

Embora essa seja uma condição perfeitamente normal no início de uma carreira docente, ela assume aspectos complexos e sutis no que se refere

à ética bakhtiniana; e quando se fala de carreira docente em escolas estaduais de São Paulo, esse momento se vê estendido no tempo da docência, não se tornando um problema somente para iniciantes. Para discutir o assunto, recorro a um acontecimento de minhas memórias.

No início de 2014, em uma escola em Campinas onde trabalhava como professor temporário, eu estava na sala dos professores por ter duas aulas vagas; ou seja: ficaria quase duas horas aguardando a próxima aula. É algo bastante comum e que faz parte da rotina de muitos professores Brasil afora. Em geral, é um momento em que podemos colocar nossas atividades e anotações em dia. Era o que eu pretendia fazer quando o professor de sociologia, Júlio, chegou e se jogou no confortável sofá que havia na sala.

Antes mesmo de me cumprimentar, ele sorriu e disse: “Você sabe que em outubro vai ter concurso público? Sua chance de se efetivar.” Parei o que estava fazendo e me interessei pelo assunto. “Em outubro?” – busquei confirmação. “Sim, mas já aviso: se você passar, os exames médicos são tão exigentes quanto se você fosse candidato para um cargo na NASA. São onze exames diferentes, se não me engano. É um saco.” Estranhei. Júlio nunca foi de muita conversa. Sempre reservado e pouco dado a fazer comentários. Mas, naquele dia estava falante e continuou: “Na verdade te conto isso porque acho tremendamente engraçado essa coisa de concurso público. Eu entrei no de 2011. Soube ontem que haveria outro.” Curioso, perguntei: “Mas o que você vê de engraçado nos concursos.” Irônico, ele me disse: “Pensa comigo: oito professores se exoneram de seus cargos, no Estado de São Paulo, por dia! Isto dá 3 mil exonerações por ano!” Fiquei espantando. Me parecia exagero. Como ele soube desta informação? Como saber se era verdade? Sentamo-nos diante de um computador que havia na sala dos professores e ele abriu um link que havia recebido por e-mail dias antes. Em uma matéria online do Jornal O Estado de São Paulo, o jornalista Paulo Saldanã escreveu que:

Dados obtidos com exclusividade pelo ‘Estado’ revelam migração média de 8 docentes por dia para as redes municipais e particular e também para outras carreiras; salários baixos, pouca perspectiva e más condições de trabalho motivam abandono.

A cada dia, oito professores concursados desistem de dar aula nas escolas estaduais paulistas e se demitem. A média de pedido de exoneração foi de 3 mil por ano, entre 2008 e 2012. Salários baixos,

pouca perspectiva e más condições de trabalho estão entre os motivos para o abandono de carreira.

Os dados obtidos pelo Estado por meio da Lei de Acesso à Informação são inéditos. A rede tem 232 mil professores - 120,8 mil concursados, 63 mil contratados com estabilidade e 49 mil temporários (31.08.2013). (MEM, ANO 2014).

Escrevo agora, no início de 2018. Já se passaram quatro anos. Mas, neste período, politicamente pouca coisa se fez, no que se refere a educação pública no estado de São Paulo, que produzisse alguma diferença substancial nessa condição. Não me é possível aqui argumentar todos os aspectos envolvidos neste exorbitante número de exonerações. Mas, que se pese as possibilidades, os números apresentados revelam mais falência das condições de ensino, do que uma dinâmica de troca de cargos.

Muitos professores, ao enfrentarem a condição de Rodolfo e assumirem seus cargos, logo se dão conta da incapacidade de reconciliar o que estão vivendo com o que desejariam viver. Nos últimos seis anos eu conheci quatro professores que haviam se exonerado. Todos por insatisfação tanto em relação às condições de trabalho, remuneração e ainda por dificuldade de se relacionar com alunos. Destes quatro, três retornaram para as fileiras do Estado, como professores de contrato temporário, aguardando concurso público para nova efetivação. Ou seja, mesmo procurando outro trabalho, após se exonerarem, acabaram por retornar em uma condição pior do que quando saíram, pois, agora não tinham os mesmos direitos de um professor efetivo. Mas, um caso em especial que me chamou a atenção. E isso um ano após a conversa com o professor Júlio, em 2015.

Conforme anunciado e previsto, o concurso público de 2014 para ingressar como professor em escolas estaduais de São Paulo, ocorreu. Para diversas áreas de ensino professores que estavam trabalhando, em 2015, sob contrato temporário, estavam sendo substituídos pelos recém concursados. Na escola em que eu estava naquele ano, por volta do mês de maio, um professor de Filosofia vinha para assumir o cargo e ficaria com quase todas as aulas do período da manhã. Meu contrato era o de professor temporário, mas todas as minhas aulas eram à noite e o professor que assumiria o cargo não tinha interesse nelas. Assim que o professor Armando, outro professor de Filosofia da escola e que tinha todas as suas aulas no período da manhã, seria substituído.

Em uma manhã cansada de sexta-feira, Armando não estava mais conosco e em seu lugar, o professor Rodrigo. Era jovem como Armando e Rodolfo e também dando seus primeiros passos na carreira docente. Sabíamos, por conversa breve, que já tinha dado aulas em cursinhos pré-vestibular, mas ainda não tinha estado como professor em uma escola pública. Eu estava ali para dar algumas aulas de história, em substituição a um professor que havia faltado.

Congratulações e boas-vindas rápidas foram trocadas entre os professores e Rodrigo e, devido ao horário, logo todos estávamos em aula. No intervalo, 10:30h da manhã, Rodrigo estava na sala dos professores, transtornado e chorando, dizendo que não servia para aquilo. A diretora e o Coordenador pedagógico tentavam incentivá-lo a ter um pouco de paciência, pois era seu primeiro dia. Rodrigo alegou que já havia dado aulas em cursinhos e que não tinha sido nada daquilo. Ali os alunos não o ouviam, ninguém acompanhava o que colocava na lousa; ninguém prestava atenção ao conteúdo e muitos nem levavam o material de filosofia que era fornecido pelo Estado. Disseram-lhe que aquilo era normal, que precisava aprender a se aproximar dos alunos. “Não, eles é que precisam aprender a se aproximar de mim, pois eu é que tenho algo a ensinar, algo que eles precisam.” O Coordenador Pedagógico começou a argumentar que não era bem assim e logo foi interrompido. “Eu sou professor! O que eu sei é dar aula!” Argumentaram que as coisas eram diferentes na educação pública e no trabalho com adolescentes. Logo ele entenderia como agir. Ainda chorando e visivelmente contrariado, Rodrigo se levantou da cadeira e perguntou o que era necessário fazer para se exonerar do cargo. Não houve argumento que pudesse demovê-lo. A carreira de Rodrigo em uma escola do Estado durou aproximadamente 3 horas aula. (MEM, 2015).

Infelizmente, a tensão vivida por Rodrigo é algo mais do que recorrente nas escolas estaduais de São Paulo e o tema das exonerações excessivas vêm sendo objeto de estudos já há alguns anos. Não pretendo fazer uma abordagem desse problema nesta dissertação, pois isso acarretaria uma nova concepção de pesquisa, fundamentada em outros interesses diversos do que aqui me propus a pensar. Refiro-me a esse problema para contextualizar

melhor a condição em que se encontrava o professor Rodolfo quando, em seu início de carreira, pensou se deveria abandonar o cargo de docência.

Dentro da minha possibilidade reduzida de análise, me questiono sobre esse enorme grau de enfrentamento da vida, no que se refere a uma carreira docente – seja ela em início ou já em pleno andamento – e as possíveis implicações das escolhas que podem ser feitas pelos professores. Que relações eu posso fazer sobre essas escolhas e a ética bakhtiniana? Ao pensar sobre o enfrentamento diariamente presente nas escolas da rede estadual de São Paulo, penso se é possível também aqui avistar possíveis dissensões entre vida e cultura dentro do ambiente escolar.

Rodolfo, como centenas de professores antes dele e outra centena após, teve que responder a esse momento excruciante e solitário, pois, por mais que outros nos ajudem a pensar, só a nós cabe tanto a escolha da ação como as consequências dela advindas.

Faço aqui uma pequena digressão para poder adentrar naquilo que me toca nessa conversa com o professor Rodolfo. Puxo da memória a história de um personagem que desde a infância me acompanhou: Robinson Crusoe. Ele foi persona presente em toda a minha família. Claro que muitas outras histórias povoaram nosso imaginário familiar; aquelas que repetíamos uns para os outros, que recontávamos entre nós, pois, de alguma forma, construía nossa identidade comum ao revelar valores, situações e o humor com o qual nos identificávamos. De qualquer forma, Crusoe sempre foi um personagem marcante na minha infância. Um personagem que, no transcorrer do tempo e no contar de outras muitas histórias, foi relegado ao baú fechado de minhas memórias. Baú que, aos poucos, vou abrindo no construir deste texto e dele coletando o que me aparece como significante para minha escritura. Mas, algumas histórias nunca nos abandonam. Flutuam no mar da vida como icebergs prontos a colidirem novamente com a nossa realidade. E, pesquisando sobre ética para compreender melhor o pensamento de Bakhtin, ao ler um pequeno e excelente livro do filósofo espanhol Fernando Savater, *Ética para Meu Filho*, encontrei novamente o marinheiro inglês condenado a sofrer no paraíso:

Robinson Crusoe passeia por uma das praias da ilha onde o confinaram uma inoportuna tempestade seguida de naufrágio. Leva seu papagaio ao ombro e protege-se do sol graças à sombrinha fabricada com folhas de palmeira, que o faz sentir orgulho, com razão, de sua habilidade. Ele acha que, em vista das circunstâncias, até que não se arranhou mal. Agora tem um refúgio para se proteger contra as inclemências do tempo e os ataques dos animais selvagens, sabe onde conseguir alimento e bebida, tem roupas para se abrigar, que ele mesmo fez com elementos naturais da ilha, os doces serviços de um pequeno rebanho de cabras, etc. Enfim, acha que sabe arranjar-se para levar mais ou menos sua vida de náufrago solitário. Robinson continua passeando, e está contente consigo mesmo, que por um momento parece não sentir falta de nada. De repente, detém-se com um sobressalto. Ali, na areia branca, desenha-se uma marca que vai revolucionar toda a sua pacífica existência: a pegada humana (SAVATER, 2005, pp. 85-86).

Para o crítico em literatura Michael Dirda (2010), o momento em que Crusoe encontra uma pegada humana nas areias da praia, após 25 anos de solidão em uma ilha, é o mais aterrador da história da literatura inglesa. E é nesse encontro do outro, do diferente, do estranho a nós, seja aterrador ou não, que a ética e a estética têm tanto a sua existência como suas necessidades e exigências, pois o outro carrega em si diferentes valores e concepções de mundo.

O simples fato de estarmos com alguém que não conhecemos, mesmo que com ele não dialoguemos, implica para nós e para ele um esforço estético de enquadrar o outro minimamente em nossa concepção de mundo. Seu olhar sobre nós e nosso olhar sobre ele aciona nossos valores e concepções ideológicas. A roupa, os gestos, a cor de pele, o jeito do cabelo... todo um mundo complexo de interações subjetivas já se torna presente no estabelecimento de um diálogo mudo. A cultura de cada um, em conjunção com seu ethos, pode criar prejulgamentos que faz com que cada um diga para si o que pode ou não ser o outro. Nas palavras de Bakhtin:

[...] todo pensamento de caráter cognitivo materializa-se em minha consciência, em meu psiquismo, apoiando-se no sistema ideológico de conhecimento que lhe for apropriado. Nesse sentido, meu pensamento, desde sua origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado às suas leis (2009), p. 60).

É difícil ver o outro e não o tomar a partir de nossa ideologia, de nossa visão de mundo. Crusoe, ao olhar as pegadas, procurava, por essas marcas mínimas, saber quem era.

Savater (2005) acaba nos relatando que Crusoe viveu em sua ilha paradisíaca dois momentos diferentes. No primeiro, todas as suas ações e disposições de futuro tinham uma relação direta com a sobrevivência em um meio selvagem, hostil e desconhecido. Mas, ao encontrar as pegadas, a vida apresenta a Crusoe um outro desafio, maior e mais complexo que o primeiro. O desafio de viver não mais como animal selvagem, mas como humano. Ele precisa agora “começar a viver humanamente [...] com outros ou contra outros homens, mas entre homens (SAVATER, 2005, p. 87).

Quando penso na minha conversa com Rodolfo me remeto a este momento de Crusoe e a necessidade de fazer uma escolha. Ao desafio intransponível de estar com o outro e precisar responder a isto. Rodolfo estava diante de um grupo de alunos que o forçavam ética e esteticamente a pensar o seu mundo, seus desejos, seus sonhos como professor. De início, aparentemente, tanto seus valores como sua concepção do que seria uma sala de aula adequada para a realização do seu sonho entraram em choque com o que foi encontrado. Ele estava no mundo com outros, ou contra outros, vivendo humanamente uma realidade diferente da que sonhara e precisava se posicionar.

A necessidade premente de dar uma resposta ante a um desafio da vida: este é sempre o supremo convite ao ato responsável e à substância essencial da ética bakhtiniana.

O desafio que aqui se coloca, de forma tão aterradora quando as pegadas vistas por Crusoe, é o de ser responsável e responsivo ante uma quantidade relativamente grande de alunos, dos quais temos referências mínimas. Crusoe, ao ver as pegadas na areia da praia, sabia de imediato algumas generalidades constitutivas de seu portador: tratava-se de um ser humano, que tinha uma cultura, uma língua, crenças, costumes; que, como ele, sentia fome, frio e medo. Não lhe era possível ir muito além da enumeração de aspectos comuns a qualquer ser humano. Mas seria ele um selvagem canibal? Seria um pirata sanguinário? Seria um crente em Deus em busca de riquezas e, portanto, muito mais semelhante a ele, Crusoe?

O desafio inicial de uma sala de aula tem similaridades com a experiência de Crusoe, pois no primeiro contado tudo que temos são generalidades. Temos que responder de imediato ao que é inteiramente outro. O que não sabemos é em que condições isso se dará: serão alunos “dóceis” e inteiramente interessados no conteúdo? Serão apáticos? Violentos? Ou, o que é comum: um grupo de adolescentes eivados de interesses divergentes e convergentes às necessidades da escola e que, portanto, necessitam de um trabalho lento de aproximação?

Brostolin e Oliveira, enunciam que,

Mais do que a maioria das outras atividades profissionais, esse trabalho se encontra submetido a fenômenos como a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade e os conflitos de valor. Assim, pode-se compreender porque Perrenoud (1993) apud Gauthier (1998) fala de um ofício impossível, ou seja, um ofício no qual a posse de um saber universitário não garante em nada um grau elevado de bom êxito (2013, p. 42).

Este é um aspecto narrado por Rodolfo. Sua formação não havia lhe ensinado como lidar com o que estava vivendo: um choque ético, estético e identitário entre o professor que sonhava ser e o professor que precisava ser para que as aulas “funcionassem”. Na percepção de Rodolfo, sua formação universitária não lhe garantiu algo capaz de lidar com um quadro tão diverso e complexo da realidade humana quanto uma sala de aula. Acompanhando o pensamento de Canário (2001), ainda pode-se agregar ao problema enfrentado por Rodolfo a dicotomização que se faz entre a formação universitária e o exercício da docência. Ambas precisam ser vistas como uma única etapa, pois, conforme Rui Canário (2011), o formar-se professor é um processo global que une o ensino preparatório e a formação continuada. Essa dicotomização acaba por criar na escola um ambiente que carece de aspectos políticos, pedagógicos e gerenciais no que se refere a amparar e ajudar o professor ou professora em início de carreira. Talvez, se o professor Rodrigo tivesse encontrado uma estrutura mais acolhedora e propícia aos iniciantes, não tivesse se exonerado. Rodolfo nada fala sobre as condições gerais que encontrou na escola; se elas o pararam ou não no início da carreira. Ele se remete diretamente à sua formação universitária.

“Olha, primeiro: o meu curso foi muito voltado para a pesquisa, a minha graduação foi na Unicamp mesmo e quando eu fiz o enfoque da licenciatura era menos de 5% da grade específica dentro da História, então praticamente eu não tive contato com ‘lecionar História’” (CE, prof. Rodolfo, 2017, p.01).

Mas, independentemente da qualidade de formação acadêmica, o enfrentamento de uma sala de aula em condições diversas das que se espera é recorrente. E a necessidade de responder a isso, intransponível. A um sonho estético e ético no que se refere a formar-se como docente e aspirar ajudar outros em sua formação humana; em sua inserção e possível emancipação nos liames de vida comunitária calcada em históricas e diferentes lutas de poder. Na concepção maior do ideal de educação está a ideia de conduzir o outro para a realidade do mundo que o circunda, fazê-lo não só conhecer essa realidade, mas, sobretudo, dela participar criativamente.

Em minha vida diária no ambiente escolar, vejo professores e professoras que, ladeados ou não por outros, de forma solitária ou comunitária, buscam fazer com que a matemática, a química, a biologia, a história e outras diferentes disciplinas sejam mais do que os conteúdos que as encerram e se constituam saberes capazes tanto de inserir o educando e a educanda no mundo como de proporcionar-lhes que passem eles a ser também construtores conscientes da história que se estão fazendo e da história que estará por se fazer. É um “modelo ideal” do que se é educar. Um parâmetro ético e estético que não só ajuda a instituir procedimentos, mas a alinhar saberes, a refletir possibilidades. Mas, por belo que seja o ideal, ele é constituído sem que, muitas vezes, se leve em conta as condições e interesses a quem se destina todo esse ideal elevado de educação: o estudante.

