

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**A DIMENSÃO ESTÉTICA NA CONSTITUIÇÃO DO
TRABALHO COLETIVO NO INTERSTÍCIO DA ESCOLA
INSTITUÍDA**

Abigail Malavasi

CAMPINAS

2006

© by Abigail Malavasi, 2006.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA T/UNICAMP
M291d
V _____ EX _____
TOMBO BC/ 69428
PROC 16.12306
C _____ D X
PREÇO 1100
DATA 27/07/06
Nº CPD 0100-383367

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**


Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
Coordenador de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - UNICAMP
Matr. 26054-1

M291d Malavasi, Abigail.
A dimensão estética na constituição do trabalho coletivo no interstício da escola constituída / Abigail Malavasi. – Campinas, SP: [s.n.], 2006.
Orientador : Corinta Maria Grisolia Geraldi.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
1. Trabalho coletivo. 2. Estética. 3. Formação de professores.
I. Geraldi, Corinta Maria Grisolia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-182-BFE

Keywords :Collective work; Aesthetics; Teacher´s formation

Área de concentração : Educação, Sociedade, Política e Cultura

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi (Orientadora)

Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi

Profa. Dra. Rita Maria Majaterra Khater

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Prof. Dr. Dario Fiorentini

Data da defesa: 20/02/2006

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A dimensão estética na constituição do trabalho coletivo no
interstício da escola constituída**

Autora: Abigail Malavasi

Orientadora: Prof^a Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Abigail Malavasi e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 20/02/2006

Assinatura: _____

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2006

Dedico este trabalho a todos os professores e professoras, especialmente àqueles que participaram diretamente deste trabalho e àqueles que participaram indiretamente, sem saber que um dia sua história seria contada

Ao Gerson, meu companheiro.

Aos meus filhos, Camila e Felipe, e à Taís e à Giulinha.

Ao meu querido pai

Agradecimentos

À minha família, que sempre estiveram do meu lado e tiveram muita paciência;

À Corinta, minha querida orientadora e exemplo de persistência e coragem de ser;

Aos professores Cleuza, Eni, Rodrigo, Rizelda, Marcos, pela disponibilidade e carinho com que me cederam suas entrevistas;

Ao Décio e à Vera, que me apoiaram em todos os momentos e juntos colaboraram para que eu conseguisse terminar este trabalho;

Aos alunos e pais do Conselho de Escola, a quem admiro e respeito muito.

À Zilda, minha interlocutora e meu ombro amigo;

Aos membros da Banca de Qualificação, Cláudia Riolfi, Dario Fiorentini e Rita Khater, pelas sugestões e pelas importantes considerações, que mudaram o rumo de meu trabalho;

Ao Paulo César pela leitura atenta, delicada e pelas importantes indicações de bibliografia;

Ao GEPEC, *locus* privilegiado de conhecimento, debate, tolerância e respeito pelo novo e pelo diferente.

Resumo

Este trabalho discute a constituição do trabalho coletivo no cotidiano da escola instituída a partir de uma dimensão estética que opera na contramão dos discursos e das práticas da educação oficial. Para tanto, a metodologia privilegiada é a da novela de formação, que me permite narrar a partir de episódios vividos por mim na escola como professora e depois como diretora e com o auxílio de outras vozes participantes de um momento deste processo, como a de alguns alunos, professores e membros do Conselho de Escola, a dura luta para a constituição do trabalho coletivo na escola apesar dos impedimentos produzidos pelas políticas públicas que promovem a descontinuidade dos processos e projetos, a in-visibilidade das práticas docentes e um mal-estar docente e discente. Nossa intenção é trazer à luz os sentidos que são construídos no trabalho coletivo da escola a partir das relações compartilhadas em que a dimensão estética constituidora da ética permite aos sujeitos participantes do grupo ressignificarem sua própria ação e seu estar no mundo a despeito do papel obstaculizador que tem marcado as políticas públicas no Brasil. Nesse sentido, para além do discurso dúbio das políticas educacionais, advogamos a idéia de haver sempre interstícios constituidores do humano que possibilitam o surgimento de uma nova perspectiva, um excedente de visão, que fornecem ao sujeito, num flash abduativo, uma re-visão, um re-significado de suas ações e de sua vida, que possibilitam um resistir e transpor as limitações e coerções características do cotidiano escolar instituído.

Palavras-chaves: trabalho coletivo, estética, interstício, escola instituída, resistência, formação continuada de professores

Abstract

This work discusses the constitution of the collective work in the day by day of the instituted school starting from an aesthetic dimension that operates against the discourse and practices of the official education. The privileged methodology for this is the one of the formation novel, that allows me to narrate starting from episodes lived by me in the school as teacher and later as principal and with the aid of other participant voices of a moment of this process, like the ones of some students, teachers and members of the Council of School, the hard fight for the constitution of the collective work in the school in spite of the impediments produced by the public politics that promote the discontinuity of the processes and projects, the in-visibility of the educational practices and an educational discontent among teachers and students. Our intention is to bring to the light the meanings that are built in the collective work of the school starting from the relationships shared in which the aesthetic dimension which constitutes the ethics allows to the participant subjects of the group resignify his/her own action and his/her to be in the world in spite of the obstructing role that has been played by the public politics in Brazil. In that sense, beyond the dubious discourse of the education politics, we pled the idea of there being always the human's constituting interstices that make possible the appearance of a new perspective, a vision surplus, that furnish to the subject, in a abductive flash, a re-vision, a new meaning of his/her actions and of his/her life, what makes possible to resist and to transpose the limitations and coercions which characterizes the everyday instituted school.