Ao chegar na sala de aula imbuído deste “modelo ideal”, o professor se deparará com a realidade contraditória dos alunos(as) que neste ideal não pensaram e nem têm clareza de sua existência. Ou seja, encontramos alunos(as) que não sabem exatamente por que estão ali e que, se pudessem optar, ali não estariam. Estudantes que trazem suas próprias histórias pessoais, seus enfrentamentos, e seus próprios sonhos estéticos e éticos que, muitas vezes, em nada se parecem com o modelo ideal de educação almejado

para eles. É neste estado de confronto em que o sentimento de impossibilidade e impotência se tornam presentes:

Um professor, na realidade, vive essa angústia sob o signo da impotência ao estar diante das incertezas de seu ato, das ambivalências [...] de si e do outro, das invariantes diagnósticas, das irrupções da violência, da apatia e do desinteresse discentes, além de estar diante de sujeitos em sua pura diferença, tendo que exercitar o legítimo imperativo social de fazê-los incluídos (PEREIRA, p. 486, 487).

Conjuntamente com o enfrentamento dessa realidade, ainda sobra ao professor a necessidade de se ajustar às diretrizes de políticas educacionais que também se chocam com seu modelo ideal de educação. E assim, conforme Arroyo,

somos forçados ou optamos por mudar, por sermos outros como profissionais do magistério, submetidos a políticas e diretrizes, a condição de trabalho, carreira e salários, a avaliações, relações sociais e interesses políticos (2013, p. 9).

Refletindo a partir do exposto, e levando-se em consideração que o ato responsável é uma condição sem alibi, ético-estética que se constitui nas relações com o outro, creio ser oportuno alinhar o ato responsável enquanto enfrentamento da vida conjunta com os problemas da identidade do ser professor neste período de crise desta profissão. Crise conjugada entre o viver opressivo e os sonhos éticos e estéticos de qualquer profissional da educação.

Acredito que este seja o momento que leva muitos professores e professoras da rede estadual de São Paulo a pedir exoneração do cargo: a necessidade de reconstituir o vivido em uma unidade estética que volte a corroborar seus sonhos éticos de viver e conviver no mundo. Ou, o mesmo se pode dizer de sua apatia no meio escolar, pois, por não encontrarem possibilidades de conjugar o vivido com o sonhado, acabam se deixando à mercê do vivido sem que se sintam por ele, de alguma forma, completados.

Essa me parece ser uma dissensão entre cultura e vida, dentro da escola, em um aspecto diferente do que eu buscava com minha pesquisa. Vejo como dissensão cultural no sentido de que o momento de grande conflito na área docente é também, conforme Arroyo (2013b), uma crise identitária.

As lutas por condições de trabalho para o bem ensinar se ampliaram para a luta por outros papéis, outras funções exigidas nas salas de aula e de que a formação nos deixou carentes. [...]

As condições de trabalho não melhoraram e as tentativas de ampliar a função docente incorporando papéis que os educandos demandam nas salas de aula são limitadas e estão sendo freadas pela retomada da condição de aulistas, treinadores de alunos para bons resultados em avaliações nacionais. [...]

Esta tensão está posta na categoria profissional: tiremos o foco dos educandos, de suas vivências humanas e desumanas e os enxerguemos apenas como exitosos acertantes nas avaliações oficiais. Mais do que tensão assistimos à quebra das identidades profissionais e humanas que vínhamos construindo (ARROYO, 2013, pp. 27-28).

Também a vida do professor, em sua conformação cultural e enquanto pessoa, passou a ser recusada na escola e enquadrada em seu simples cumprimento de função, a dos papéis sociais, conforme Agnes Heller (2008)²⁶. “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, apud NÓVOA, 2000, p.25).

O ser professor(a), dentre outras qualidades e atributos, se emana no campo da vida como o portador(a) de possibilidades de construção de vidas, de artífice estético e ético da humanidade futura. O professor(a), em sua importância maior, não é aquele(a) que transmite o conhecimento, mas que também ajuda a unir o conhecimento com os sonhos dos educandos. Raramente encontramos alguém que não tenha passado pela mão de um professor(a). Mas, na atual conformação política-educacional, conforme Arroyo (2013), tudo foi reduzido ao processo de burocratização do ensino voltado para índices e não de aprendizados.

A partir do pensamento de Bakhtin (2012, 1997), é possível considerar que parte desta crise se instaura por um conflito entre o ético e o estético no momento de escolha entre continuar a ser professor em uma escola da rede estadual de São Paulo, ou repensar o andamento futuro da própria vida.

Na conversa com Rodolfo, um momento antes do citado anteriormente, ele fala de como foi impactante para sua mãe, também professora no estado de São Paulo, receber a notícia de que ele queria ser professor. Na época em que Rodolfo tomou sua resolução, ela já lecionava há quase 20 anos.

²⁶ Ver p. 101.

Marcelo: Antes de entrar na universidade você tinha um certo interesse em ser professor, isso vinha da sua mãe?²⁷

Rodolfo: Em parte sim, apesar de isso não ter sido a vontade dela.

Marcelo: Ela não queria?

Rodolfo: Por ela não, por ela eu deveria seguir na área de informática mesmo, tanto que ela realmente ficou triste quando eu falei que eu prestar o vestibular para História, ela não queria que eu fosse fazer isso porque ela me imaginava como professor; ela chegou a chorar, até!

Marcelo: Poxa!

Rodolfo: No momento, mas depois ela ficou orgulhosa...

Marcelo: Porque viu que funcionou!

Rodolfo: Antes mesmo de me ver formado, durante umas duas semanas depois ela já estava feliz até, só que na hora que eu comuniquei ela ficou chocada.

Marcelo: Entendi, então já tinha aquilo pela convivência com a mãe, não foi uma coisa muito boa, mas aí você tocou para a frente...

Rodolfo: Sim, sim. Meu pai apoiou, de qualquer forma ele não ficou chocado e nem nada, só falou “faça direito, faça o melhor que não vai ter problema...” Hoje a minha mãe fica feliz, na verdade ela sente muito orgulho que eu seja professor porque ela viu que funcionou, que deu certo.

Marcelo: Mas ela chorou porque tinha dúvida que desse certo ou porque ela sabia que era difícil?

Rodolfo: Ela sabia que era uma carreira difícil, porque ela já estava prestes a aposentar, ela sabe – principalmente na rede pública a valorização, tanto social quanto a financeira, sofreu uma queda muito grande nos últimos quinze, vinte anos... (CE, 2017, p. 2).

A mãe de Rodolfo demonstra de forma vívida a mistura de amor e dor que envolve a atual condição da carreira docente. Mais precisamente, à docência pública, ligada aos governos de Estado.

²⁷ Logo no início da nossa conversa ele alude ao fato de a mãe ser professora.

No que se refere ao momento de escolha de Rodolfo, duas opções se tornam possíveis:

1. exonerar-se do cargo
2. ou ressignificar os próprios anseios para melhor conjugação entre o sonhado e o vivido.

Nenhuma das escolhas postas diante dessa situação garantem algum tipo de comodidade, ou de algum resultado positivo esperado. Ambas acarretam consequências com as quais teremos que lidar, dentro da nossa singularidade, do nosso não-álibi.

Mas, independentemente das dificuldades decorrentes da escolha que for feita, ela precisa ser amparada em uma perspectiva estética que nos permita reencontrar nossos sonhos e ressignificar nossa experiência. Assim, a ressignificação é um momento ético e estético que, de uma forma ou de outra precisa estar presente em qualquer dessas escolhas para que meu horizonte futuro apresente possibilidades de vida que me mantenham engajado na busca do meu bem-estar e realização profissional. Sem o ressignificar, resta a resignação, condição em que o professor se curva à condição dada e se deixa por ela levar sem reagir. Cheguei a pensar nessa condição como uma outra opção que seria intermediária à exoneração e à ressignificação dos próprios anseios, mas não me pareceu uma escolha possível de ser evidenciada e, passível de uma observação mais detida. Posso pensar em professores que, não sendo capazes de ressignificar seus sonhos e alinhá-los com as condições de trabalho, acabam por sucumbir a uma esfera de apatia, indiferença e desinteresse no dia a dia da escola. Mas, nestes casos, a resignação não surge como uma condição de escolha do professor, e sim como uma condição tanto física como mental que surge como adoecimento devido ao excesso de opressão experimentado no trabalho.

Neste quadro vejo uma dissensão entre duas culturas que buscam criar possibilidades de vida na escola de forma internamente diferentes: a cultura hegemônica e a cultura de cada professor imbuído de uma formação e de um sonho de docência. Não posso dizer que há aqui o objeto inicial de minha dissertação: a separação de vida e cultura na escola. Mas sim de

culturas dessemelhantes que disputam o mesmo espaço na escola no sentido de trazer para ela modos diferentes de viver e compreender a vida; modos diferentes de produzir, a partir do mundo da vida, cultura. Embora não deixe de pensar, conforme procurarei demonstrar nas linhas que se seguirão, que haja separação entre os mundos da vida e da cultura na escola quando não é possível, enquanto professor, reconciliar o possível com o real.

Não reflito sobre este tema somente por pensar na escolha de Rodolfo ou nos professores que se encontram em condições de trabalho aflitivas e destituídas de sentido, mas, sobretudo, porque esses professores e Rodolfo são espelhos onde eu mesmo me contemplo, pois nossas condições profissionais são as mesmas. Vejo que o conflito do professor Rodolfo e a desolação do professor Rodrigo não são sentimentos isolados da realidade de ambos, mas também sentimentos meus, meu conflito, minha desolação. São também dores minhas, já que quanto mais reflito na condição de ambos, mais sou levado a ver a minha própria condição. O quanto eu mesmo estou sujeito à desesperança e, portanto, a um movimento de resignação no mero cumprimento de um papel?

Reconhecer-me nesta posição difícil e determinante não só para um momento, mas para o processo de uma vida, fez-me lembrar de algo importante:

Em março de 2018, na escola em que trabalho atualmente, estava na sala dos professores enquanto uma professora comentava sobre seus anos de escola. Ela dizia que já há quase 20 anos lecionava e que, quando mais jovem, achou que chegaria o momento em que não mais teria interesse, que apenas faria o mínimo necessário. Mas, dizia sorrindo, “olha que eu ainda tenho o mesmo empenho, a mesma força. Tá tudo desmoronando em volta da gente, mas quando eu entro na sala de aula tenho vontade de ensinar, de discutir... ainda chamo a atenção deles, busco respeito e procuro fazer o meu melhor.” (MEM, 2018).

Registrei de memória, mais ou menos o que ela disse, pois me fez pensar neste encantamento contínuo e capaz de enfrentar o possível esvaziamento de sentido do ser professor, a pobreza de experiências não comunicáveis, pois em si nada dizem, nada apontam, em nada humanizam.

Agora, no momento em que escrevo essas palavras, tudo se torna ainda mais rico, profundo e instigante, pois não se trata mais de simplesmente estar pensando sobre a experiência do outro e a necessidade dele de dar respostas a ela, mas, sobretudo, de me reconhecer em meio à essa disfunção, essa separação entre o que sonho e o que vivo. Como, em mim, unir essas duas condições aparentemente conflitantes? Pois, diariamente estou sujeito, como todo professor, a me sentir desolado, impotente, meramente reprodutivista e pensando, mesmo que no fundo da mente, em exoneração.

As possíveis tensões entre o sonhado e o vivido, entre o culturalmente almejado e o experimentado dentro de um dado contexto histórico, implicam para muitos professores no esforço recorrente de ressignificar as próprias experiências no sentido de adaptar-se as contingências da vida de forma criativa, ou delas se apartar em busca de outros horizontes.

A incapacidade de ressignificar o sonhado com o vivido dentro da escola pode levar uma carreira docente a se aproximar da condição de que, segundo Paulo Freire (1987), quanto isento do sentimento de liberdade, o oprimido tende a sonhar em ser opressor. O que criaria um completo desvirtuamento do princípio da educação: quando um professor que sofre não faz mais do que fazer sofrer os seus educandos. Como responder ao dilema de continuar sendo professor sem que isto se torne um fardo a ser carregado, sem que eu mesmo acabe sonhando em me tornar opressor para me sobrepor aos oprimidos? E como fazer essa escolha não somente no início de uma carreira, mas, sobretudo, ao longo dela?

Para que se compreenda melhor o que eu digo é preciso reconhecer, antes, a radicalidade ontológica do ato responsável. Conforme Bakhtin:

Cada um dos meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir (2012, p. 44).

Neste sentido radical, todos os nossos atos são atos responsáveis e responsivos, pois todos acarretam um “momento do meu viver-agir” inescapável à minha vontade; todas as nossas experiências vividas têm origem em nossas ações praticadas e requerem de nós tanto responsividade como uma nova responsabilidade decorrente deste momento responsivo.

Segundo Bakhtin (2012), o pensamento, enquanto ato, forma um todo integral determinado por dois momentos complementares que por ele são enunciados como o do conteúdo-sentido dos meus atos e da historicidade concreta de sua realização (histórico-individual): o valor que atribuo a cada ato meu e a concretude de sua realização no mundo da vida e da cultura. Toda valoração do meu pensamento, todo construto ético, estético e ideológico que o determina é inseparável do meu viver histórico-individual, pois nele se forma e a ele pertence.

Mas Bakhtin (2012), aprofunda o conceito de ato responsável ao desenvolver o tema de separação entre vida e cultura, enuncia que é possível separar o conteúdo-sentido dos meus atos de sua contraparte histórica-individual pela teorização dos atos. É quando o conteúdo-sentido de um ato é formado por uma teoria que busca determinar meus atos singulares não a partir do histórico-individual por mim vivido, mas por uma generalização dos atos determinados por normas que tenham valor por si mesmas, independentemente do histórico-individual, da historicidade concreta que é o campo de realização de todos os atos. É neste momento de artificialismo ético que a vida e a cultura têm sua cisão.

Minha reflexão parte do pressuposto de que as políticas de Estado podem ser coercitivas o bastante para relegar um professor ao mero cumprimento de um papel social, de ver-se forçado a vestir-se de uma ética que não corresponde às suas expectativas. Dentro desses professores, em seus corações, cultura e vida se separam, pois, a mediação entre aquilo que sonham e podem ser e o que vivem não se dá pelo ato responsável, mas pelo processo coercitivo de representar um papel relegado à mera instituição de um saber predestinado não ao conhecimento, mas à aprovação em testes governamentais. Não lhes é possível, com seus atos, dar sentido ao vivido,

configurar as experiências de um dado momento e constituí-las em sua subjetividade como algo significativo para seu próprio enriquecimento cultural.

Conforme Ponzio (2012), reside na singularidade do ato a possibilidade da religação entre [...] consciência cultural e consciência viva (apud BAKHTIN, 2012, p. 25). Quando encontramos um quadro diverso dessa possibilidade, quando o ato ético bakhtiniano não se faz presente como mediador entre vida e cultura, “os valores em si perdem toda possibilidade de verificação, de funcionalidade, de transformação” (PONZIO, 2012, apud BAKHTIN, 2012, p.25). Ou seja: o conteúdo-sentido dos atos passa a ser formado por uma teoria que busca enquadrar a sua singularidade não a partir do histórico-individual carregado de seus próprios anseios, cultura e eticidade, mas por uma generalização tanto dos atos quanto dos papéis a serem desempenhados. Assim, neste enquadramento imposto por políticas de Estado, educadores não são pessoas constituídas de uma história, de uma cultura, mas modelos aos quais devemos nos adaptar para gerenciar os processos de aprendizado do educando.

Li um enunciado de Sônia Kramer que, para mim, foi impactante e me ajudou a pensar em possíveis saídas para essa condição opressora e triste. Em seu texto *A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade*, Sônia Kramer diz que “o ato ético é o que articula o ser possível e o ser real (2013, p. 31). Nossos sonhos estéticos precisam ser eticamente articulados às nossas experiências concretas para que possamos agir de modo a não separar o vivido do culturalmente esperado. Desta forma, podemos tanto agir responsabilmente como Rodrigo, que após três horas de aula decidiu exonerar-se do cargo, ou podemos fazer outra escolha responsável como a de Rodolfo, que tem implicações que, dentro das minhas reflexões, podem ser referenciadas pela concepção de utopia de Paulo Freire (1987). Portanto, como, a partir do ato ético, alinhar “o ser possível com o ser real”, enunciado por Kramer (2013, p. 31)? Este mesmo sentimento repleto de questionamentos me levou a reler a conversa que tive com a professora Maria Fernanda, outra participante da minha pesquisa, pois, também ela no início da carreira enfrentou dificuldade de alinhamento entre o esperado a ser vivido e o

vivido encontrado. Devido a essa dificuldade ela se exonerou do seu primeiro cargo como professora.

Pretendo refletir brevemente sobre o problema enfrentado por Maria Fernanda e, a partir desta reflexão, retomar tanto a discussão sobre a decisão de Rodolfo de não se exonerar, quanto a minha necessidade de encontrar uma saída para essa condição aflitiva que envolve a mim e a centenas de outros professores.

O encanto do encontro

Paulo Freire (2000) escreve que à medida que seguimos rumo a civilização, que nos tornamos capazes de valorar o mundo em seus diferentes fenômenos e de eticizar nossas relações como o mundo e entre nós mesmos, passamos a nos mover envolvidos pelos sonhos e pelo ideal da realização dos mesmos. Deixamos de ser neutros e nos instrumentalizamos de escolhas e decisões sempre visando uma possibilidade futura. Assim, o pensamento de Freire (2000) caminha para o conceito estético de se buscar o belo assumindo um posicionamento axiológico diante do mundo e da criação do mundo que se deseja. É possível encontrarmos condições que, quando dentro delas, nos seja impossível o sonhar, mas isso não acaba com a necessidade imperiosa do sonhar em nós, pois ainda nos sustentamos em escolhas e decisões, ainda deliberamos por nosso futuro.