Key words: collective work, aesthetics, interstice, instituted school, resistance, teachers' continuing formation

Sumário

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	1
1. DE PROFESSORA A DIRETORA: UM PERCURSO IMPREVISÍVEL	9
COMO ME TORNEI PROFESSORA	12
A ESCOLA VIVIDA.....	21
DA ESPERANÇA INGÊNUA À ESPERANÇA CRÍTICA	24
NA SOMBRA, A PRODUÇÃO DE NOVAS POSSIBILIDADES	29
NOVOS VENTOS SOPRAM.....	32
GANHAMOS ASAS E VOAMOS	33
ENFRENTANDO O PODER INSTITUÍDO.....	39
ALGUNS PASSOS PARA FRENTE E MUITOS PARA TRÁS. E AGORA? O QUE FAZER?	43
REFLEXÃO E AÇÃO COLETIVA NO ESTABELECIMENTO DE UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	49
1995, ANO DA REESTRUTURAÇÃO ESCOLAR	55
A PRESENÇA MÍNIMA E O CONTROLE MÁXIMO DO ESTADO	58
O NEOLIBERALISMO AVANÇA	63
A LUTA DA ESCOLA CONTRA A REFORMA	64
A PERDA DA IDENTIDADE	66
A RECONSTRUÇÃO DO GRUPO	69
UM PASSO PARA FRENTE E MUITOS PARA TRÁS. O CASTIGO DE SÍSIFO?	71
2. O INTERSTÍCIO COMO LUGAR DA RESISTÊNCIA/EXISTÊNCIA....	75
UMA ESCOLA SINGULAR - UMA HISTÓRIA SINGULAR.....	75
DUAS ESCOLAS: UMA CONVIVÊNCIA FORÇADA	80
POSSO SAIR DAQUI PARA ME ORGANIZAR.....	83
NO MESMO ESPAÇO: DUAS ESCOLAS, DUAS REALIDADES.....	87
A VOZ DA COMUNIDADE: O COSMO NO CAOS	90
A DIMENSÃO ESTÉTICA DA FESTA COMO ESPAÇO REGENERADOR.....	94
O TEMPO DA FESTA	103
E O PROFANO INVADI A ESCOLA	109
A DIMENSÃO ESTÉTICA – O EMBATE ENTRE CRONOS E KAIRÓS	115
PRIMEIRIDADE E ABDUÇÃO.....	117
A FESTA COMO ESPAÇO DA ALTERIDADE	123
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INTERSTÍCIO DA ESCOLA INSTITUÍDA	127
EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	129
A VIAGEM DE FORMAÇÃO DE MARCOS	139
A CORAGEM DE SER	143
A FORMAÇÃO FIADA NO TECIDO DA EXISTÊNCIA VIVIDA	145
EQUÍVOCO E SUBJETIVIDADE	152
OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO.....	153
A FORMAÇÃO COMO TRANSFORMAÇÃO NO ESPAÇO DA ESCOLA	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	167

Considerações iniciais

“...O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz”

Paulo Freire

A discussão realizada neste trabalho tem a ver com minha trajetória como professora e diretora na rede pública de ensino. É a partir do chão da escola que narrarei minha história de formação, pretendendo flagrar a manifestação da dimensão estética nos espaços entre um fazer e outro da vida escolar, no fluxo da convivência entre as pessoas, nas dificuldades enfrentadas nesse percurso em função, entre outros problemas, das políticas educacionais responsáveis pela descontinuidade dos processos. Apresentaremos acontecimentos em que pretendemos mostrar como é que do chão da escola se levantam resistências, propostas, projetos, amizade, admiração, conflito, aceitação, rejeição, amorosidade, aprendizagem, coragem, humildade, humanidade, liberdade, subjetividades, comunidade de trabalho. A idéia de *chão da escola* tomei emprestada de Saramago, que, em seu livro *Levantado do Chão*, diz: “Do chão sabemos que se levantam as searas e as árvores, levantam-se os animais que correm os campos ou voam por cima deles, levantam-se os homens e as suas esperanças” (1989: 370).

É a partir de nossa vivência como professora e depois como diretora de uma escola pública localizada na periferia de cidade de São Paulo que buscamos flagrar para além do discurso oficial das políticas públicas esse processo de formação/constituição de grupos/comunidades de trabalho (professores, coordenadores, alunos, conselho de escola, comunidade, diretor, vice-diretor, funcionários), que mostra em seu íntimo, mesmo que

de modo inconsciente, a vontade que as pessoas trazem em seus corações e mentes de exercer a vida em sua plenitude.