Creio que, em muitos casos, quando o professor ou professora reflete sobre a possibilidade de exonerar-se, está justamente averiguando o quanto ainda lhe é possível sonhar e o quanto esse sonhar lhe permite a expressão e o sentimento de uma vida que se realiza; uma vida que se faz presente e participativa no mundo por ser capaz de deliberar por seus sonhos, por sua incansável busca pelo melhor. Quando reflito sobre a exoneração, levando em conta a perspectiva do sonho apontada por Paulo Freire (2000), sou levado a pensar que a exoneração não é o fim de um sonho, mas a necessidade de continuar a sonhar.

Mas, como já narrei, em alguns casos, este pode ser um momento complexo e difícil por implicar para nós uma grande dose de auto renovação. Em minha conversa com Maria Fernanda, ela me diz que, para ela, exonerar-se da FUMEC:

[...] era uma decepção comigo mesmo, eu adoeci para deixar a Fumec, foi difícil porque eu sempre quis trabalhar com educação de jovens e adultos. Tinha uma professora aqui da Faculdade de Educação que disse que quando ela começou, também com educação de jovens e adultos, e ela disse “eu cheguei lá querendo ser Paulo Freire de saias”, eu acho que eu

fui mais ou menos na mesma toada, queria ser o Paulo Freire de saias...
(CE, profa. Maria Fernanda, 2017, p.3).

Maria Fernanda é professora na rede municipal da cidade de Campinas e, durante seu mestrado frequentou o grupo de estudos GEPEC (o mesmo frequentado por minha irmã Cristina quando fez seu mestrado e doutorado). Foi justamente por indicação de minha irmã que decidi entrevistá-la. Fui conhecê-la um pouco melhor quando veio participar, por alguns encontros, do mesmo grupo de pesquisa que eu, o GRECOTIDIANO. Mas não estive muito tempo conosco e, apesar da proximidade, não tivemos a oportunidade de nos conhecer mais. Fez CEFAM²⁸ na cidade de Santos. Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Unicamp. Exerce atividade docente há 17 anos. Iniciou a carreira trabalhando com EJA²⁹. Hoje trabalha em uma escola que atende os primeiros anos do ensino básico na cidade de Campinas. Tivemos um único encontro, em uma sala da Unicamp; local escolhido por ela. Disse-me que passava por um momento difícil na carreira. Escolheu trabalhar em uma escola onde não encontrava apoio. Ao terminarmos nossa conversa, disse que se sentiu novamente animada, pois nosso encontro a fez recordar de princípios básicos que nortearam a sua carreira e lhe deram disposição para seguir em frente ante as adversidades recorrentes à profissão. Contou que decidiu ser professora por influência direta da mãe. Gosta de ser chamada de Mafê, apelido carinhoso que carrega já há muitos anos.

Marcelo: Dentro do que você consegue lembrar, o que te conduziu a ser professora?

Mafê: Ixe, eu nasci dentro da escola, minha mãe era professora. A minha família tem muitas professoras. Minha tia era professora, primas da minha mãe são professoras. Eu frequentei a escola como aluna e como filha da dona Rosa. Bastante.

Marcelo: É pesado isso, né? Filha da dona Rosa!

²⁸ CEFAM- Centros específicos de formação e aperfeiçoamento do magistério.

²⁹ EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Matê: Eu acompanhava a minha mãe quando não estava na escola e quando ela precisava eu ia para a escola junto com ela, então eu não tenho muito essa lembrança de quando foi que eu decidi. Eu tenho a impressão que eu sempre quis ser professora.

Marcelo: Sempre teve um sentimento que te acompanhou com relação a isso...

Matê: Pequeninha, com sete ou oito anos eu tenho lembrança de dar aula na garagem do prédio onde eu morava. Juntava um monte de criança depois da escola, passava lição de casa, as mães iam bater lá na porta de casa para reclamar que o que eu estava passando não estava certo... Com sete ou oito anos eu brincava, era isso (CE, profa. Maria Fernanda, 2017, p.1)

Seu histórico inicial na carreira docente carrega conflitos semelhantes aos dos outros professores com quem conversei. Mas, para além dos conflitos, traz o componente de, desde muito cedo, desejar e idealizar sua vida como professora. Não foi algo que se definiu com o tempo, conforme o caso de Rodolfo, mas uma espécie de chamado, de convocação que tinha como signo de realização de uma vida a imagem da própria mãe.

Após se formar, prestou concurso público para a FUMEC-Campinas³⁰, para trabalhar no EJA – Educação de Jovens e Adultos. Justamente neste contexto, encontrou problemas que a levaram à exoneração.

Marcelo: Você se exonerou da Fumec?

Matê: Exonerei [...].

Marcelo: Por quê? Você sabe?

Matê: Porque eu acho que eu criei uma expectativa muito fantasiosa em relação à educação de jovens e adultos e coincidiu com uma realidade muito dura que eu encontrei em termos da turminha que eu peguei. Eu fiquei dois anos e meio praticamente com a mesma turma, era uma turma

³⁰ A FUMEC – Fundação Municipal para Educação Comunitária, instituída nos termos da Lei 5830/87 como fundação de caráter privado, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, mantenedora inicialmente do programa de Pré-Escola em espaços cedidos pela comunidade nas cinco regiões do município e do programa de alfabetização EJA I – Educação de Jovens e Adultos – (anos iniciais do Ensino Fundamental) – Fonte: <<http://www.fumec.sp.gov.br/>> - pesquisado em 18.03.2018.

muito difícil [...], uma turma que vinha muitos anos com a mesma professora, naquela situação de professora substituta, eu entrei no concurso numa época que tinham umas 1.200 professoras sendo demitidas na prefeitura porque vinham nesta coisa de substituir, substituir, tanto que elas acabaram entrando na justiça, muitas delas depois. Então foi muito complicado, eu trabalhei meses com essa professora assediando os alunos na hora da saída, convidando os alunos para serem alunos dela num barracão não sei onde por vinte reais, umas coisas assim. [...] Foi uma experiência bem difícil...

Marcelo: Não sei se é fácil dizer, mas na época da Fumec, pegando a educação de jovens e adultos, você tinha algum ímpeto de conscientização ou alguma coisa assim?

Matê: Eu queria trabalhar com eles de uma maneira mais crítica e eles achavam que aquilo não era trabalho. No primeiro dia de aula eu entrei com um rádio na sala de aula, queria trabalhar uma música; levei sete horas planejando a aula, cheguei com um rádio. Um aluno me tirou da sala, me levou num cantinho escuro do corredor e falou “olha, o negócio é o seguinte, isso aqui não é baile...” e eu falei “isso aqui não é baile, isso aqui é escola, eu sou a tua professora e você volta para a sala de aula que eu vou explicar o que nós vamos fazer! Que negócio é esse? Nem ouviu a minha proposta e já está reclamando...”. Ele deu uma risadinha e tal, mas eles estavam bravos, porque “onde já se viu levar música para a sala de aula?! Era nesse ponto, então assim, foi muito murro em ponta de faca nesse sentido, eles estavam muito acostumados a trabalhar com memorização, muita atividade de lousa, então quando eu não usava lousa, para eles era o uó, imagina.... Quando chegava com atividade em folha ou qualquer coisa parecida.... Não vai usar lousa? Mas gente, então, por que vocês querem usar lousa se o que eu estou dizendo é que o que a gente vai aprender hoje não precisa da lousa? (CE, profa. Maria Fernanda, 2017, p. 2,3).

Acredito que por profissionalismo e força de realização de um sonho, Maria Fernanda tenha levado pouco mais de dois anos para se exonerar. Todo seu aporte metodológico voltado à possível construção de uma consciência crítica por parte dos alunos, vê-se vedado não só pelo tradicionalismo com que esses alunos estavam acostumados, mas por tornar-se difícil libertá-los da

imagem de que ela era uma professora recém-formada e substituta. Assim sendo, aos olhos dos estudantes, o diálogo não era com quem ensina, mas com quem, tanto quanto eles, está aprendendo e ainda não sabe o modo certo de ensinar. Chega ao ponto de ser retirada da sala por um aluno que tinha a intenção de ajudá-la, de corrigir seu modo inadequado de ensinar:

Um aluno me tirou da sala, me levou num cantinho escuro do corredor e falou “olha, o negócio é o seguinte, isso aqui não é baile...” (CE, profa. Maria Fernanda, 2017, p. 2).

Era preciso se impor e esclarecer o que se pretendia. Mas seu discurso figurava no vazio, pois a estratificação de sua imagem como iniciante e substituta impossibilitou o diálogo com os alunos. E, em outro sentido, seu discurso não se tornou capaz de mudar a impressão que eles tinham sobre o que é ensinar, como se ensina e o que se ensina numa escola. Desta forma, o diálogo que se estabelecia entre educador e educandos carecia de uma produção de sentido apropriado ao ideal de educação de ambos

Sônia Kramer escreve que “para Bakhtin, a produção do conhecimento se dá sempre num campo tenso e múltiplo” (2013, p. 30). O que implica para o educador reconhecer a pluralidade de vozes, sentidos e anseios que fazem parte da mesma cena que constitui o ensinar/aprender em uma sala de aula. E esse reconhecimento pode ter mais de um viés. Ele pode caminhar tanto no sentido de buscar meios de fazer dessa tensão instrumento para se propiciar novos conhecimentos, quanto de reconhecimento dos meus limites e possibilidades de dialogar com o outro dentro de uma realização mínima de minhas intenções e necessidade. Ou seja: o “campo de tensão” múltiplo pode produzir conhecimento sobre nós (educador e educando), nossos sonhos e buscas, como um conhecimento sobre mim e meus limites de atuação dentro deste campo de tensão.

Maria Fernanda produziu para si o reconhecimento de que não estava atuando onde queria, como queria e se sentia capaz. Para ela, dentro do que lhe foi apresentado pelo processo da vida, não era possível ressignificar o vivido imediato, mas buscar outros horizontes que lhes apresentasse um outro campo de tensão mais favorável aos seus sonhos, às suas necessidades

éticas e estéticas no âmbito da educação. Minha inquietação como professor se dá justamente por me sentir no “campo de tensão” que desejo e, portanto, me perguntar todos os dias como fazer desta condição algo que dê sustentação à minha decisão de ser professor e seguir como professor.

Tenho um amigo, que não vejo há anos, que trabalhou comigo na escola particular em que dei aulas de teatro, em Vinhedo, lá pelo início dos anos 90. Era um excelente professor de educação física e sempre transparecia sua visão ideológica sobre o educar, sobre a escola e as relações profundas que precisam ser feitas entre a escola e a vida. Acreditava que devíamos formar para a ética do bem-viver comunitário, sendo que a empregabilidade e o academicismo deveriam ter sua importância em um segundo plano. Era empolgante ouvi-lo nas reuniões pedagógicas. A última vez que o encontrei, por volta do ano de 2014, era representante comercial de uma empresa de cosméticos.

Para mim, a questão de ser professor carrega o componente de continuar sonhando-se professor. E, neste sentido, me vejo com mais nitidez na escolha do Professor Rodolfo, em seu anseio de permanecer, ressignificar e conciliar o “possível com o real”. Como, através da atitude de Rodolfo, encontrar o meu próprio ato ético bakhtiniano, permitindo-me, assim, continuar professor em meio a tantas diversidades?

Buscando respostas, não mais somente para os outros, mas mais precisamente para mim, e tendo como ponto de partida as palavras de Sônia Kramer (2013) em relação à importância do ato ético, me deparei com o pensamento de Paulo Freire e sua utopia. Através do pensamento deste educador ímpar, pude encontrar um conceito que me auxilia a pensar a escolha de Rodolfo em ficar com professor e a minha escolha de continuar como professor. Talvez, para outros, o conceito de utopia de Paulo Freire também sirva de subsídio para achar meios de fazer da nossa condição de professor algo mais que uma experiência vazia, mas uma experiência sonhada e vivida a partir da vida que nos é dada e não de qualquer idealização que nos desenraíze da realidade histórica em que estamos inseridos.

Em seu livro *Boniteza de um sonho – Ensinar-e-aprender com sentido*, Moacir Gadotti narra que em 1980, na cidade de Belo Horizonte – MG, um grupo de professores foi encontrar com Paulo Freire, recém-chegado ao Brasil após 16 anos de exílio. Neste encontro, Freire queria falar não da violência e mordaza do período da ditadura, mas da possibilidade de se voltar a sonhar. Paulo Freire, rodeado por outros educadores com ele,

[...] falou-lhes de esperança, de “sonho possível”, temendo por aqueles e aquelas que “pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar”, aqueles e aquelas que, “em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina” (GADOTTI, 2003, p. 11).

Creio que é nesta possibilidade estética do “sonho possível”, do utópico almejado postulado por Freire (2006), que podemos não desistir da atividade docente dentro das condições impostas por políticas de Estado, superar traços de resignação, encontrar nossa resposta responsável que alinha “o ser possível com o ser real” e ainda não se recusar ao confronto, à denúncia das péssimas condições de trabalho a que estamos submetidos.

Para os que se exoneram, dentro de seus limites e possibilidades, a resposta responsável já está dada, sendo necessário seguir adiante. Mas, não raramente, muitos que se exoneram, em um momento curto ou longo no tempo, acabam retornando para o Estado, permanecendo como professor temporário, ou prestando um novo concurso e reiniciando a carreira. Portanto, quando reflito agora sobre a condição responsável e responsiva, penso nos que permanecem sem deixar de reconhecer a eticidade dos que resolvem partir.

Lendo as conversas que tive com meus entrevistados fui levado a refletir sobre as implicações do ficar, da necessidade de ressignificar e dos desafios que isso implica. Como compreender a resposta que deram a esse desafio, à vivência que tiveram nesse “campo de tensão”, na produção de um conhecimento implícito às suas escolhas e permanência na escola?

A partir do pensamento de Paulo Freire (1987, 2006), vejo outra responsividade responsável diante do conflito vivido em relação à angústia da atividade docente. É possível rever uma distinta articulação entre o ser possível

e o ser real, por uma outra postura ética diante do vivido, um outro modo de sonhar e articular o desejado com o vivido:

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como 'seres para si', esta luta pela humanização somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores e essa, o *ser menos*. [...] o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sintam opressores, nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si mesmos e aos opressores. [...] Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos." (1987, pp. 30-31).

Paulo Freire (1987) reverte os sentimentos difusos que, diante do vivido e não reconhecido como o esperado, venham a nos conduzir a abandonar ou resignar-se. Ao invés de rejeitar ou sucumbir diante do que me é desconcertante na realidade imediata que vivencio na escola, com todas as suas dificuldades e conflitos presentes, eu a acolho integralmente em sua condição e a partir dela me torno criativo em sonhá-la diferente, melhor, mais progressiva, humana, includente e voltada para a vocação maior do ser humano, o Ser mais freiriano.

Freire (1987, 2006) ao propor ao educador o sonhar o melhor e mais belo, põe à frente da realidade dada a estética como possibilidade ética de transformação. Seguindo o seu pensamento, não recuso o vivido e nem me deixo por ele sucumbir, mas faço dele instrumento da minha própria ascensão. Assim, da minha vivência direta, da condição concreta do que vivo, retiro o meu "ser professor"; e não de qualquer idealização estética que acaba por me apartar do vivido, do imediato posto diante de mim.

Gadotti, reconhecido freiriano, ao falar sobre o tema da utopia diz que:

Paulo Freire foi chamado certa vez de andarilho da utopia. A utopia estimula a busca: ao denunciar uma certa realidade, a realidade vivida, temos em mente a conquista de uma outra realidade, uma realidade projetada. Esta outra realidade é a utopia. A utopia situa-se no horizonte da experiência vivida. Em Paulo Freire, a realidade projetada (utopia) funciona como um dínamo de seu pensamento agindo diretamente sobre a práxis. Portanto, não há nele uma teoria separada da prática. (1996, p.81).

Para Paulo Freire (2002), situar a utopia “no horizonte da experiência vivida”, implica em que eu reconheça que o ato de educar é um ato político no sentido de que tenho que me posicionar ideologicamente diante do vivido e dizer o que quero produzir a partir dele. Tenho que defender uma tese de vida futura no sentido de lutar por minhas ideias e ideais, por meus sonhos, indo além da mera explanação de saberes acadêmicos. Assumir tal posição requer de mim uma inegável responsabilidade e respeito tanto para com os educandos quanto com a própria comunidade escolar. Assumir o vivido e a partir dele construir o sonhado é uma implicação ética que une o mundo da vida com o mundo da cultura, pois, nesta condição, abandonamos o puramente teórico e formal, e nos apropriamos da historicidade concreta na qual somos dialogicamente constituídos.

Maria Fernanda ao se exonerar não se recusou a essa atitude política, mas a reafirmou buscado encontrar o ambiente adequado para efetivação de sua busca, de sua utopia. Em nosso encontro, entremeado às falas sobre as dificuldades de se relacionar com seus alunos e a difícil escolha de se exonerar, ela recorda do seu encontro com a educação infantil:

[...] fui chamada no concurso para trabalhar com crianças, eu substituí uma época, curti e achei que eu ia ser mais feliz trabalhando com crianças. [...] Aí as crianças deitavam e rolavam comigo, aí eu conseguia... O que eu levava para eles, eles topavam e conseguia até fazer um trabalho que me trazia mais satisfação... (CE, profa. Maria Fernanda, 2017, p. 3).