Apresentaremos situações pontuando o encontro entre a escola instituída, que, muitas vezes, com a dureza da lei, tenta encolher a vontade, impedindo que o sonho, a liberdade, a escolha ocorram, e a existência de uma verdadeira outra escola que se realiza, que insiste em existir nas brechas do instituído, criando resistências, potencializando o desejo de existência no confronto silencioso, sutil, que porém não é enxergado como uma outra possibilidade. Desejo este que é negado, pois, na ânsia da perpetuação do instituído, ignora-se o que ocorre na escola, a fim de que seja impedido que o conjunto de táticas¹, de sentidos que deslizam no fluir cotidiano não interfira na ordem instituída. Ao longo de nosso percurso na escola pública (eu no papel de diretora e os professores), trazemos tanto as marcas que esse processo de controle e de violência, ora simbólico, ora concreto, nos imprimiu como as aprendizagens construídas nos interstícios.

Num processo de construção/desconstrução de práticas, nossa constituição foi sendo tecida de sonhos, de avanços e retrocessos, de estranhamentos, de um intenso e amargo sentimento de não saber o que fazer, de perdas, muitas perdas, de um intolerável cansaço. Noutros momentos, éramos surpreendidos por uma enorme esperança, com muita vontade de afrontamento diante de novas realidades que buscávamos compreender a partir de um não-saber e de juntos construir saberes que, ao menos provisoriamente, nos ajudassem a compreender a complexidade que vivíamos (e vivemos) na escola.

¹ O conceito de *tática* utilizado neste trabalho se aproxima daquele usado por Certeau (cf. Certeau 1994), distanciando-se, portanto, do utilizado por Foucault, em *Vigiar e punir*, ao discutir as táticas e estratégias do poder-saber na produção de corpos dóceis. Para Certeau (*op. cit.*), a tática opera a partir de um não-lugar, de um não próprio construindo astúcias, achados, vitórias do “fraco” sobre o “forte”, que se configuram como forma de dizer e fazer criativos e desviadores daqueles dominantes numa sociedade. São, portanto, elementos de micro-resistências, “as quais fundam por sua vez microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima” (Giard 2000: 18).

Lá, quando imersos nesse movimento, nos deparamos com duas perspectivas. Uma é a do discurso oficial, como discutido no capítulo I, que enxerga, por um lado, o diretor como um burocrata, a serviço das cúpulas administrativas, que deve se ocupar basicamente da garantia do cumprimento das leis e normas oriundas dos órgãos centrais e, por outro, o professor como um ventríloquo a pronunciar um discurso pedagógico gestado pelas Secretarias de Educação, que legislam, regulamentam, normatizam, controlam o trabalho pedagógico nas escolas e oferecem os parâmetros curriculares, avaliações internas e externas, imputando a ele e também aos alunos as limitações que esse conjunto de normas traz em seu bojo. A outra perspectiva é a tentativa de escapar a essas imposições, à burocratização que se impõe como forma de controle de nossas intenções e que sorrateiramente vai minando as possibilidades de subverter a ordem.

Apresentaremos, ao longo desse trabalho, algumas situações em que pretendemos mostrar como se manifestam momentos de resistências em que tentamos capturar o movimento sutil da vida que viabiliza a construção de novas possibilidades. Tais momentos, que existem em todas as situações da vida, estão presentes também na escola. No entanto, dificilmente são flagrados, pois o discurso oficial cuida de ocupar a cena e desautorizar qualquer perspectiva contrária. Um olhar mais atento, um ouvido mais sutil, uma sensibilidade maior aos movimentos dos grupos na escola, entretanto, possibilitarão percebê-los se aninhando na contrapalavra, nos cantos enfeitados, muitas vezes na sombra, nos espaços desautorizados, na contramão das ações instituídas. Chamaremos a estes momentos de interstício.

Entendemos que no interstício ocorre a possibilidade, a resistência. É um lugar ou um não-lugar, um espaço ainda carente de significado, ainda desabitado. É um espaço vazio, aberto, silencioso, num movimento tenso, um amálgama. É o espaço despojado das relações de poder, dos hábitos

da história pessoal e coletiva, desnudado dos modos habituais de significação e de experiência racional. É o espaço “entre” e por isso pleno de disponibilidade, de possibilidade, de potência. É o que ainda não tem forma, algo que não está disponível à razão, mas que pode ser sentido fecundando um novo estado das coisas serem. Podemos entender esse momento, essa dimensão como um estado de perplexidade, de espanto, de liberdade não capturável pela linguagem técnico-burocrática em voga no interior da escola, um estado de disponibilidade que se configura como estético.

Essa dimensão poderá ser colhida através da teimosia e dos deslocamentos, dos deslizamentos. Pela teimosia é possível manter ao revés e contra tudo a força de uma deriva e de uma espera. E é precisamente porque se teima que as verdades, as realidades dadas são levadas a deslocar-se. Deslocar-se pode, pois, querer dizer ser transportado para onde não se é esperado, estar para além do sim e do não. Os deslocamentos são na maioria das vezes inconscientes e independem da vontade do sujeito, porque todos possuem essa disponibilidade de deslocar-se.