Alçando-se da FUMEC para a educação infantil, ela encontra um novo “campo de tensão” onde as contradições e possibilidades presentes fornecem farto combustível para o sonhar, para o recomeçar, o refazer-se.

O professor Rodolfo, ao decidir ficar, enseja o mesmo princípio, mas compreendendo-se já imerso na realidade que lhe permitirá a realização de sua utopia. Após me falar sobre as dificuldades dos primeiros meses ele, continuando nossa conversa, me narra:

[...] eu mesmo fui criando algumas estratégias, pegando textos e fazendo recortes e adaptações, tanto do material didático que o Estado providencia (porque eu não costumo utilizar o materialzinho de caderno, raramente eu

uso como apoio em algumas aulas, mas eu não uso como a base da aula) e o livro didático que eu adapto algumas coisas também. Eu comecei a produzir material em cima disso e tentar criar uma forma que fizesse mais sentido o que eu falasse para os alunos.

Marcelo: O modo de chegar.

Rodolfo: Exato. Eu comecei com poucas aulas, né? O primeiro ano – 2011 – quando eu comecei a dar aula eu estava com apenas a jornada reduzida.

Marcelo: Dezenove?

Rodolfo: Dez aulas numa escola só e mesmo assim foi difícil. Eu não conseguia com essas dez aulas fazer com que o que eu passasse tivesse tanto sentido. Os primeiros seis meses foram bem caóticos.

Marcelo: O que é para você “passar algo que faça sentido”?

Rodolfo: Olha, é alguma coisa que eles consigam se relacionar ou trazer para a experiência própria deles. Ou entender a experiência das pessoas que viveram em outro momento histórico, é uma relação com a experiência deles e com a experiência do passado, não é o passado como aquela coisa “data e acontecimento: decorou e passa para a próxima”, sabe? Eu acho que isso não faz sentido (CE, prof. Rodolfo, 2017, p. 4).

Ele não me contou que estratégias usou, que meios foram forjados, que didáticas foram postas em prática. Ao que me parece, não lhe era possível recordar com clareza. Mas, dentro dele agia a necessidade de que os encontros pudessem produzir sentido.

Marcelo: [...] então para você teve muita importância nessa contextualização de sentido na sala de aula...

Rodolfo: Não só sentido para os alunos, como também sentido para o que eu estava fazendo, sabe? Porque isso me colocou em crise nos primeiros seis meses, eu estava com uma visão de ensino de História mais acadêmico, eu fui com isso para a sala de aula e isso me colocou numa ciranda absurda, isso não fazia sentido algum para eles e a minha atuação passou a não fazer sentido para mim também. Então eu precisei criar este sentido para mim, para eu conseguir encaminhar a minha prática (CE, prof. Rodolfo, 2017, p. 6).

Bakhtinianamente falando, Rodolfo começava a compreender que o ser professor, o constituir-se educador não é algo que se inicia ou se acaba dentro da academia, mas na inserção dialógica com o outro. Seus horizontes éticos e estéticos não poderiam surgir plenamente de si mesmo, mas tão somente a partir das relações concretas que fosse estabelecendo com seus alunos. Qualquer idealização que não se fundamentasse no encontro, na abertura dialógica do ensinar/aprender, aprender/ensinar, dentro das dimensões possíveis da relação professor aluno, o apartariam do vivido e o lançariam em um ambiente culturalmente idealizado completamente carente de significação.

Mesmo narrando parcialmente as estratégias usadas para se aproximar de seus alunos ele faz transparecer que elas tinham como fundamento a inclusão da vida do outro em sua própria vida, no sentido de criar, dentro do possível, uma realidade comum a ambos no ambiente escolar. Rodolfo abandona o sonho do que ele ou o estudante deveriam ser para criar o sonho do que ele e o aluno poderiam ser. Ele abandona a noção de um dever moral para o de uma possibilidade aberta ao dia a dia, a cada momento novo que surgisse em sala de aula. O outro passa a ser o centro de suas perspectivas éticas e de suas projeções estéticas de futuros possíveis em que ambos, professor e aluno, pudessem se encontrar numa dialogia construtiva e constitutiva de uma realidade maior, do “ser mais” freiriano.

O movimento de Rodolfo não está no simples abandono do “ideal” para viver o “real”, mas o de viver o “real” para, a partir dele, construir outros ideais, pois que o “real”, o imediato vivido em sala de aula, com todas as possíveis contradições que se possa encontrar, não é fechado em si mesmo, não é, parafraseando Paulo Freire (1997), destino dado, mas resultado de uma ordem implícita que precisa ser compreendida. Não se trata mais de olhar o estudante meramente como desinteressado e/ou indisciplinado, mas sobretudo de reconhecer aspectos do seu desinteresse e de sua indisciplina. Quando abandona seu modo puramente acadêmico de ensinar, Rodolfo constrói pontes que lhe permitem melhor interação com seus alunos.

Na conversa que tive com o professor Orlando, o autor da narrativa sobre o beijo, vi algo semelhante ao que passou Rodolfo. A mesma tensão inicial e um desejo de desistir. Mas a narrativa de Orlando me pareceu menos dramática. Talvez devido ao tempo que se passou e aos modos de ressignificar o passado que o professor Orlando foi aprendendo a fazer.

Marcelo: Hoje, pedagogo, professor de matemática e de história e munido de toda essa formação, como foi seu começo como professor? Como foram os primeiros dias de aula?

Orlando: Bom, eu tinha feito estágio, né? Então sabia que não era um mar de rosas. Sabia que a coisa não era fácil. Eu comecei pegando algumas aulas à noite, no EJA, no ensino fundamental. Era uma turma mais velha, mais focada e interessada no que queria fazer. Então, tudo foi mais fácil no início e eu me senti professor. Mas, no ano seguinte, peguei uma 5ª série tarde. Hoje é o sexto ano.

Marcelo: Isso em 2001?

Orlando: Exato, em 2001. Aí foi o inferno. Achei que não daria conta. Então, veio um professor e me disse: “Rapaz, vai mais devagar que eles logo alcançam você.” Mas o que era ir mais devagar? Esse professor me falou que essa coisa de passar conteúdo e mais conteúdo é um massacre. Eles acabaram de sair do jardim da infância, ainda esperam o recreio e não o intervalo. Eles querem é brincar e se socializar. Tá, entendia, mas tinha que dar aula, garantir formação. Era um conflito danado. Mas, aos poucos fui aprendendo a me aproximar dos alunos e evitar conflitos desgastantes. Mas não foi fácil não. Levei quase um ano para me ajustar.

Marcelo: O que é este “aprendendo a me aproximar”?

Orlando: Bom, eu sou professor e o outro é um aluno. Tá, tudo certo até aí. Mas, fora isso, somos humanos. Pessoas de interesses, buscas, sonhos, vontades, desejos, etc... Pra mim se aproximar era trazer para a sala de aula essa realidade humana que está para além dos papéis que a gente cumpre na escola. Então, por exemplo, eu aprendi a contar piadas, a dizer coisas engraçadas, a falar da minha história de vida. Não de forma a dar algum tipo de parâmetro moral ou coisa parecida, mas de coisas engraçadas ou interessantes que eu vivi e que faziam com que eles percebessem que eu era igual a eles, aos pais deles, enfim, que não era

um professor que tava ali na frente pra aplicar prova, dar notas, aprovar ou reprovar aluno. Que tinha muita coisa importante entre a gente e que não eram coisas que estavam no currículo.... Olha, com o tempo, eles iam me contando as histórias deles, as piadas deles. Lembro de uma aluna que me disse: “Você é legal. Você não vem aqui só ser professor e dar aulas, você se importa com a gente”. Isso pra mim foi tudo de bom, pois era exatamente o meu ponto: eu me importava com o aluno, brigava pelo aluno, apoiava o aluno até contra meu pares. Daí que acabei tendo alguns inimigos; entre aspas. (risos) (CE, prof. Orlando, p. 4).

A narrativa de Orlando, ao lidar com um problema semelhante ao de Rodolfo, apresenta uma outra compreensão do que poderia ser feito; uma compreensão que passou pela reflexão pedagógica do ato educativo. Um momento em que ele se depara que o ser professor não é apenas o ofício de quem transmite conteúdos. Ele esteve na escuta de outros professores, o que fez muita diferença para a continuidade na profissão. Ir mais devagar era uma contrassenha que surtiu efeito e o fez refletir sobre a necessidade de se encontrar o outro antes mesmo de catalogá-lo como impossível. As tensões decorrentes entre a necessidade de passar conteúdo e se aproximar dissolveram-se com o processo consciente de buscar o outro, o educando, criando um campo proximal entre ambos. Como ele me contou acima, já havia desenvolvido alguma reflexão sobre a necessidade de superar os papéis sociais emoldurados na escola:

“Bom, eu sou professor e o outro é um aluno. Tá, tudo certo até aí. Mas, fora isso, somos humanos. Pessoas de interesses, buscas, sonhos, vontades, desejos, etc”. (CE, prof. Orlando, p. 4).

Seu movimento inicial nada tinha a ver com o conteúdo ou a formação, mas com o compartilhamento da vida comum, do senso comum, do pensamento ordinário e recorrente nas relações cotidianas. Contar uma piada, falar sobre sua vida pessoal, deixar ou instigar alguém a contar algo sobre si ou uma piada diferente. Para Orlando a trivialidade passou a ser ponto de contado e construção de sentido.

Do que compreendo de nossa conversa, Orlando buscava um ponto de encontro para um diálogo mais aberto entre ele e seus alunos. A tensão em

que se encontrava carregava o dilema de querer estar mais próximo dos alunos, mas também preservar a identidade de professor e manter-se, portanto, dentro da concepção de mediador de um conhecimento que tem um fim. Como disse, ele desejava ir além do cumprimento dos papéis professor/aluno naturais da escola, mas também guardava preocupação com o conteúdo, com o pedagógico.

[...] o ato pedagógico pode ser [...] definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida (LIBÂNEO, 1994 p.56).

Os outros professores com quem conversei não tinham a mesma desenvoltura que Orlando e fizeram uso de outros meios de aproximação. Mas, independentemente das características pessoais de cada um desses professores, todos relatam algo semelhante: achar meios de buscar o outro, o educando; trazê-lo para o diálogo. E isso não somente para dirimir da sala de aula as condições conflitantes que encontraram, mas para substanciar o ato pedagógico enunciado por Libâneo (1994). Ou seja, criar um espaço dialógico de interação interpessoal e processo de construção de conhecimento.

Neste sentido, refletido sobre a necessidade do sonho enunciado por Paulo Freire (2006), olho para mim e vejo que a possibilidade da utopia reside na capacidade de não sonhar sozinho, mas de sonhar com o outro. Sonhar com o aluno, com o professor e professora, com o coordenador e coordenadora... sonhar com a amplitude da comunidade escolar. Quando trago para mim essa reflexão é porque já experimentei muitas vezes o aluno e a aluna, o outro professor ou professora, ou a escola, como um pesadelo, um sonho do qual queria acordar. Ouvindo esses professores e professoras, vejo mais claramente a necessidade de encontrar o outro para a efetivação do sonho, da utopia. Me parece, então, que a utopia freiriana tem seus fundamentos para poder ser construída. Me ocupei mais atentamente em reler as entrevistas procurando ver se encontraria pistas destes fundamentos.

O primeiro aspecto que se destacou para mim foi essa necessidade de encontrar o outro na criação de um espaço propício a dialogia. Vejo algo próximo a essa concepção no diálogo que tive com a professora Juliana.

Embora ela participasse do mesmo grupo de estudos que eu, o GRECOTIDIANO, não nos conhecíamos muito bem, pois nos encontros o foco maior era no que estávamos estudando. Mas, desde os primeiros encontros no grupo, me encantou sua capacidade de construir pequenas narrativas onde demonstrava seu trabalho com os alunos de sua escola. Foi por sugestão de minha orientadora, que já a conhecia há alguns anos, que resolvi marcar uma conversa com ela. Por sua escolha, nos encontramos em uma sala de estudos da Unicamp.

Juliana, uma jovem de 36 anos, desde a infância pensava em ser professora. Se formou no Cefam, em 1998, e em Pedagogia pela Unasp – Universidade Adventista de São Paulo, em 2004. Já em 1999 iniciou sua carreira docente em uma escola da rede municipal da cidade de Campinas-SP. Defendeu seu mestrado na Unicamp em 2012 e desde então tem participado de grupos de pesquisa existentes nesta universidade.

Em um momento de nossa conversa ela contou como foram os primeiros dias de sua docência e o exercício de enfrentamento que se propôs para dar conta da realidade encontrada e que muito divergia do esperado. Relendo, por exemplo, a entrevista que fiz com a professora Juliana, vejo justamente o fundamento do ato responsável, erigir uma relação dialógica e pedagógica não só em um dado momento, mas por anos:

Marcelo: Como foram os seus primeiros dias de aula?

Juliana: Foi muito difícil porque a questão comportamental assusta o professor iniciante, como fazer para que aquelas crianças prestem atenção no que você está falando? Como fazer para elas atenderem as comandas que você dá? Como é que você dá essa comanda? Então nos primeiros meses foi bem complicado e eu ainda iniciei com o ano já começado e a dificuldade de fazer com que as crianças me ouvissem, prestassem atenção sem ter que ficar gritando, berrando, sei lá, sempre tinha que buscar uma estratégia diferente para que isso acontecesse, então é uma possibilidade de criação, eu acho.

Marcelo: Você se via nisso no início, buscando estratégias?

Juliana: Sim, buscando estratégias, até hoje! Não para, sempre buscando estratégias.

Marcelo: Mas como você lida hoje? É igual como você lidava antes com esta desatenção?

Juliana: Não, não, é bem diferente porque hoje em dia a gente já entende quais são as possibilidades de chamar mais atenção, como você pode fazer com que as crianças se voltem pra você, isso com o tempo a gente vai aprendendo a lidar e hoje em dia a gente tem mais facilidade para lidar com isso, conversar e propor de forma clara, trabalhar muito com rotina, a rotina é algo que auxilia, ajuda muito nisso, os combinados, então, conversar com as crianças de forma que elas possam fazer parte daquilo, estar ali nesse trabalho e dar para elas a oportunidade delas construírem o que vamos fazer, não só você dizer “tem que fazer isso, tem que fazer aquilo”. Não, elas construírem junto a rotina, as atividades que vão ser feitas. Hoje em dia eu trabalho mais assim.

Marcelo: No início não?

Juliana: No início não, era mais direcionado porque também não tinha muita clareza sobre o que fazer, como fazer, tudo era uma tentativa e erro ali, apesar de ter conhecimentos teóricos na prática ali a gente vai tateando até conseguir se encontrar. E é um trabalho de construção com estas crianças, são pessoas que estão ali junto com você e não adianta eu impor, eles até podem fazer de forma impositiva, mas é muito mais interessante quando eles podem dialogar, construir junto um trabalho. Eu, pelo menos, tento trabalhar dessa forma hoje em dia. (CE, profa. Juliana, 2017, p. 08, 09).

Juliana começou sua atividade docente no ano de 1999, como professora de educação infantil em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Como professora iniciante, a questão que passa a orientar suas reflexões é exatamente “*como fazer para que aquelas crianças prestem atenção no que você está falando?*”. Ou seja, é preciso ser ouvido, é preciso falar, é preciso, neste momento em que a pluralidade se faz presente, que nos encontremos de alguma forma. Ela inicia com um trabalho direcionado, tendo como fundo todo aporte teórico e metodológico que aprendera em sua

formação. É o mesmo que vemos em Rodolfo quando buscava expor, como uma palestra interminável, os conteúdos que pretendia passar.

O que vejo nessas falas é que no início das atividades docentes de cada um desses profissionais, o encontro com o outro ainda é entre os papéis sociais que são representados na escola: professor e aluno. Rodolfo, Juliana, Orlando ou Maria Fernanda queriam, sobretudo, serem ouvidos no cumprimento dos papéis sociais dos quais estavam investidos. Mas, os papéis não se efetivam, não conseguem ir além do simples reconhecimento de uma presença institucionalizada. Em sala de aula o diálogo tenta se instituir através das aparências professor/aluno. E, neste universo de aparências constituídas, o encontro que visa o conhecimento não se dá, não acontece. As aparências, os papéis constituídos, me aproximando de Heller (2008), ainda estão fixos nas teorizações genéricas e abstratas que enunciam o que é ser professor ou aluno. O conflito que nasce nos quatro entrevistados se manifesta mais como um sentimento do que como uma reflexão: como superar os papéis, as representações, e alcançar o humano, o eu que está diante da concretude do outro, daquilo que é vivo, é vida e, portanto, não pode ser plenamente fechado em uma dada teoria?

Enquanto humano, me reconheço como humano por viver com outros humanos que, mesmo sendo humanos como eu não são exatamente iguais a mim e não pensam como eu. Neste sentido, sou tanto sujeito de diferenças para o outro como o outro o é para mim. Portanto, me recordando das pegadas do Sexta-Feira, tanto o outro para mim quanto eu para o outro, estamos sempre à mercê do momento em que sejamos pegadas na areia de um para o outro e, assim sendo, geramos a condição ética inescapável de ter que responder a isto.

É na necessidade inevitável de responder a este encontro com o diferente, o alteritário, que Bakhtin (2012) define que não sou um ser ético porque sigo este ou aquele conjunto de princípios; sou um ser ético porque é pelo outro que me reconheço como humano, que me situo no mundo, que compreendo possíveis sentidos de vida.

Voltando a história de *Crusoe*³¹: ao ver as pegadas, ele se sentiu perdido e aterrorizado. Seu pensamento mais forte era o de emboscar e matar o seu dono. Mas, por fim, reconheceu, conforme nos diz Savater (2005) que em toda aquela ilha a única coisa que o fazia lembrar de que era um ser humano, eram aquelas pegadas misteriosas que seguiam da limpidez inóspita da praia, para o transbordamento de vida selvagem da floresta. É o resgate de sua humanidade que estava em jogo ali, e não a identidade do Sexta-Feira.

Os primeiros dias de aula narrados pelos professores que entrevistei exemplificam este encontro com o outro onde não o conteúdo, não a profissão, não o papel social, passa a ser a prioridade, a justificativa e o sentido de continuidade. Mas a necessidade humana do encontrar o outro para desenvolvimento mútuo.

Sônia Kramer, ao refletir sobre o agir ético na educação, pautado em Bakhtin (2012), diz que:

[...] trata-se de assumir a responsabilidade que temos e as respostas que devemos dar aos outros, com nossas ações e com o nosso conhecimento. O conceito de diálogo contribui para a reflexão sobre esse ponto. O desafio de reconhecer o outro implica atuar na educação de tal modo que seja possível não só que eu exerça o papel da primeira pessoa (aquela que fala) e dá valor ao tu (aquele com quem falo), mas também que assegure a voz do outro (esse terceiro de quem eu/nós sempre falo ou falamos), sobretudo de modo a transformar esse outro (ele, ela, a terceira pessoa) em um tu e em um eu (2013, p. 32).

A condição educador/educando exige reconhecimento mútuo para deixar de ser aparência e constituir-se em relação. O ser-existência professor não se constitui como tal sem o ser-existência aluno e vice-versa. Ambos são incompletos em si mesmos na atribuição de seus papéis sociais e na condição de entes humanos necessitados de constante atualização, pois não sabem e não reconhecem tudo. Seguem sempre em formação.

Paulo Freire (1987) foi um dos pedagogos que mais refletiu e trabalhou com essa questão constitutiva do humano, a incompletude. Lendo sobre suas proposições é possível ver em suas teorias uma aproximação com o ato responsável a partir da compreensão da incompletude e da dialogia. Em

³¹ Ver p. 126.

sua visão antropológica do ser humano, Freire (2006) desenvolve a ideia de incompletude humana como fundamento de sua educabilidade, pois, segundo ele, “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados” (FREIRE, 2006, p.58). Para Freire (2006), a amplitude da vida é inacabamento em constante movimento de atualização. Mas é só com os seres humanos que essa incompletude se torna consciência e atualização não puramente instintiva e natural, e sim histórica. “Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 2006, p. 58).

Para cada professor ou professora entrevistados, a incompletude instigou um modo de ação diferente. Mas, desconsiderando essas diferenças, todos encontram a solução do problema em conformidade com Crusoe: o marinheiro inglês, que no reconhecimento de sua humanidade a partir da presença humana do outro, encontra meios de efetivar esta humanidade pelo uso da palavra, pela dialogia.

Para Freire (2006), é o constante processo de dialogia que permite o encontro com o outro. No centro da dialogia está a palavra “como algo mais que um meio” (p.77) para que o diálogo se faça, pois que a palavra não importa somente porque diz, mas sobre tudo porque, quando palavra verdadeira, revela e transforma o mundo.

Freire (2006) na análise dos elementos característicos do diálogo cria a distinção entre a palavra verdadeira e a palavra inautêntica, aquela que diz, mas não transforma a realidade e acaba por se diluir “em palavreio, verbalismos, blábláblá [...] alienada e alienante” (2006, p.78). Ou seja, a palavra, o diálogo deve ser o encontro da realidade histórica que revela o mundo e a vida e não pura teorização pela qual não se pode esperar “a denúncia do mundo” (2006, p.78). Assim, os elementos constitutivos da dialogia freiriana se fundam nos mesmos princípios do ato responsável: ligar a cultura e a vida.

Mas essa dialogia ética só pode se aprofundar e ter continuidade dentro do prisma estético da utopia enunciada por Paulo Freire (1987), pois

diálogos sem sonhos podem se esvaziar, podem, levados pelo tempo e a rotina, não mais gerar sentido. É preciso que a dialogia esteja compenetrada de um anseio de vida pautado em uma perspectiva ideológica que ultrapasse os recorrentes entraves políticos, sociais, econômicos, culturais do vivido e busque sempre o “ser mais” freiriano. É preciso que o professor assuma sua posição política.

Na minha conversa com o professor Rodolfo pude ver essa concepção política mais delineada.

Marcelo: [...] como você se sente com a profissão hoje e como você se sente como pessoa nessa profissão?

Rodolfo: Olha, eu tento comparar com as outras possibilidades que eu poderia ter tido, os outros ramos que eu poderia ter seguido, tanto se eu não seguisse a carreira em Ciências Humanas quanto se eu seguisse só a carreira acadêmica, eu ainda acho que eu fiz a melhor opção. Eu ainda sinto que eu estou mais feliz fazendo o que eu faço agora do que eu estaria se eu fosse um consultor de TI numa empresa, se eu fosse um doutorando que está apenas na academia ou um mestrando que está apenas na academia, apenas na discussão acadêmica.

Marcelo: Ou seja, ser professor te dá vida?

Rodolfo: É, ainda consigo levar para que aconteça dessa forma, pelo menos eu procuro tentar manter isso aceso, sabe? (CE, prof. Rodolfo, 2017, p. 7).

Quando Rodolfo procura se ver como pessoa dentro da profissão que escolheu, reconhece estar muito melhor do que se tivesse escolhido outras profissões ou mesmo uma carreira acadêmica. Foi-lhe foi possível, da angústia do início de carreira tirar novas concepções sobre o seu papel como professor e como pessoa em uma escola e na relação com seus alunos.

Marcelo: Mas essa sensação – acesa com relação à vida equilibrada, ou pelo menos, direcionada com relação à própria profissão, faz com que você sinta que de alguma forma contribui?

Rodolfo: Olha, contribui porque eu acho que essa disposição, quando eu assumo essa disposição para mim mesmo eu acho que fica mais fácil de

eu dialogar com os alunos, eu consigo estabelecer um diálogo mais franco. Esse diálogo franco ajuda na hora de você trabalhar qualquer conteúdo que seja.

Marcelo: *Agora, essa palavra é boa. Como você define de outra maneira essa franqueza? Como ela é para você?*

Rodolfo: *Olha, eu penso que você está disposto não só a expor a sua visão de mundo como escutar a visão de mundo do outro, dialogar com ela e perceber que tanto você como o outro podem até mesmo mudar parcialmente aquilo que vocês pensavam antes e construir uma experiência nova a partir desse embate. Nem tanto a franqueza como você se abrir completamente e você falar tudo o que você pensa sobre tudo, é você estar aberto a falar de uma maneira que o que você fala ou você pensa do outro e você escutar o que o outro diz e tentar fazer uma relação entre aquilo (CE, prof. Rodolfo, 2017, p.8).*

Em seu relato, bakhtianamente, dois universos de valores se encontram e, por parte de Rodolfo enquanto professor, nenhum tende a se sobrepor ao outro, mas abrir-se para a possibilidade de compreensão mútua. Ser franco para ele é seguir o que diz Paulo Freire (1987), no sentido de compreender que a educação nunca é neutra, pois ninguém educa a partir do nada, mas sempre a partir de uma concepção de mundo. Neste sentido, para Freire (1987), toda educação demanda um ato político que visa um futuro. Essa é a franqueza de Rodolfo: deixar claro para seus alunos a sua concepção de mundo, sua visão ética e estética de futuro, e permitir-se permear pela concepção deles.

A franqueza de Rodolfo salta para mim como outro aspecto inerente à utopia freiriana, pois assim como se deve buscar o diálogo com o outro, é necessário que se estabeleça o fundamento desse diálogo: é preciso ser de natureza política, onde a visão de mundo do professor deixe-se transparecer tanto para efetivar conhecimentos, quanto para denunciar precariedade, ou, ainda, criar um espaço capaz de lidar com as contradições de forma dinâmica e criativa.

Para mim, de essencial, ao me ver na situação de muitos professores da rede estadual de São Paulo, fica a compreensão que parece

transpassar a conversa com meus quatro entrevistados: só lhes foi possível encontrar-se como educador na medida em que puderam encontrar seus educandos. Só lhes foi possível ressignificar os seus sonhos e unir o possível com o real, na medida em que puderam incluir em seus projetos de vida, em suas utopias, os possíveis projetos de vida de seus educandos. O que me recorda uma curta narrativa de Ítalo Calvino:

*Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.
— Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? — pergunta Kublai Khan.
— A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra — responde Marco —, mas pela curva do arco que estas formam. Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:
— Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
Polo responde:
— Sem pedras o arco não existe
(1992, p.51).*

A correlação educador(a)/educando(a) figura dentro de um processo em que a constituição e a emancipação da consciência de ambos não pode se dar em separado, pois a autonomia de um é construída e objetivada a partir da autonomia e objetivação do outro. Vinculados por uma “simbiose” criativa, ambos encontram a realização do seu sonho na contrapartida da realização do sonho do outro, cabendo ao educador o alargar as possibilidades tanto dos seus sonhos como dos sonhos dos educandos e cabendo aos educandos, nas concretizações possíveis de seus sonhos, manter o educador sonhando outras possibilidades para novos educandos. Seguindo um processo que, por ser processo, não se consolida em definido, mas permanece aberto como a vida, amplo e rico como a cultura.

CAPÍTULO 3

O dever é um conceito no âmbito da não-liberdade, ao passo que a responsabilidade é um conceito no âmbito da liberdade. Essa diferença entre dever e responsabilidade corresponde à direção entre a consciência autoritária e a humanista. A consciência autoritária é essencialmente a disposição de seguir as ordens das autoridades a quem a pessoa se submete; é obediência glorificada. A consciência humanista é a disposição para ouvir a voz da própria humanidade e independe de ordens dadas por qualquer outra pessoa (FROMM, 1969, p.95).

Escola, construção de sentido e humanização

Após refletir sobre a utopia freiriana e a importância do encontro responsável entre educador e educando, penso agora: qual a implicação que este tema, utopia e encontro responsável, tem com os discursos dos professores e professoras que entrevistei, e minhas próprias experiências na escola, na busca de ver, nestes discursos e experiências, pistas de possíveis dissensões entre vida e cultura no meio escolar em que nos encontramos? Conforme minhas reflexões, creio que o tema de fundo para os outros temas até aqui tratados seja o processo de desumanização nas escolas.

Como já mencionei anteriormente, minha concepção inicial de uma escola estática deu lugar à uma compreensão da escola como uma instituição mais dinâmica, viva e que se move não exatamente por uma ideologia determinada. Vejo hoje que a escola é permeada por uma efervescência dialógica onde diferentes concepções de mundo criam interações e disputas de reconhecimento e poder que fazem da escola uma instituição complexa que não se reduz facilmente a um único ponto de vista. Mas, por evidente que seja para mim essa complexidade viva e dinâmica, sendo professor e, portanto, estando imerso e sendo movido por esse dinamismo, ainda me parece, como venho falando nos textos anteriores, que há uma mentalidade que se sobrepõe, que se firma um pouco mais que outras.

Há uma cultura hegemônica que determina boa parte dos ritos cotidianos de diferentes áreas da vida escolar. Ainda considero, conforme o texto “A dialogia do Beijo”, que o conservadorismo e uma educação alienada do complexo processo de viver, conforme Krishnamurti (2009), sejam as presenças mais marcantes no meio escolar. A meu ver, justamente a presença atuante desta hegemonia cultural é que acaba por criar na escola um processo contínuo de desumanização. De que forma eu vejo presente na escola essa desumanização e em que ela implica? Nas páginas que se seguem, procurarei abordar este tema, em conjunção com meu material de pesquisa e, para desenvolver o assunto, retorno à minha reflexão sobre os sonhos utópicos, já abordados anteriormente.

Mesmo que eu considere os sonhos como uma força produtora de sentidos e capaz de nos fazer transpor as dificuldades inerentes ao meio escolar, os sonhos não existem por si. Dependem de contextos específicos à sua manutenção. Pois que, na incompletude do viver humano que sempre busca atualização e/ou aprimoramento, o sonho, por primoroso que seja, tende a fenecer e, necessariamente, ter que ser reconstruído. Isto se dá justamente pelo fato de que o mundo, enquanto conformação cultural e social pela qual habitamos a vida, conforme Paulo Freire (1987), nunca se apresenta para nós como pronto e acabado. O mundo se move, se ordena e se desordena em variações possíveis à correlação de forças sociais contraditórias que o produzem. Seja pela clássica luta de classes, seja pelos embates raciais, nacionalistas, religiosos, econômicos, políticos, há sempre uma configuração de forças que movem nossas experiências de vida para possibilidades outras que exigem de nós reconhecimento e alguma medida de ação.

Repito aqui um conceito bakhtiniano já trabalhado por mim no memorial que deu início a essa dissertação, o cronotopos³². Esse reconhecimento e possível ação a serem postos em prática se assemelha à um trabalho “cronotópico”, onde, me aproximando do pensamento de Bakhtin (1997), ao contemplarmos nossas possibilidades de vida futura criamos uma construção estética das experiências e do modo de vida por nós desejados.

³² Ver p. 47

São experiências de futuro, experiências do sonho que acabam por se constituir como a memória do possível acabamento final para um dado momento da nossa vida, para concretização de um objetivo, para consumação de um ato.

Mas, a vida não se move em linha reta, pois tudo e todos estão sujeitos à obstáculos. Diante das dificuldades, olhamos para a experiência presente e, a partir dela, recalculamos outras linhas de ação, outros atos que nos possibilitem a sustentação de nossas memórias do futuro, outras ações que nos sustentam na possibilidade do sonho. Esta me parece uma condição que nos torna sempre sensíveis ao mundo, ao momento, ao que se passa. O que me faz recordar, mais uma vez, do dito de Sônia Kramer: “o ato ético é o que articula o ser possível e o ser real (2013, p. 31). Na renovação dos sonhos, a tensão e a sensibilidade se dão como processos dialógicos para com o vivido, buscando a articulação do possível com o real. Por este prisma, a eticidade que nos funda como humanos é uma constante que se sustenta por uma necessidade estética do melhor, do bem, do belo, do digno, do humano.

A eticidade que fundamenta o nosso viver humano social tende a nos fazer refletir sobre esses momentos em que a memória de futuro e os conflitos do presente nos empurram para a busca de uma síntese entre o sonhado e o vivido, sempre almejando o melhor, o bem-viver. Então, nossos sonhos, que se fundam nesta eticidade para o bem-viver, se voltam para uma natural renovação: seja pela denúncia daquilo que não permite ou nos aliena do bem-viver, seja pelo diálogo que busca, na relação aprender/ensinar, a contemplação e efetivação de um mundo, de um modo de vida em que caiba esse bem-viver aninhado em nossos sonhos.

Na escola esse trabalho “cronotópico” tem sua origem no processo de articulação entre as tensões vividas por nós no meio escolar e nossas expectativas de futuro. Para mim, é a nossa capacidade de articular essas tensões conjuntamente com nossos sonhos que nos dá o sentido de alguma realização profissional. Ou seja, o quanto as tensões do meio escolar permitem os nossos sonhos é o quanto nos sentimos teleologicamente implicados e

participativos com a realidade escolar que nos circunda: seja na denúncia do vivido, seja na prospecção e difusão do sonhado.

Mas, no mundo da vida, nem os sonhos e nem as tensões podem ser considerados como possibilidades definitivas de futuro, pois ambos se encontram no campo de inacabamento do mundo. Assim, a plenitude não estaria na realização completa dos sonhos, mas na vivência recorrente de condições que permitam o sonhar. O sonho, no sentido freiriano que aqui é colocado, é o que nos move para uma educação que possibilite para educador e educando um constante processo de humanização. Neste sentido, o antagonismo maior ao sonho de humanização seria a prevalência de qualquer condição ideológica desumanizadora.

Em minha conversa com o professor Rodolfo, pude ver um dos aspectos inerentes a atual conformação da instituição escolar pública que tende *a manter a educação em um processo de desumanização*.

Marcelo: Para você, hoje, como você sente dentro de você? O que é ser professor, pra você, hoje? É fácil pensar isso?

Rodolfo: Acho que é muito amplo, são muitas variáveis que estão nessa definição “o que é ser professor”, acho que a primeira delas tem a ver com a abertura para o diálogo, eu já repeti algumas vezes aqui, reconhecimento da diferença porque você vai lidar com uma multidão de pessoas, uma média de 30 ou 35 alunos em cada turma que você entra, se você trabalhar com anos finais de ensino médio, e o desafio que instiga é como você conseguir que parte desse rol de pessoas partilhe algumas experiências ou dialoguem com você, que você consiga não só transmitir algo, a questão não é só transmissão, não estou lá para transmitir conhecimento, estou lá para dialogar sobre alguns assuntos e talvez dali eu pense um pouco diferente no final e eles pensem um pouco diferente no final e aquilo faça sentido, tanto para mim quanto para eles;

Marcelo: Esse é o diálogo para você?

Rodolfo: É uma das principais facetas. Eu não penso na profissão de professor como algo, um paladino que está correndo contra os moinhos, não funciona, não é uma coisa tão heroica e individual, como um cavaleiro salvador, assim, não faz sentido, não cabe para a profissão. Eu acho que o

que entra é lidar com as múltiplas experiências que você vai ter no espaço e como tentar, daquilo, criar percepções novas, não só para os discentes, mas para você e para os seus colegas de trabalho também. (CE, prof. Rodolfo, 2017, p. 10).