Esse processo poderá ser detonado por uma experiência, por uma emoção, por um olhar, por uma memória, por uma dor, por uma alegria, por uma saudade, por um conflito, por uma aprendizagem, por uma obra de arte, por um som, por um movimento, por uma palavra e fundamentalmente no encontro com o outro e com a natureza, pois nada existe por si mesmo. De acordo com Peirce, “o progresso advém da imersão da individualidade de toda pessoa na simpatia com seus vizinhos” (CP 6.294). O deslizamento pode ser entendido como a quebra de estados fronteirços (agir, pensar, sentir) capazes de proporcionar um encontro com a experiência originária. Podemos entender como experiência originária aquela que, na deriva, se desloca num vazio que tem o valor e semelhança do pleno e, depois, ainda envolta numa inteireza da

disponibilidade, ainda envolta num véu do sentir apenas, jorra, desliza para o pensar.

Então a palavra que busca significar o fato transforma esse encontro em ato, o que, num processo de revelação/realização de extrema delicadeza, possibilita a compreensão. Neste processo, a re-velação, ao mesmo tempo em que joga luzes permitindo o entendimento, também *re-vela*, ou seja, põe novamente o véu, o que faz do interstício um tempo-espaço sempre aberto e preñado de possibilidades. Essa deriva pode ser compreendida como o encontro de todos os tempos (em que se pode olhar para o passado e para o futuro ao mesmo tempo, que escorre fecundando, gerando, disponibilizando o novo). É o lugar ou a dimensão para frente e para trás, para os lados e para baixo, como a face de Jano, deus da mitologia romana que tinha duas caras, simbolizando o conhecimento do passado e do futuro. A deriva pode ser compreendida então como uma dinâmica dialética.

As narrativas dos episódios que se seguirão buscarão capturar algumas das facetas do interstício que observamos no interior da escola: 1) a resistência do grupo organizado no espaço dominado pelas políticas da escola instituída, 2) o jogo de poder de duas escolas postas juntas num mesmo ambiente e sua resistência contra a dissolução dos grupos e da identidade docente, 3) a festa como espaço estético em contraposição ao discurso instituído e 4) o espaço de formação de comunidade de trabalho pautado na dimensão estética do reconhecimento e da coragem de ser.

A metodologia privilegiada neste trabalho foi a da investigação narrativa (cf. Lima 2003), que me permite assumir um papel de pesquisadora participante concomitantemente com o de professora e diretora. Entendo que para estudar os diversos modos de apropriação do espaço da escola pelos professores, pais, alunos, funcionários, comunidade nas relações cotidianas, bem como a produção de sentidos explicitados na dinâmica das relações, foram necessárias uma observação, uma escuta,

uma aproximação da qual sou, ao mesmo tempo, personagem e autora. Assim, ao distanciar-me criticamente para compreender os acontecimentos aqui narrados, lançando sobre eles explicações teóricas pautadas em pesquisadores comprometidos com o humano, não deixo também de me sentir participante de uma história vivida por mim intensamente. O processo de obtenção de dados segue dois caminhos:

- a transformação em narrativa da história vivida pela professora que fui escrita sob a ótica de seu lugar social e
- a transformação em narrativa de vivências relatadas por alguns professores, alunos, participantes do Conselho de Escola e um diretor de outra escola.

No capítulo I, nas narrativas centradas em minhas experiências como professora, no período de 1975 a 1989, e posteriormente como diretora, cargo que ocupo até hoje, retomei episódios do cotidiano escolar que cobrem minha trajetória como profissional da educação. Não são registros sistemáticos realizados em diário de campo, mas memórias de uma professora/diretora. Explorando essas memórias com as lentes das teorias, tento compor um texto que busca explicitar como as possibilidades de constituição/singularização vão se explicitando no cotidiano escolar tendo como pano de fundo as políticas públicas para a educação que vigiram naquele período. Busco revelar, com a consciência do agora, um processo de constituição de sujeitos que, embora muitas vezes tenha se dado de modo inconsciente e na fornalha viva da luta de classes e de poder, foi um imperativo de nosso desejo e de nossa vontade de lutar contra a opressão e em favor de uma pedagogia da libertação e da constituição do cidadão.

No capítulo II, busquei flagrar, agora na condição de diretora, como a partir do advento das políticas neoliberais foi se dando a luta de nossa escola para sobreviver ao desmonte provocado pelas ações deletérias

postas em curso pela Secretaria da Educação da gestão Covas e as que se seguiram e para constituir-se como comunidade de trabalho no interstício das políticas públicas por meio da dimensão estética possibilitadora do novo e de resistências criadoras.

Por último, no capítulo III, focalizo atualmente a constituição do grupo de professores dentro de uma perspectiva em que a dimensão estética do reconhecimento do outro como fundamental para a constituição do sujeito tem dado o tom ao projeto político-pedagógico em curso em nossa escola em contraposição aos efeitos esvaziadores e homogeneizantes do discurso dúbio das políticas educacionais neoliberais.