Para Rodolfo, o ser professor é condição constitutiva da palavra, do gesto, da intenção, do olhar e de qualquer outra expressão humana que permita o encontro fundado na dialogia produtora de sentido. Ele não se concebe como professor que transmite, mas como aquele que, dentro do possível, cria o meio, o ambiente em que o sentido possa se fazer ou não presente. Seu propósito não é messiânico, mas histórico, pois não implica em salvação, mas descoberta da realidade. Parte de seu sonho futuro, de sua perspectiva “cronotópica”, está em ser capaz de criar o ambiente dialógico onde a palavra dele provoque a palavra do outro, e vice-versa, criando “percepções novas” para educadores e educandos. Mas, conforme ele me narra:

Rodolfo: Muitas vezes isso fica... parece que institucionalmente essa questão da experiência de diálogo vai para o segundo plano. Porque institucionalmente você tem uma grade: competências, habilidades, você tem um currículo, você tem provas diagnósticas, você tem avaliações externas... Então você é meio massacrado o tempo todo com isso e eu acho que o principal perigo é a gente perder esta esfera do diálogo e da experiência compartilhável e ser massacrado, ser professor sem você transmitir competências e habilidades (CE, prof. Rodolfo, 2017, p. 10).

As palavras de Rodolfo me levam a pensar na burocratização da educação que surge como um fenômeno complexo, que vai indexando à sua ideologia o currículo oficial, as relações, a ética, a política e a sociabilidade da vida escolar. Considero que o mais severo aspecto da desumanização que caracteriza a separação, em diferentes níveis de vida e cultura na escola, está justamente no processo de burocratização que estrutura a vida escolar e acaba por considerar os sujeitos que a compõem por dentro como meros objetos de consumação de uma ideologia.

Enquanto professor em escolas estaduais de São Paulo vejo, anualmente, os alunos serem submetidos a dois exames que buscam avaliar

nível de aprendizagem: a AAP, Avaliação de Aprendizagem em Processo, que consiste de duas provas diagnósticas realizadas uma em cada semestre; e o Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, que ocorre anualmente para algumas séries do ensino fundamental e para o terceiro ano do ensino médio. Conjuntamente a estes sistemas de avaliação estadual, há o sistema federal que inclui o Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Prova Brasil), aplicado nos quintos e nonos anos do ensino fundamental; e o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio, que serve tanto para o aluno ingressar em universidades públicas, como para ter um diagnóstico do nível de conhecimentos dos estudantes que chegam ao fim do ensino básico. Uma parte considerável da rotina escolar está atrelada à preparação e aplicação destes exames. De forma geral, eles consomem grande energia dos professores(as) e gestores(as) enquanto para os alunos eles nada representam. Muitos, ao saberem os dias em que essas provas serão aplicadas, preferem ficar em suas casas. O Enem é o único exame que traz algum interesse.

Sobre os exames, nas suas diferentes especificidades, o professor Maurício Tragtenberg nos diz que,

O exame, mais que o programa, define a pedagogia do docente. O objetivo que a pedagogia burocrática lhe propõe não é o enriquecimento intelectual do aluno, mas seu êxito no sistema de exames. O melhor meio para passar nos exames consiste então em desenvolver o conformismo, submeter-se: isto é chamado de “ordem”. Portanto, colocam-se três objetivos ao docente: conformidade ao programa, obtenção da obediência e o êxito nos exames. A escola conduz a um condicionamento mais longo num quadro uniforme e máxima divisão do saber que não visa à formação de algo, mas sim, a uma acumulação mecânica de noções ou informações mal digeridas (2002, p. 2).³³

Os exames, configurados tal como Tragtenberg apresenta acima, não têm como finalidade tornar evidente um processo de aprendizado, mas tão somente resultados que desprezam os processos, ou não os leva em consideração no modo de avaliar. Como Rodolfo me disse acima, o professor

³³ Outros estudos importantes sobre o tema estão em Freitas et al (2009), Esteban (2008) e Ravitch (2011).

“é meio massacrado o tempo todo com isso e eu acho que o principal perigo é a gente perder esta esfera do diálogo e da experiência compartilhável”.

Em um universo burocrático, fundado pela necessidade tecnicista de administração de resultados, tanto os diálogos constituidores de conhecimento como as experiências compartilhadas não possuem validade avaliativa, portanto, não são consideradas importantes para processos de aprendizado. Diálogo e experiências são considerados apenas como ocorrências subjetivas de convivência baseadas em algum nível de afeto e carregadas de personalidade.

[...] a organização burocrática tem por características básicas ser um sistema racional, formal e impessoal, ou seja, ela busca um nível alto de eficiência, por isso possui um sistema de normas, escritas e exaustivas; com isso busca a previsão dos indivíduos através destas, e não leva em consideração o aspecto emocional das pessoas que fazem parte dela (ESTRADA, VIRIATO, 2012, p. 21).

Motta (2000), escreve que os processos burocráticos permeiam as sociedades humanas desde a antiguidade, mas é na modernidade que eles assumem uma estrutura coercitiva que visa a prevalência e constância de uma cultura que acaba por determinar, insidiosamente, modos de agir, pensar, reconhecer-se e reconhecer o outro. Segundo Motta (2000), na escola a burocracia tende a amparar as desigualdades sociais por manter um modelo de hegemonia cultural que sustenta que essas mesmas desigualdades são naturais. Aqueles que mais sofrem por essa brutal naturalização são condicionados na escola, por essa cultura hegemônica, a pensar o mundo dentro de uma perspectiva ideológica que favoreça a manutenção das diferenças.

É neste ponto que reitero minha discussão sobre a separação de vida e cultura na escola. No sentido de que uma cultura dominante acaba sempre por predeterminar o que deve ser ensinado, quais os comportamentos, hábitos e costumes são válidos, quais os modelos de relações e gêneros devem ser considerados, que linguagem pode ser instituída, que gestos, palavras, ações e sentimentos são reconhecidos, que roupas podem ser usadas, que formas de cabelo são aceitáveis, que vivências e experiências de vida são passíveis de se transformarem em conhecimento. Os dilemas, conflitos, experiências, conquistas e saberes que constituem os sujeitos

presentes na escola são ignorados como fontes de possíveis saberes e novas formas de ver o mundo em que vivemos.

Quando pensamos na escola pública estamos, na maioria das vezes, falando dos menos favorecidos, daqueles que possuem outras narrativas, outras histórias de vida que diferem muito daquilo que é ensinado na escola. Sem contar que daquilo que é ensinado pouco é contextualizado no viver cotidiano de cada um. O quanto do mundo da vida, das experiências subjetivas de cada aluno, de seus sonhos futuros, de suas preferências artísticas é desconsiderado na escola? O quanto da sua realidade sofrida ou bem vivida não é contextualizado e problematizado como fonte de conhecimento, como modo de compreender o mundo?

Como narrado anteriormente, estive com um grupo de professores que discutiu por quase uma hora se os alunos podem ou não usar um boné, mas por que, enquanto professores e reconhecendo as questões éticas e culturais que acabam envolvendo o uso do boné, não desenvolvermos um trabalho com os alunos que contextualize o histórico deste objeto estético? Por que ele se tornou tão importante para crianças, adolescentes, jovens e vários adultos? O que ele representa? Quais possíveis questões ideológicas atravessam o uso dessa pequena peça de vestuário? Por que, para muitas pessoas, ele é dado como sinal de desrespeito ou para outros como signo de perigo por ser associado a uma peça de vestuário de marginais? Creio que esses e outros questionamentos pertinentes em um boné se referem à vida cotidiana de cada educando. Agnes Heller (2011), quando se refere ao mundo da vida, o coloca na vida cotidiana. E, em muitos aspectos, essa vida cotidiana, mesmo estando submersa na escola pela subjetividade do aluno, não se torna objetiva no exercício de tematizar aquilo que é cotidiano e transformar em saber escolar. Na educação humanista e antropológica de Krishnamurti (2009) a vida como um todo, em suas múltiplas experiências, necessita ser tematizada:

[...] independente de sermos professores ou alunos, não será importante nos perguntarmos por que educando ou sendo educandos? E qual o significado da vida? A vida não é algo extraordinário? Os pássaros, as flores, as árvores crescendo, os céus, as estrelas, os rios e os peixes que vivem ali – tudo isso é vida. A vida é pobre e rica; é batalha constante entre grupos, raças e nações; a vida é meditação; é o que chamamos de religião, bem

como coisas sutis e ocultas da mente – invejas, ambição, paixões, medos, realizações e ansiedade. Tudo isso e muito mais. Mas geralmente [na escola] nos preparamos para compreender somente um pequeno pedaço dela. (KRISHNAMURTI, 2009, p. 10).

A burocracia escolar tende, pelo esforço de sustentação de um único modo de pensar a cultura presente na escola, a criar comportamentos, ou constituição de papéis sociais – seja do educador ou do educando – que desconsideram a vida cotidiana, que não levam em conta o processo do viver inerente a cada um dos educadores e dos educandos.

Motta e Pereira (2004, p.17) escrevem que a desumanização das relações intersubjetivas é a ambição máxima da burocracia ao instituir como valor e eficiência a eliminação do amor, do ódio, das emoções e sentimentos que, de forma geral, consubstanciam as relações sociais. Na burocracia escolar, este valor se daria pela não expressão de simpatia ou antipatia por quem quer que seja e da parte de quem quer que seja; cabendo a todos os atores que dão vida à escola, apenas o cumprimento estrito de seus deveres e desfrute de seus direitos.

Decerto que essa cultura hegemônica não pode, como tenho afirmado, cercear por completo a presença de outras representações culturais e identitárias – portanto de vida – que diferem de seu ethos. E nem ter controle sobre os afetos que naturalmente se engendram nos diferentes tipos de relações que ocorrem na sociabilidade escolar. E é por essa incapacidade plena de cerceamento que na escola se deflagram os mais diferentes embates e lutas entre a sua característica multicultural e o esforço monocultural que busca nela ser representativo.

Essa constante tensão e resistência entre a pluralidade cultural presente na escola como realidade social histórica e o monoculturalismo imposto pode conduzir muitos professores a um desgaste em relação aos seus sonhos e expectativas de um ambiente escolar mais favorável à humanização.

Em minha conversa com a professora Maria Fernanda, vejo, por um discurso fundado em outro sonho, os mesmos sinais de desgaste vivido pelo professor Rodolfo, em relação ao enfretamento contínuo do sistema burocrático e desumano que, institucionalmente, acaba por reger as escolas onde esses profissionais trabalham.

Marcelo: *E hoje, passados os dezessete anos, como você se sente como professora? Mais do que o que você pensa, como você se sente, mesmo...*

Mafê: *Olha, você me pegou numa fase bem difícil, viu? Eu tenho me sentido muito cansada. Eu brinquei com uma amiga ainda ontem, conversando pelo telefone eu falei “eu precisava de um ano sabático”. Eu estou cansada [...].* (CE, profa. Maria Fernanda, 2017, p.04).

O cansaço que Maria Fernanda deixa transparecer em suas primeiras palavras se manifesta no modo com ela conversa comigo. Sua fala se abre a reticências... se abre à necessidade de refletir não só no que fala, mas no fundo que conduz o que ela me fala. Minha impressão é que ela buscava ali, comigo, mais do que narrar seu cansaço, usar a narrativa deste sentimento para melhor compreender o momento vivido, a experiência de esgotamento profissional. Assim, ao mesmo tempo em que me conta sobre este momento difícil, não deixa de procurar dentro dele algo que ainda lhe ajude a preservar o sonho, o sentido de ser professor. A fala que se segue é a continuação pontual do que ela me narrou acima.

Mafê: *[...] é uma sensação de.... Eu não sei se chega a ser nesse sentido... porque eu acho que não, eu acho que o trabalho cotidiano, dentro da sala de aula, para mim, pelo menos, a gente ainda é salvo pelos sentidos que são produzidos ali. Você sempre tem um gancho para o dia seguinte, uma coisa que te motiva a pensar em algo melhor e isso vai fazendo a gente caminhar, me faz caminhar, pelo menos.*

Marcelo: *Um projeto momentâneo* (ser salvo pelos sentidos produzidos em sala de aula).

Mafê: *É, na relação com as crianças.... Eu sempre tive muito envolvimento, sempre fui muito mobilizada por pensar escola e aí pensar a escola onde eu estou, me envolver em projetos, pensar a escola coletivamente. Porque eu acredito que a sala, de aula um grupo sozinho, tem os seus avanços. Mas se não tiver diálogo com o resto da escola tem as suas limitações, eu acho que as crianças têm que ver na escola uma comunidade, né?* (CE, profa. Maria Fernanda, 2017, p.4).

O sonho utópico de Mafê não se configura dentro de uma sala de aula. Embora os sentidos produzidos neste ambiente justifiquem o exercício de sua profissão, Mafê almeja o “ser mais” freiriano, como uma experiência

comunitária, como um lugar em que todos educam por participarem ativamente do processo de formação dos educandos. Professores, gestores e alunos trabalhando juntos ativamente para a conformação não somente dos conteúdos a serem ensinados, mas de um ambiente que seja inteiro, integral. Um ambiente em que as salas representem apenas uma etapa de um processo mais aberto e extenso.

Marcelo: Não sei se é possível ver isso, mas o que você acha que impede isso na escola? (a realização de uma escola pública mais comunitária).

Mafê: Você tem um tempo muito atrelado aos tempos das avaliações e aquilo que é esperado do que é avaliado. A maldita lista de conteúdo. Então é possível fazer isso (uma experiência mais comunitária), mas, se você tiver parceria, se você tiver um projeto que encampe, se você tiver gente que brigue junto. Porque se você tiver naquela história da escola que trabalha: vamos todo mundo trabalhar com lista de conteúdo para chegar no final do trimestre, avaliar, ver quais são as dificuldades, aí apresentar reforço para as crianças que não estão dando conta e aí muda uma outra prática. Mas, a gente muda uma prática para responder a estas expectativas da avaliação. As coisas vão caminhando nesse sentido que você tem que fazer. Vai adequando as crianças para que elas respondam de uma maneira satisfatória e para que elas consigam aprender, com alguma autonomia, de uma maneira um pouco mais crítica... E aí isso acaba amarrando a gente de um tanto, porque aí você fica muito em função desse conjunto de práticas. E fazer a coisa acontecer de um outro jeito exige um certo apoio, porque senão você fica dando murro em ponta de faca... (CE, profa. Maria Fernanda, 2017, p.5).

Refletindo sobre o que a professora Maria Fernanda me conta, me parece que o conjunto de práticas, ao qual ela e outros professores procuram se submeter para obter resultados esperados dos órgãos oficiais, acaba se configurando como um fazer alienado. Um *modus operandi* que ignora as possibilidades de uma escola onde o envolvimento comunitário, mais aberto à discussão de suas condições específicas e de outras necessidades de seus educandos, surja como um fator de aprimoramento das relações, dos projetos e dos objetivos da escola. Ou seja, o seguir a lista de conteúdo, embora traga

algum resultado com os alunos, não permite uma ação conjunta em torno de outras necessidades mais peculiares ao momento de cada estudante.

Segundo o que compreendo das palavras de Maria Fernanda, a escola acaba se submetendo a um anseio social que descaracteriza a infância. É a instituição do Ogro enunciado por Larrosa (apud CARINGÊ, 2017, s/p) e já citado nesta dissertação³⁴: uma noção de futuro que captura as crianças na escola por nelas projetar a continuidade de uma cultura, de uma economia e de um modo de gerir a sociedade. Assim, as crianças passam a ser a gênese de um futuro que não lhes é próprio, mas imposto; uma noção de futuro que as atravessa e forçando-as em um único sentido de formação.

Marcelo: Um pouco do que você está dizendo é que na escola hoje a comunidade é implícita, está lá dentro e o que seria legal é ter uma comunidade explícita, não estar só lá dentro. Ela vive aqui, ela participa, ela atua. É essa questão da avaliação, de toda essa carga que a avaliação exige e impede que acontece porque você fica mais no exercício burocrático e técnico...

Mafê: É, e daquilo que ela exige do trabalho também. Isso marca não só a nossa relação, mas os pais também. Esses dias eu estava na hora da saída e veio uma mãe para mim “Mafê, eu comecei a ensinar continha de vai um para a minha filha”. E eu perguntei: “por que você está ensinando continha de vai um para ela?”, “Porque eu acho que ela já pode aprender”. Aí eu pedi para ela trabalhar outras coisas com a menina em casa. [...] Eu percebo que quando eu estou com os primeiros anos é um pouco mais tranquilo fazer isso, porque eles vêm do infantil, a gente ainda tem uma coisa de “estamos fazendo a transição”. No segundo ano os pais já ficam todos em surto porque acham que as crianças já deviam estar lendo e escrevendo, fazendo letra cursiva. “Por que que não faz letra de mão ainda?”. Eu estou com o segundo ano este ano, então é muita pressão neste sentido (CE, profa. Maria Fernanda, 2017, p. 05).

É na figura do Ogro, proposta por Larrosa (apud CARINGÊ, 2017, s/p), que se inaugura um outro processo mais longo e profundo de desumanização: o esforço monocultural e ideológico de capturar culturas,

³⁴ Ver p. 15.

diversidades sociais, diferenças identitárias e as configurar em um padrão de sociabilidade que esteja em conformidade com as necessidades da ideologia de consumo e do pensamento capitalista.