É fundamental enfatizar que um trabalho desta natureza só tem sentido a partir de uma perspectiva de formação como a que se tem desenvolvido no espaço do GEPEC, da Faculdade de Educação da Unicamp, pois o reconhecimento estético, o percurso narrativo do professor/diretor, o flagrar nos interstícios o poder kairótico (cf. Tillich 1984: 666; Santos 2005: 99-102) do revigoramento e da celebração da vida e do ser só podem ser acolhidos, sentidos e entendidos num espaço em que os pesquisadores também se sentem fazendo parte da história contada pelo outro.

1. De Professora a Diretora: um percurso imprevisível

Estão aqui, quantas, vinte pessoas e cada uma delas seria uma história, nem se imagina, anos e anos a viver é muito tempo e muito caso, se cada um escrevesse a sua vida, que grande biblioteca, teríamos de levar os livros para a Lua e quando quiséssemos saber quem Fulano é ou foi, viajaríamos pelo espaço para descobrir aquele mundo, não a Lua, mas a vida.

José Saramago
Levantado do Chão

Costuma-se dizer que águas passadas não movem moinhos, pois do ponto de vista do presente, dado ao tempo irreversível, o passado mostra-se como algo imutável, jamais retornável e imodificável. Na verdade, esta discussão, há muito presente na ciência de nossa época, tem no universo da cultura, no espaço da constituição do homem, na dinâmica da formação de nossa consciência um papel bastante diferente. O homem, apesar de viver num mundo em constante mudança, em perpétua evolução, num fluxo de tempo irreversível em que jamais um mesmo acontecimento pode se repetir novamente, possui uma característica única no mundo dos vivos: pode ressignificar o tempo todo, a partir de sua perspectiva de futuro, o presente e o passado. Ao contrário dos demais animais, que vivem praticamente o tempo todo um presente infinito, o homem entrelaça, devido à sua capacidade de antecipar o futuro, fazer projeções e projetos, o tempo lógico com o tempo da fantasia, o tempo do agora com o tempo do passado, o tempo da memória com o tempo dos fatos cotidianos, o mito com a história.

Por ser nossa relação com o mundo, com os fatos da realidade mediada pela linguagem, o que nos possibilita fazer metalinguagem e, portanto, metacognição, o pensamento e a memória agem sobre os dados

da realidade não como entidades puras, mas como criação, como significação, o que nos permite tomar o passado não como algo, como uma coisa, mas como um fluxo que só tem significado para nós a partir de nossas relações cotidianas presentes, de nossos contextos de vida, que por sua vez dependem fundamentalmente de nossa memória de futuro (Bakhtin 1997). Por ser aberta, por ser desejanter, nossa dimensão de futuro, nossas expectativas, nosso porvir determinam a forma como vivemos, como pensamos, como agimos dentro de uma cultura. Por sua vez esta dinâmica complexa refaz nosso passado, ressignificando-o a cada trajetória de nossa existência.

Assim, em cada narrativa, há não uma caminhada já feita, uma história que tende a prender os acontecimentos da vida cotidiana em uma prisão absolutista e despótica, mas uma infinidade de caminhos que se cruzam, que se abrem para nós à medida que o futuro na sua relação com o presente possibilita novas perspectivas.

Desta forma, cada um de nós contribui com suas interpretações para a construção de uma história coletiva. Em certa medida, cada interpretação individual já é o efeito dos milhares de histórias dos outros que nos rodeiam. A história coletiva, que comumente é não é aquela história oficial que vira registro histórico dado como único, é o efeito das várias possibilidades de ressignificação do futuro. Quando a história oficial é contada pelo grupo que está no poder, o que acontece é que da heterogeneidade de possibilidades, das múltiplas visões sobre o passado uma só é selecionada a partir de critérios julgados únicos e absolutos por tais grupos. Como se trata, naturalmente, de somente uma seleção, de somente um critério ideológico de determinação da "verdade", as demais possibilidades, as demais interpretações são abafadas, suprimidas, o que não impede sua manifestação a partir de outros critérios alheios ao oficial. Assim, a memória oral, os cordéis, os poemas, as lendas, as histórias de vida e outras formas de manifestação do passado criam outras correntes

de significado, que, apesar de muitas vezes considerados como ficção ou deformações da história oficial, possibilitam que encontremos brechas nessa versão hegemônica que abram perspectivas para se tomar a história não como uma rua de mão única, mas como uma praça onde várias vezes são possíveis e facultadas.

Desta maneira, cada história de vida, por ser viva, manifestação plena da constituição de uma cultura, contribui de maneira decisiva para a formação da história coletiva. Longe da versão fria, irreversível e ditatorial da história oficial, as múltiplas vivências das pessoas das várias comunidades dentro de uma dada cultura criam e recriam as histórias passadas e presentes, contribuindo para construção de narrativas cada vez mais multidimensionais e complexas. O passado só tem sentido para o homem quando há a possibilidade de interpretá-lo, de significá-lo à luz de nossas experiências presentes, preces de futuridade. Logo, o passado só tem sentido quando pode ser modificado, pois estar no mundo é estar se refazendo, se constituindo num perpétuo vir a ser. Quando nos voltamos aos textos, às obras, aos feitos do passado só podemos fazê-lo a partir de nosso horizonte de expectativa atual. E muitas vezes nos surpreendemos como várias das discussões e descobertas atuais já estavam presentes ao menos embrionariamente em culturas e civilizações antigas. Ou seja, só acessamos do passado aquilo que nossa cultura atual nos possibilita.