Mas, a partir do que venho refletindo, o problema que busco discutir neste momento da minha dissertação não está somente na burocratização das instituições escolares, mas também na burocratização dos comportamentos, comportamentos que por ela acabam sendo instituídos e considerados como naturais no meio escolar, comportamentos que desconsideram o outro em suas diferenças. Segundo Thurler (2001, p. 28),

[...] a lógica burocrática é fortemente *interiorizada* pelos atores; ela influencia a maneira pela qual eles percebem seu papel, seu estatuto, sua zona de autonomia, a divisão do trabalho, as relações de poder, a gestão dos processos da mudança, os mecanismos de controle. Na maioria dos casos, esse modo de organização foi de tal maneira absorvido que a mais forte tendência consiste em confundi-la com a escola: os atores não imaginam poder funcionar de outro modo, não percebem que a organização do trabalho existente é o resultado de uma construção social, com sua parte de arbitrário. (apud TAVARES, AZEVEDO, MORAES, 2014, p. 159).

Todos os problemas apresentados por mim anteriormente, de alguma forma, se configuraram na escola tanto pelo recorrente processo de burocratização nela instituído, como pela normatização de comportamentos que desconsideram esse processo multicultural e ambivalente da realidade escolar. É pela burocratização e pela ideologia que a origina que se estabelece a hierarquização de poderes, de saberes, de competências; surge a categorização daquele que sabe e daquele que é ignorante, daquele que é mais apto e daquele que é menos apto.

Pela naturalização de comportamentos que visam reconhecer somente um modelo de cultura a ser ensinado e, conseqüentemente, somente um modo de vida a ser considerado como fonte de tematização de conteúdo. Assim, quando professores e professoras, alunas e alunos debatem sobre o uso de bonés, sobre beijos ou sobre o cabelo, a vestimenta ou comportamento de qualquer estudante, o que está presente são discursos culturais ou morais que podem ter como origem ideológica justamente essa condição burocraticamente instituída em torno de uma única forma de pensar ou agir.

Em minha conversa com Rodolfo, perguntei-lhe como se sentia como professor em meio a esse ambiente repleto de lutas cotidianas.

Rodolfo: *Olha, eu ainda consigo me manter motivado para dar aula, mas uma estratégia que eu adotei foi preencher o máximo possível o meu espaço de tempo para ter sempre o que fazer pensando na sala de aula, porque se eu começo a pensar muito fora da sala de aula ou ampliar muito o leque do raciocínio eu começo a ficar meio desiludido, sabe? Para evitar possíveis desilusões generalizadas eu tento ocupar o meu tempo bastante, focando no que eu tenho para trabalhar, esse ano eu estou com quinze turmas, então o que eu posso fazer com estas quinze turmas? Isso ocupa boa parte do meu tempo e então eu evito que um desânimo que está fora desse meu contexto local de trabalho me engula, sabe?* (CE, prof. Rodolfo, 2017, p. 07).

A “desilusão generalizada” é presença constate nesse cotidiano que se comprime entre os sonhos que instituímos como profissionais da educação e os meios opressores que nos são dados para realização desses mesmos sonhos.

Na escola o que está em disputa é a sociologia das ausências do Boaventura Sousa Santos (2000), onde a cultura hegemônica se esforça para relegar à nulidade aquilo que pertence ao mundo da vida e que não seja de seu interesse. Como exemplo, Arroyo (2013) expressa que parte da violência escolar, o embate rotineiro entre professores(as), alunos(as) e grupo gestor, se deve pela expressão de um currículo que cria uma lógica que subverte as relações, de forma que alunos(as) e professores(as) não acabam por constituir suas identidades, pois o conhecimento inerente às relações sociais – e suas implicações na elaboração dos saberes – são lançados a nulidade tanto pelo currículo como pela cultura escolar. Para Arroyo (2013), tornar ausente aspectos capitais e fundantes das relações sociais é apagar do ambiente escolar a condição ontológica da interdependência que pré-determina nossa humanidade, é obscurecer a teleologia que nos determina como entes que não se movem para um “eu”, mas para um “nós”.

O mesmo enunciado temos em Bakhtin quando ele afirma que “todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro” (2012, p. 115). Criar esse grau profundo de ausência, tanto de essência

(eu-para-o-outro) quando de sentido, gera um discurso ético onde os sujeitos nunca se constituem como responsáveis, mas apenas seguidores de determinações burocráticas que lhes vêm de fora. Assim, ações que naturalmente se configuram como violentas encontram amparos e justificativas.

Sem a compreensão de que nossa humanidade individual é forjada na humanidade genérica (HELLER, 2011) que forma a tessitura da vida social viveremos em isolamentos fictícios chamados de “indivíduo” e nunca seremos capazes de alçar a nossa vida particular para uma verdadeira experiência comunitária e emancipadora.

Essa experiência tem como peculiaridade a nossa capacidade de superar a burocracia que nos condiciona e nos torna eticamente e esteticamente sensíveis aos diferentes aspectos do mundo da vida que estão presentes na escola e precisam ser conscientizados, tematizados, refletidos para se tornarem parte integrante do processo aprende/ensinar. Neste sentido, a primeira necessidade é a identificação clara não só da burocratização na escola, mas do quanto ela normatiza nossos comportamentos em torno daquilo que pode ser tecnicamente necessário à ideologia de consumo, mas humanamente não prioritário para a emancipação tanto do educador(as) quanto do educando(as). Não se trata de fugir do burocrático, mas de encontrar meios de enfrentá-lo. Conforme Cândido:

A estrutura organizacional da escola não está sustentada apenas por um plano racional determinado pela burocracia. A escola é uma totalidade mais ampla, “compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social” (CÂNDIDO, 1964, p. 107 apud SILVA, 2003, p. 206)).

A escola está sempre viva na capacidade que as forças que a compõem têm de se autoquestionarem; de se reverem. Portanto, mesmo que não seja pleno, há um diálogo constante na escola em torno de sua renovação.

Em meu projeto de mestrado busquei dar uma definição ao que venha ser mundo da vida que, embora não sendo exatamente aquela que foi enunciada por Bakhtin (2012), procura se associar ao pensamento bakhtiniano no sentido de abranger as características de nossas vivências humanas.

No contexto que aqui colocamos, mundo da vida se refere à realidade da nossa existência fundada nas diferentes vivências intersubjetivas,

históricas e culturais que formam o cotidiano pessoal de cada participante do ambiente da escola e que, naturalmente, adentram e permeiam o cotidiano escolar. É a partir dessa condição ampla de vivências que nos situamos de alguma forma no mundo: no fruir dos nossos prazeres, amores, sonhos, desejos; na angústia dos nossos medos e, sobretudo, no constante processo de aprender (pjp, 2015, p. 04).

A realidade escolar, constituída pelas diferenças, radicalmente necessitada de uma abertura ao diálogo, à palavra, ao compartilhamento das experiências dos diferentes. Sobretudo, nos dizeres do professor Rodolfo, uma escola que não perca a “*esfera do diálogo e da experiência compartilhável*” (CE, prof. Rodolfo, 2017, p. 10). Acredito na necessidade de criarmos um ambiente de aprendizagem que permita que parte dessa carga subjetiva de vivências pessoais possa encontrar meios de significação e reflexão na escola. É o que me foi apresentado por Arroyo:

Cresce o número de escolas e de coletivos docentes que se empenham em processos diversos de inovação do seu trabalho, que conseguem um clima de aprendizagem coletiva incorporando os alunos e seus saberes. [...] Diante dessa riqueza, os professores(as) se perguntam por que não pôr em diálogo essas vivências e indagações com as indagações históricas que provocaram a produção do saber sistematizado nos currículos, nas áreas de nossa docência (2013, 115)

Este movimento de aprendizagem coletiva só pode se dar dentro do encontro responsável, da abertura dialógica que não só permite a palavra do outro, mas, sobretudo, faz dela outros meios de compreensão do mundo. Sem que haja compreensão do encontro responsável, tende o educador ou educadora a se prender ao mero exercício burocrático de sua função, ou, mais precisamente, o esforço em demandar conteúdos e exigir dos alunos proficiência nos mesmos.

O fundamento deste encontro responsável parte da minha capacidade de ver o outro em suas diferenças, “não crer ou ter esperanças nele, mas aceitá-lo em seus valores; é preciso não estar com ele e nele, mas fora dele [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 144). E, por esta visão estética do outro, trazer para o encontro de ambos novamente a afetividade ética tão recusada pela burocracia.

Em Paulo Freire (1992b) essa afetividade é reconhecida como a amorosidade que se estabelece como condição intrínseca à necessidade de educar e ser educado. E isto porque o aprender/ensinar não pode prescindir do

diálogo, pois “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda [...]. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 1987, p. 79-80). Já o diálogo, por sua vez, não pode ser destituído das “*experiências compartilháveis*” (CE, RODOLFO, 2017, p. 10) que nos fazem humanos produtores de culturas que nos humanizam.

FINAL

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.

(FREIRE, 1989, p. 39).

Lições: o que se vive e o que há de ser vivido

Chego ao fim da minha narrativa tendo clareza de que a necessidade do epílogo é só um artifício na trama do tempo que nos cabe para o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado. Pois, a necessidade de constante reflexão aos desafios humanos que estão presentes dentro e fora da escola não nos permitem pôr um fim, mas apenas uma pausa para se pensar novas implicações discursivas em torno daquilo que nos é caro e importante como professores: a emancipação humana. E o todo narrado que aqui se materializa como dissertação, se dispõe agora como lições aprendidas que não se fecham em si como verdades, mas se abrem a novos questionamentos ou novas dialogias com aqueles que venham a se interessar por essa pesquisa.

Esse aspecto discursivo aberto da pesquisa narrativa talvez seja o que mais tenha me marcado no processo de construir esta dissertação dotada de muitas vozes. Amorim (2004), me mostrou que, ao narrar, os processos reflexivos que por mim foram abertos passam a dialogar com ressignificações que sempre estarão presentes tanto ao logo do processo quanto, sobretudo, ao término dele. Ressignificações dadas por mim e por todos aqueles que se acercarem desta dissertação.

Ao pesquisar, me via sempre à mercê de outras possibilidades de sentidos guardados em palavras ou frases dos meus interlocutores: os professores e professoras que entrevistei, as memórias que carrego das pessoas com quem conversei e dos grupos de pesquisa que participei ao longo dessa pesquisa. Sem me esquecer, é claro, dos diálogos mais distantes que ainda estão vivos e atuantes em mim, como, por exemplo, o diálogo com Krishnamurti.

Meu sentimento é que tudo que escrevi se inicia com as palavras de Krishnamurti (2009)³⁵, que li aos 16 anos. Começa por elas no sentido de que me fizeram despertar para a escola que vivi quando criança e para a escola que vivia quando adolescente. Quando li Krishnamurti (2009) eu colocava para mim a questão da educação escolar de forma muito simples: o fato de ser educado na escola não implica que eu saiba como viver neste mundo, pois a escola, tal como está, se volta mais para ajustar o educando(a) a uma determinada concepção de sociedade do que para torná-lo crítico e criativo diante dessa mesma sociedade. Para mim essa é ainda uma implicação muito séria, pois hoje, o tempo de escolarização básica é doze anos. Parece-me violento e desumano manter alguém tanto tempo em uma instituição e fornecer a ele tão pouco para compreender esse mundo.

Como professor, sempre me pergunto pelos meios práticos, discursivos e ideológicos que possam permitir uma escola sem muros, onde educadores(as) e educandos(as) possam penetrar juntos no campo da vida, nas subjetividades que os constituem e nos imperativos desafios da nossa existência neste mundo vasto, complexo e irreduzível a uma única forma de pensar, a uma única expressão cultural, a um único conjunto de disciplinas acadêmicas que têm como fim educar no presente para o gerenciamento do mundo do futuro.

Mas, no transcurso de tempo em que construí essa dissertação, alguns aprendizados se fizeram presentes. Algumas lições se objetivaram me ajudando a criar outros entendimentos sobre a escola. A primeira lição é que compreendi que a escola é dinâmica em toda a sua condição institucional historicamente determinada em conformidade às características da sociedade que a constrói. Para mim, neste sentido, faz-se necessária a conscientização constante dos conflitos que foram nela historicamente construídos e que, portanto, são intrínsecos à sua conformação atual. Pensar a escola a partir de uma dada ideologia desconsiderando a historicidade a ela inerente é incorrer no erro da teorização que separa cultura e vida, tal como já exposto nesta

³⁵ Ver p. 38

narrativa a partir das reflexões de Bakhtin (2012). Assim sendo, na escola, aprendi que devemos estar sempre abertos à sua condição e constituição histórica fundamentada em disputas de poder. Assim, reprodutivismo e produtivismo não são condições que se neutralizam, ou se excluem mas que, vivenciando um mesmo espaço, criam no ambiente escolar sua dialética de constante transformação. Por mais que se diga sobre uma hegemonia cultural na escola, ela só pode ser apontada por uma condição alteritária originária da existência de outras expressões culturais nela presentes.

E é a partir deste pressuposto que me vem o segundo aprendizado. Há na escola aqueles profissionais de educação que não se conformam ao reprodutivismo e que avançam produtivamente na denúncia, no diálogo com seus pares, no inconformismo, na apresentação contínua de outros paradigmas culturais, éticos e estéticos. Há na escola aqueles que ainda carregam um sentido de beleza e grandiosidade na e para a educação. Assim sendo, não me é mais possível idealizar a escola somente em conformidade com este ou aquele paradigma, mas sonhá-la a partir do que ela me apresenta de histórico e concreto, vivendo-a plenamente em suas contradições.

A junção dessas duas condições, a escola como fenômeno complexo, forjado a partir de contradições históricas que lhes são inerentes e a presença constante daqueles que tanto denunciam seu reprodutivismo como ainda avançam por outras perspectivas epistemológicas, me traz como terceira lição a compreensão de que vida e a cultura na escola não possuem separações definidas, bem delineadas. Mesmo que haja uma cultura hegemônica, ela não é capaz de predeterminar o que de vida e cultura pode ou não estar presente na escola.

O problema está, a meu ver, no modo como essa hegemonia cultural escolhe aquilo que deve ser tematizado e o que deve ser desconsiderado, mesmo estando presente na escola. Ou seja, o conjunto de conhecimentos acadêmicos já enunciados no currículo oficial permite uma gama de discussões reduzidas e que não levam em conta as experiências vividas pelos educandos e educadores e nem suas condições históricas. O que, por

sua vez, cria dissensões entre vida e cultura na escola, pois que a cultura ensinada acaba por não encontrar fundamento no vivido.

O que está presente na escola enquanto vida, e é pouco ou nada tematizado, é sua crescente diversidade social, étnica, cultural e identitária. A singularidade de cada sujeito que compõe o ambiente escolar não é manancial de conhecimento. Ou seja, na escola, conforme Arroyo (2013), não temos direito de “saber-se”, de nos apropriarmos de nossa história, da narrativa da nossa própria vida.

Também nela não cabe como tematização essencial os processos de interações intersubjetivas que dão forma à nossa consciência, que nos ajudam a ética e esteticamente definir nossas ações, valorar e experiências. Ou seja, não temos espaço para conhecer e compreender a natureza interdependente e dialógica da nossa consciência. Somos educados para sermos o “indivíduo”, a consciência insular que é independente de outras consciências, que se sabe por si mesma e por si mesma forma e constitui sua humanidade. Somos educados dentro de uma concepção de isolamento epistêmico que nos faz crer que toda diferença é um problema, um defeito, algo a ser culturalmente concertado no mundo vida.

Desta forma, a concepção ética e moral decorrente do monoculturalismo ideológico instituído na escola não faz frente à crescente necessidade de ressignificar o espaço escolar em suas relações, saberes, diálogos e sentidos. Cabe reavaliar tanto o sentido que a escola tem para si mesma, quanto sua representação para a sociedade que a forma.

Parece-me que a concepção estética e ética bakhtiniana discutidas nesta dissertação nos ajudariam a ter uma compreensão maior da pluralidade e diversidade de educandos(as) e educadores(as) que formam a teia de relações que constitui o espaço escolar. Imbuídos dessa compreensão maior, a alteridade, que é condição comum na vida escolar é que determinaria as regras e princípios de interação mútua. Suspendendo, assim, as constantes contradições e conflitos que visam subordinar a diversidade a poucos modelos pré-estabelecidos de modos de ser-existir. Assim, na escola, a estética, mais do que as cognições éticas, pode servir de instrumento para em nós provocar o

estranhamento filosófico. Fundamentado nessa postura estética, nos afastamos da letargia, abandonamos o conformismo e nos tornamos sensíveis aos processos de alienação. Imbuídos deste estranhamento, nos tornamos mais sensíveis e críticos quanto estamos diante de normatizações morais que ferem a ética fundamentada na responsabilidade e não no dever. Seja enquanto professor ou professora, enquanto aluno ou aluna, enquanto gestor ou gestora, e seguindo o pensamento ético de Bakhtin (2012), não temos um dever para com a escola e para com a sociedade, mas uma responsabilidade. Se nos definimos eticamente pelo dever podemos acabar nos subordinando a regras e princípios que não levam em conta as diferenças e nem a historicidade da escola. Já na responsabilidade, somos livres para esteticamente usarmos nossa sensibilidade para nos concebermos implicados afetivamente com as diferenças e pelo reconhecimento do outro.

É dessa dimensão responsável que me vem à mente a última e mais complexa lição: após atravessar o transcurso de todo o rio da minha narrativa, que escola esteticamente eu sonho e eticamente eu desejo? Como seria uma escola capaz de abranger o multiculturalismo, as diferenças e desburocratizar as relações? Essa pergunta me foi feita em minha banca de mestrado e me recordo de soltar um profundo suspiro ao ouvi-la. Me senti, por breves instantes, tomado de um silêncio de significações, de dizeres, de referência. Este sentimento me adivinha por sentir o risco de se apontar soluções ou horizontes possíveis do que seria uma escola mais humana. Já vinha pensando sobre essa questão e ela me suscitou dois pontos importantes de reflexão.

O primeiro, e mais imediato, é que não há espaço em minha dissertação para discorrer com profundidade e abrangência sobre o tema. O segundo ponto advém dos ecos das palavras de Adorno (1985) sobre a escola e a educação. Para o filósofo alemão, todo esforço em determinar o que deve ser a escola, como e para que ele deve educar redundaria, cedo ou tarde, em alguma forma de violência que acabaria por substanciar um modelo de educação violento. A atitude, mesmo que altruísta, de determinar um modelo pronto e acabado de escola nos faz esquecer o objetivo real do educar e nos prende ao esforço contínuo de determinar os contornos da educação a partir do

exterior. Tal atitude sempre implicará em alguma forma de imposição ideológica e distorção da realidade do educando. Para Adorno (1985) o objetivo da educação é o pleno domínio do conhecimento e o desenvolvimento de uma capacidade reflexiva que nos conduz à autonomia.

Aqui, apenas faço uma breve referência a Adorno para esclarecer a dificuldade de se falar de uma visão estética sobre a escola. Mas, dentro dos limites já enunciados por mim, mesmo não sendo possível falar aprofundadamente sobre a escola ideal, me parece pertinente apontar alguns aspectos que são plausíveis de se aplicar não só em nossas idealizações, mas também à escola que vivenciamos em nosso dia-a-dia, aquela que é historicamente construída e constituída por avanços, retrocessos e contradições. Passíveis de se aplicar a essa escola que venho apresentando em minha dissertação e que é fruto de uma dinâmica constante de disputadas de poder decorrentes dos diferentes tipos de sociedade que as políticas governamentais, organizações sociais e comunidade escolar almejam.

Primeiro é preciso considerar que cada escola tem suas especificidades, suas condições e contradições culturais próprias, decorrentes de sua localização geográfica e da constituição tanto de seu corpo gestor como de seu núcleo de docentes. Por mais que seja possível pensarmos em universalizações éticas e epistemológicas aplicáveis nas escolas de forma geral, tudo precisa ser pensado por cada núcleo escolar em separado levando em consideração a sua realidade imediata. Mesmo em um mesmo Estado, não podemos pensar que uma escola rural seguirá as mesmas concepções éticas e epistemológicas que uma escola urbana, e o mesmo pode se dizer das escolas urbanas periféricas em relação às centrais. Há diferenças culturais que precisam ser levadas em conta. Ou seja, cada escola precisa se reconhecer, se pensar, de definir em seu Plano Político Pedagógico levando em consideração tanto o que é geral e inerente a toda e qualquer escola, quanto o que lhe é particular e peculiar à suas comunidades internas e externas.

Considerando o acima exposto começo a refletir sobre alguns pontos de minha visão estética de uma escola mais humana recordando de minhas conversas com os participantes da minha pesquisa. Rememoro o que

me disse Maria Fernanda, na página 174: da necessidade de uma escola mais aberta à comunidade e, conseqüentemente, com uma comunidade mais participava dentro da escola. É necessário que cada escola reflita sobre sua realidade e crie meios mais participativos da vida escolar para a comunidade que a constitui por fora. Este é um avanço, um passo que precisa ser dado não só pelas escolas, mas pela nossa sociedade em suas diferentes representações comunitárias que integram a vida escolar. A sociedade civil precisa deixar de ser somente beneficiária do processo educacional e passar a ser um participante ativo de uma conformação escolar voltada para uma melhor qualidade de ensino e aprendizado.

Outro ponto que me parece fundamental está na minha conversa com Rodolfo, na página 160, quanto ele fala na necessidade, enquanto professores, de expormos nossa visão de mundo e estarmos interessados em ouvir a visão de mundo do outro, do aluno. Rodolfo aborda a necessidade de sermos francos: de deixarmos claro nossa ideologia, nosso modo de pensar, e permitir que o aluno, a seu modo, exponha o seu. Mas para que isso se torne possível é preciso considerar a cultura do aluno e seu conhecimento para além do currículo oficial. É preciso levar em conta o que ele aprendeu com sua comunidade para ser quem ele é e sonha ser. Se reduzirmos o diálogo com os alunos ao currículo oficial não desenvolveremos um encontro responsável, não seremos capazes de integrar o sonhado com o vivido, pois o vivido estará sempre distante do sonhado. Rodolfo, ao longo de nossa conversa, demonstra que em sua carreira como professor sempre esteve interessado na possibilidade do diálogo fundado em “experiências compartilháveis”, como discuto na página 178. Trata-se de uma escola que leva em consideração o afeto e o amor, uma escola que não se esquiva da sensibilidade como meio de interação e aprendizado. A função do diálogo a partir das “experiências compartilhadas” não é somente a criação da concórdia entre os iguais, mas, sobretudo, da abertura, reconhecimento e integração das diferenças. O pensamento de Rodolfo se aproxima do de Orlando (pg. 151) no esforço de encontrar vínculos possíveis entre aluno(a) e professor(a). Vínculos que também ultrapassem o currículo oficial e se estendam para o diálogo entre os diferentes. Orlando demonstra um forte movimento de colocar o aluno no centro

de seus empenhos na escola. Esse envolvimento, mesmo que não seja de interesse de todos os professores, é fundamental que existe em alguns educadores, pois é através desses deles que muitos alunos se sentirão, de alguma forma, ligados à realidade escolar.

Creio que, em linhas mínimas, essas são as lições que passo a carregar comigo ao concluir essa dissertação. E todas elas implicam em uma reorganização estética e ética da escola.

A estruturação de uma escola voltada para a educação que respeita seu multiculturalismo implica, necessariamente, repensá-la enquanto instituição destinada à aculturação para que se torne um espaço socialmente construído e voltado para a compreensão da vivência responsável de cada sujeito na apropriação de diferentes formas de conhecimento. Conhecimentos que têm como fim não a sustentação de uma ideologia dominante, mas a ampliação da experiência humana tanto no que ela tem de singular e intersubjetivo, como do que ela produz de científico.

Referências bibliográficas:

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia Poética*. 1ª ed. São Paulo. Companhia da Letras, 2012.

ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas – SP. Editora Papirus. 1995 (Série Prática Pedagógica).

ALTHUSSER, L. Sobre a reprodução. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1999.

ALVES, Nilda; BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição. Como e até onde é possível pesar diferente: micropolíticas de currículo, poéticas, de cotidiano e de escola. Revista Teias v. 13 • n. 27 • 49-66 • jan./abr. 2012 – CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas

AMORIM, Antonio Carlos; PASSANHA, Eurize (org.) As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo-Coordenação do GT Currículo (nov. 2005/nov.2006)

AMORIM, Marilha. O pesquisador e seu duplo- Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

APPLE, Michael. “ENDIREITAR” A EDUCAÇÃO: as escolas e a nova aliança conservadora. Disponível em: *ISSN 1645-1384 (online)*<www.curriculosemfronteiras.org> - pesquisado em 15.02.2017

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação, 3ª edição, editora Moderna 2006

ARENDT, Hannah. A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar. Vol.1, 4ª edição. Tradução: Antônio Abranches, Cesar Augusto R. de Almeida e Helena Martins. Editora Relume Dumorá, 2000.

ARISTÓTELES. Política. 1ed. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001. 270p.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 15ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b.

BAKHTIN, M.M Estética da criação verbal [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. —São Paulo Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. 2ª edição. São Carlos. Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, M.M; VOLOCHÍNOV, V.N. Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009

BENJAMIN, W. Magia e Técnica, arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas E Vol. I).

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAITH, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, 264p.

BLACK, Carol. Filme: *Escolarizando o Mundo – o último fardo do homem branco*. Produção: EUA/Índia. Documentário – Visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs> pesquisado em: 20.10.2017

BOBBIO, Norberto. Marx, o Estado e os clássicos. In: Teoria geral da política. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de Educação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, C.R. A Educação como Cultura. Edição revista e ampliada. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRITTO, A. M; WALTENBERG, F. D. É atrativo tornar-se professor do Ensino Médio no Brasil? Evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas. *Estud. Econ.*, São Paulo, vol. 44, n.1, p. 5-44, jan.-mar. 2014 - *Estud. Econ.*, São Paulo, vol. 44, n.1, p.5-44, jan.-mar. 2014 - ISSN 0101-4161 – fonte: <<http://www.scielo.br/pdf/ee/v44n1/a01v44n1.pdf>> - pesquisado em 05.04.2018.

BROSTOLIN, Marta Regina; OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa. Educação Infantil: Dificuldades e desafios do professor iniciante. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.4, n.11, p.41-56, 2013 – Acesso em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/520/486>> - pesquisado em: 04.03.2018

BRUNER, Jerome. Realidade mental: mundos possíveis - trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

BUCHSBAUM, Paulo. Frases geniais que você gostaria de ter dito. São Paulo. Editora Ediouro, 2004, 440p.

CALVINO, Ítalo. As cidades invisíveis. São Paulo. Companhia das Letras, 1992.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva. Formação profissional de professores no ensino superior. Porto: Porto Editora, 2001.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca. Os ideais da formação humanista e o sentido da experiência escolar. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1023-1034, out./dez., 2017.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201610148595> - pesquisado em 28.12.2017.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer* – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa* – Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015

DAHIA, Sandra Leal de Melo. Da obediência ao consentimento: reflexões sobre o experimento de Milgram à luz das instituições modernas. *Revista Sociedade e Estado* - Volume 30, Número 1 janeiro/abril 2015. Acesso: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v30n1/0102-6992-se-30-01-00225.pdf> > - pesquisado em: 03.03.2015.

FROMM, Erich. *Meu encontro com Marx e Freud*. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Escola, currículo e avaliação*. 3. ed. São Paulo. Cortez, 2008.

ESTRADA, Adrian Alvarez; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. A escola enquanto organização burocrática: A gestão Escolar na perspectiva dos Diretores Escolares de Cascavel. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 18-33, maio 2012 - ISSN: 1676-258418. Fonte:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/index>> - Pesquisado em 20.03.2018.

FERRY, Luc. *Aprender a viver*. Tradução Verá Lucia dos Reis – 2ª edição – Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. 240p.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo. Parábola Editorial, 2009. 168p.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 34ª edição, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro. Paz & Terra. 1992.

FREIRE, Paulo. *Comunicação e Extensão*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª Edição. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* –São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado & Sociedade* - São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREITAS, Maria Teresa (org.). *Educação, Arte e Vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2010.

- GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. São Paulo: Editora Ática, 2003
- GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: Uma biobibliográfica. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. FREITAS, Maria Teresa (org.). Educação, Arte e Vida em Bakhtin. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- GONZÁLES REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. Psic. da Ed., São Paulo, 24, 1º sem. de 2007. Acessado em: 25.08.2017.
- GYATSO, Geshe Kelsang. Oito passos para a felicidade – a maneira budista de amar. São Paulo. Ed. Tharpa Brasil, 2007.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HEGEL, G.W.F. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis: Vozes, 1992, 2ª Ed
- HELLER, Agnes. O Cotidiano e a História – São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- HERMANN, Nadja. Ética e estética: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 119p. – (Coleção filosofia; 193).
- HUSSERL, Edmund. A Crise da Humanidade Europeia e a Filosofia. Tradutor: Pedro M. S. Alves. Lisboa, 2006. Publicado pela LUSOSOFIA.NET.
- KANT, Immanuel. A metafísica dos costumes. Tradução: Edison Bini, Bauru, SP. EDIPRO, 2003.
- Kant I. Resposta à pergunta: Que é o Esclarecimento. In: Kant I. A Paz Perpétua e Outros Opúsculos. Tradução: Artur Mourão. Lisboa: Edições 70; 1995.
- KRAMER, Sônia. Educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Teresa (org.). Educação, Arte e Vida em Bakhtin. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. Pense nisso: reflexões libertadoras sobre temas cotidianos. Rio de Janeiro: Nova Era, 2009.
- KUPFER, Maria Cristina. Freud e a Educação: O mestre do impossível – São Paulo: Editora Scipione, 2005
- LARROSA, Jorge. Tremores: escritos sobre experiência I; tradução Cristina Antunes, Joao Wanderley Geraldi - 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 - (Coleção Educação: Experiência e Sentido)
- LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, nº2, p.04-27, jul./dez. 2011 – disponível em:

<<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>> - pesquisado em 22.08.2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19 disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> - pesquisado em: 22.08.2017.

LIBÂNEO, Jose Carlos. Democratização da escola pública. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia e GERALDI, João Wanderley. O TRABALHO COM NARRATIVAS NA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Educ. rev. [online]. 2015, vol.31, n.1, pp. 17-44. . ISSN 0102-4698.

LISPECTOR, Clarice. A descoberta do mundo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LOPES, José Rogério. "Antropologia, educação e condicionamentos culturais: pensando as mediações no processo de socialização escolar". Educar em Revista. n.33, p1-10 Curitiba.2009.

MANFRIM, Alice M.P. Negociações de alteridade como condição de existência para uma escola municipal de SP. São Carlos, Pedro & João Editores, 2014, pg. 11- 47.

MÉSZÁROS, Istvan. Educação para além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

MAZZARO, Maycon. Blog: Fronteiras da Esperança. 2008. <<http://fronteirasdaesperanca.blogspot.com.br/2008/11/o-principio-esperana-de-ernst-bloch.html>> - pesquisado em: 11.05.2016

MOTTA, Fernando C. Prestes. O que é Burocracia. 13ª edição. São Paulo. Editora Brasiliense. 1991.

MOTTA, Fernando C. Prestes, PEREIRA, L.C.B. Introdução à Organização Burocrática. São Paulo: Pioneira. 2004.

MOURA, Maria Isabel de; MIOTELLO, Valdemir. Deslocando a identidade, um novo jeito de pensar a respeito de mim mesmo. In: MOURA, Maria Isabel de; MIOTELLO, Valdemir (Orgs), A alteridade como lugar da incompletude. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014; p. 153 a 170.

OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). Pesquisa no/do cotidiano das Escolas – São Paulo: DP&A, 2002.

NIETZSCH , Friedrich. O Crepúsculo dos Ídolos. São Paulo. Companhia das Letras. 2006.

NÓVOA, António. (Org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 2000. 215p.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Os Profissionais do Impossível. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013. - Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> pesquisado em: 08.03.2018.

PLATÃO, A República. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. 9ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa. 1987.

PONZIO, Augusto. No Círculo com Mikhail Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 330p.

PRADO, Guilherme Val Toledo, SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa França. Pesquisa narrativa em três dimensões. Ver em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2014/11/toledo-soligo-simas-pesquisa-narrativa-em-trc3aas-dimensc3b5es.pdf>> - pesquisado em 28.08.2017.

PRADO, Guilherme Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloisa Helena Dias Martins; RODRIGUES, Nara Caetano [organizadores]. Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação- uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. 213p.

RAVITCH, Diane. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Trad. Marcelo Duarte. Porto Alegre. Sulina, 2011, 318p.

ROCKWELL, Elsie, EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado – Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007

ROHMANN, C. *O livro das ideias*. Trad. de J. Simões. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

RABELO, Oliveira Amanda. A importância da investigação narrativa na educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> - pesquisado em: 05.04.2018.

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: veredas. 19ª ed. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro. 2001.

SALDANÃ, Paula. Por ano, 3 mil professores desistem de dar aula nas escolas estaduais de SP. *Jornal O Estado de São Paulo*, online, de 31.08.2014. – Acesso em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar-aula-nas-escolas-estaduais-de-sp,1069886>> - pesquisado em 02.03.2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SARTRE, Jean Paul. *Entre Quatro Paredes*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2007.

SAVATER, Fernando. *Ética para Meu Filho*. Tradução de Mônica Stahel. Editora Planeta do Brasil. São Paulo, 2005.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 34 jan./abr. 2007 – em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>> - pesquisado em 01.12.2017.

SEVERINO, Joaquim Antonio - *A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006

SILVA, Tomas T. (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu Silva (org.), Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVESTRI, Kátia Vanessa Tarantini; BASSINELLO, Patricia Zaczuk. A Estética enquanto método. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe): Palavras e contrapalavras-Enfrentado questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos – SP: Pedro & João Editores, 2012. 170p.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. Revista Espaço Acadêmico – Ano II, nº 12 – Maio de 2002 – Mensal. Publicando em: GARCIA, Walter. (Org.) Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976, pp. 15-30 -
Fonte:<ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/40393/21065> - Pesquisado em 24.03.2018.

TAVARES, A.M. B.N; AZEVEDO, M. A; MORAIS, P.S. A administração burocrática e sua repercussão na gestão escolar. HOLOS, Ano 30, Vol. 02. ISSN 1807.1600 Fonte:
<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/2155/812>> - pesquisado em: 30.03.2017.

VARELA, Julia e ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica Ed., n.6, 1992, p. 68-96.

VARES, Sidnei Ferreira. Reprodução social e resistência política na escola capitalista: um retorno às teorias reprodutivistas. Revista Educação Unisinos 15(2):133-141, maio/agosto 2011 - doi: 10.4013/edu.2011.152.05.

VEIGA-NETO, Alfredo. “Cultura, culturas e educação”. *Revista Brasileira de Educação*. n.23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, p.5-15.

WILLIS, Paul. Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social.