Então, arrisco dizer que cada história contada é atravessada por múltiplas histórias a serem contadas. As inúmeras possibilidades do futuro vão determinando as narrativas. Desse modo, banhados de possibilidades de futuro, penso que, ao contar a minha história, eu já não me conto. Talvez por não me reconhecer mais. Então o que faço ao me narrar seja a busca de garantir a mim mesma que existe uma possibilidade de ser. Talvez para viver a ilusão da reversibilidade do tempo. A frase “quem conta um conto aumenta um ponto”, presente na linguagem popular, parece revelar esse aspecto de futuridade e incompletude da narrativa que

está presente na história coletiva (Bakhtin 1997). A ciência nos dirá que isto é apenas senso comum.

Então a partir dessa discussão podemos apenas pensar numa versão de história de vida. Uma história provisória, uma história prene de outras histórias prenes, marcando inclusive as outras histórias que virão.

Ao tentar me contar, tenho que contar a partir de mim mesma as histórias da Mieko, da Alice, da Mancira, da Lenira, da Lourdes, da Maria Teresa, da Severina, da Vera, da Zilda do Ceni, do Barba, da Estela, do Gerson, da Roseli, da Corinta, do Décio, da Rizelda, da Cleusa, do Rodrigo, da Eni, do Aniceto, do Mariano, da Ana Martins, da Janice, da Marli, da Sueli e de uma infinidade de mulheres e homens que partilharam comigo presentes/passados/futuros. As teias de nossas histórias de vida/vidas comportam as múltiplas formas das histórias a serem contadas. Tentando compreender o processo de constituição dessas teias, que foram inscritas em minha memória de futuro enquanto professora, percebo que não há um caminho. Cada perspectiva de rememoração significa um novo caminho. Os caminhos são sempre novos assim como as formas de caminhar são sempre novas. Como contar a minha história? Da professora que penso que fui/sou narrarei minha história como pretexto para contar a história.

Como me tornei professora

No início, quando comecei a trabalhar como professora recém-formada no curso de magistério na 1ª série de uma escola estadual da periferia de um grande centro urbano da cidade de São Paulo em 1975, acreditava que toda a estrutura educacional estivesse voltada para oferecer a todas as crianças oportunidades para que aprendessem tudo o que a escola pudesse ensinar independentemente da cor, da raça, da religião, da condição econômica, política e cultural. Acreditava numa escola em que a tolerância fosse uma virtude presente, pois ela nos ensina a conviver com

o diferente, a respeitar e aprender com as diferenças/singularidades. Esta crença talvez viesse de um eco de minha trajetória na escola enquanto aluna.

Meu percurso na escola não tinha sido dos melhores. Filha de lavradores, neta de italianos imigrantes com uma história de exploração do trabalho nas fazendas de café, nasci e cresci em meio à pobreza na cidade de Macatuba, interior de São Paulo. Apesar disso, meus pais e avós buscavam formas de melhoria das condições de vida. A escola para eles significava uma possibilidade de oferecer um futuro melhor aos filhos.

Minha primeira incursão na escola se deu numa sala multisseriada, na qual meu irmão já cursava a 4ª série. A professora era prima de meu pai. Ela fazia parte da porção rica da família, razão pela qual não tínhamos contato anterior com ela. Na época, era comum no interior as professoras pertencerem às famílias ricas, como era o caso de minha prima, filha de fazendeiros.

Minha permanência nesta escola foi muito curta: somente dois dias. Antes de entrar na escola, via o prédio de fora e o achava grande e muito bonito. Tinha muita vontade de ir para a escola. Em meu primeiro de aula, quando adentrei pela primeira vez o prédio, achava tudo muito grande, interessante e bonito, particularmente minha professora. Ficava olhando para aquela mulher alta, com sapato de salto, as unhas compridas e pintadas e muito perfumada. Era um mundo muito diferente daquele que eu conhecia até então. Logo que entramos na sala, a professora me colocou sentada numa carteira no final de uma fileira, que era destinada às crianças da primeira série. Logo após passar lição para as outras fileiras de alunos de outras séries, a professora me chamou para que fosse até a lousa. Queria que eu lesse algumas palavras que estavam escritas nela. Ao mesmo tempo, queria que eu escrevesse outras palavras que ditava. Eu Não tinha nenhuma experiência de leitura ou de escrita. Embora meus pais não fossem analfabetos, o trabalho na lavoura consumia todo o tempo

deles. Nós, os filhos, os ajudávamos no trabalho cotidiano. Assim, nossos pais não tinham a preocupação de antecipar a leitura e a escrita para nós, visto que achavam que isto iria acontecer só quando entrássemos na escola. Ensinavam para nós os ciclos da natureza, como cuidar de uma determinada lavoura e valores morais e religiosos. Minha avó contava para nós muitas histórias da Itália, da viagem que tinha feito com os pais de navio, das dificuldades encontradas nas fazendas de café aqui no Brasil, além de histórias fantásticas (mistérios da mata, do mundo dos espíritos, monstros, etc.).

Diante de meu desconhecimento de leitura e escrita, a professora ficou muito irritada, puxou meu cabelo, esfregou o meu rosto na lousa e me mandou de volta para meu lugar. Fiquei assustada e chorei o resto da aula. No dia seguinte, eu não queria ir para escola. Porém, meu pai obrigou-me a ir e levou-me praticamente arrastada. Entrei com muito medo de que ela me chamasse novamente. Após novamente passar lição para as outras fileiras, a professora passou exercício nos cadernos dos alunos da fileira da 1ª série. Quando me chamou para apresentar minha lição em sua mesa, ficou brava novamente e apertou tão fortemente minha orelha com suas longas unhas que esta sangrou. Comecei a chorar, e ela me colocou para fora da sala. Fiquei o resto do período em pé, ao lado da sala de aula, chorando. Embora meus pais tenham achado errado aquilo, não tiveram voz para afrontar o poder da escola. Sua posição social não permitia retrucar contra a escola instituída.

Depois disto, não quis ir mais para a escola de jeito nenhum. Meu pai tentou me levar arrastada durante vários dias, porém eu chorava, esperneava, me arrastava e não ia. Perdendo a calma, acabava me batendo, o que só piorava a situação. Muito provavelmente eu deva ter comparecido nas estatísticas escolares com uma evadida por razões familiares, pobreza ou algo que o valha.

Fiquei sem estudar durante dois anos. Somente trabalhava com meus pais. Mas adorava ficar olhando os cadernos de meu irmão. Achava sua letra linda e gostava quando ele me falava das notas que tirava.

Só voltei a estudar quando meus pais mudaram para São Paulo para tentar a sorte. Fui matriculada numa escola perto de casa, mas, devido às dolorosas lembranças que ainda persistiam, não queria ir de maneira alguma. Tinha ainda muito medo da escola. Minha mãe, no entanto, me levou à escola e quem me recebeu foi a Prof^a Aparecida. Ela tinha um jeito diferente daquele de minha professora anterior. Era uma senhora de cabelos negros em trança e de sorriso tranqüilo. Aproximou-se de mim, passou a mão em minha cabeça, me pegou pela mão e foi me mostrar a escola. Eu estava assustada, mas com menos medo.

Devido à postura da professora, passei a freqüentar a escola cotidianamente. Ela era tranqüila, ensinava com muita paciência, não brigava com ninguém, e foi com ela que descobri a leitura e a escrita.

Os anos seguintes não foram muito diferentes. Tive, no geral, bons professores e fui acalentando a idéia de que o magistério seria a minha vida. Penso que a figura de Dona Aparecida me recebendo de braços abertos e com um sorriso tenha marcado indelevelmente minha constituição. Aliado a isto, o magistério era uma possibilidade para a camada mais pobre da população.

A década de 60, época em que cursei o primário e o ginásio, foi decisiva para a educação brasileira. No início desta década o país deixou de ser predominantemente agrícola. A população urbana começou a ultrapassar a população rural em número. Porém, no final do governo JK, apenas 23% dos alunos que ingressavam no curso primário chegavam ao quarto ano e somente 3,5 usufruíam o último ano do curso médio. Foi no início dos anos 60 que foi finalmente aprovada a LBDEN prevista na Constituição de 1946 para reformular a estrutura educacional do país

deixada pelo Estado Novo por meio das Leis Orgânicas de Gustavo Capanema.

A promulgação da LDBEN 4024/61 foi uma consequência das disputas que marcaram os anos 60 no Brasil. Havia, por um lado, por parte de setores mais progressistas e afinados com o desenvolvimento industrial, um grupo de defensores da escola pública, que havia crescido substancialmente nos anos 40 e 50, e, por outro, um grupo conservador formado pela Igreja e pelos donos das escolas particulares que lutavam pela escola privada. O grupo dos defensores da escola pública, que continha desde socialistas a liberais, desencadearam, a partir de 1959, a Campanha de Defesa da Escola pública a fim de que fossem garantidas somente às escolas públicas verbas públicas e de que houvesse fiscalização para as escolas particulares. Apesar de tais pressões, a Lei foi aprovada fazendo-se concessões às escolas particulares. Jango foi acusado pelas forças progressistas de então de tê-las traído e as abandonado. Embora Jango e seu PTB apoiassem as reformas de base esperadas pela esquerda, como a nacionalização das empresas estrangeiras, controle de remessa de lucros e outras teses que indicavam as possibilidades de abertura de caminhos para algum tipo de socialismo, teve que ceder espaço à burguesia formada pelo PSD e UDN, que defendiam o capital estrangeiro e a ordem institucional e possuíam maioria no Congresso Nacional.

Descrentes do papel da escola pública na resolução dos problemas nacionais, a reação dos estudantes universitários e intelectuais progressistas foi a de organizar campanhas a favor da educação popular. Assim, nos quatro primeiros anos da década 60 surgiram várias organizações que trabalharam com a promoção da cultura popular, a educação popular, a alfabetização e a conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais. Surgiram assim os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o

Movimento de Educação de Base (MEB). Tais movimentos buscavam a participação política das massas, o resgate da “verdadeira cultura não-dominante”, a conscientização e crítica do povo por meio do processo de alfabetização, o envolvimento da população com as artes consideradas burguesas, etc. Foi neste contexto que se desenvolveu a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

O golpe de março de 64 poria fim a este rico período da educação brasileira em que, por meio da educação popular, buscou-se a construção de um novo país. É importante ressaltar que o golpe de 64 foi antecedido por uma ampla campanha dos setores conservadores e burgueses da sociedade brasileira aliados ao governo americano, que buscavam, desde o início do governo Jango, a desestabilização de seu governo por considerá-lo comunista e favorável à ascensão das camadas mais baixas da sociedade. As elites brasileiras jamais assimilaram as perdas de seus privilégios em função de uma possível ascensão do povo brasileiro, mesmo que isto significasse aliar-se ao governo americano em detrimento de nosso próprio desenvolvimento técnico político e social. Por isso mesmo, uma das primeiras medidas do golpe foi justamente esmagar um movimento de educação que se constituiu com a intenção de possibilitar a discussão sobre a liberdade e condições de cidadania da imensa maioria do povo brasileiro, completamente alijada das benesses a que tinha direito a burguesia agrária e industrial.

Os militares, em consonância com seu anticomunismo e com o compromisso de desenvolvimento tecnológico de nosso país, instalam uma proposta de educação técnica e cívica, com ênfase em valores religiosos, familiares e patrióticos – elementos inculcadores de uma ideologia de direita voltada à ordem social e ao não questionamento das diferenças sociais e políticas.

A maior parte de minha formação ocorreu sob o manto do regime militar. A ditadura militar durou 21 anos. Em termos educacionais se

pautou pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. A herança desastrosa desse período repercute até nossos dias. O golpe de março de 64 interrompeu os movimentos de esquerda de defesa da educação popular, que foram violentamente reprimidos pelos golpistas.

Com a decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 1968, o Governo Militar endureceu o regime com o fechamento do Congresso Nacional, a suspensão dos direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de dez anos e das garantias constitucionais, além de outras monstruosidades previstas nos diversos artigos do Ato.

A repressão e o terror governamental se estenderam às redes de ensino através do Decreto-Lei 477 que previa punição a professores, alunos e funcionários dos estabelecimentos de ensino público e particular que promovessem o aliciamento e incitamento à greve, atos destinados à organização de movimentos subversivos, a confecção ou a distribuição de material "subversivo", o uso do espaço escolar para "fins subversivos". A punição após processo sumário, culminava em demissão. O processo sumário oficializou a delação e o terrorismo em cada Unidade de Ensino. Este consistia na delegação do poder ao dirigente da unidade de conferir poderes a qualquer funcionário do estabelecimento para proceder à apuração das infrações, que posteriormente seriam comunicadas aos superiores para a instalação do inquérito policial militar (Ghiraldelli Jr. 2000).

A educação básica deste período estava sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/ 71, que foi elaborada e começou a vigorar nos tempos mais duros da ditadura militar. A lei era composta por três níveis de escolaridade: o 1º Grau, com 8 anos letivos de

duração, equivalia aos antigos cursos primário e ginásial; o 2º Grau, com 3 ou 4 anos letivos de duração e o 3º Grau, chamado de superior, oferecendo cursos de 3 a 6 anos de formação.

Enquanto a primeira LDBEN de 1961 permaneceu treze anos no Congresso, a LDB de 1971 foi elaborada rapidamente entre junho de 1970, com a instalação do grupo de trabalho, até sua edição em agosto de 1971. O vínculo direto entre escolaridade e trabalho ficou intensificado durante o regime autoritário e a educação como investimento produtivo na Lei 5692/71.

A LBDEN 5692/71 nasceu dentro do ideário do governo militar que se instalou a partir de março de 64. Em substituição à ideologia nacionalista-desenvolvimentista que vinha desde o governo Vargas e marcara o governo Jango decisivamente, o governo militar implantou a ideologia do “desenvolvimento com segurança”. Esta ideologia foi levada a cabo no plano interno pela Escola Superior de Guerra (ESG) e no plano civil pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES).

O IPES foi criado em 1962 no Rio de Janeiro e em São Paulo, estendendo mais tarde ao Rio Grande do Sul, Pernambuco, Minas Gerais e Bahia, ainda durante o governo Jango. Seu objetivo era unir capitalistas, altos funcionários do Estado e autoridades reacionárias do clero numa frente de combate ao projeto de Reformas de Base veiculado pelas esquerdas e apoiado por Jango. Depois que ajudaram a derrubar Jango, os membros do IPES vieram a integrar a equipe do governo Castelo Branco. Promovendo cursos sobre problemas brasileiros a empresários, estudantes, intelectuais, funcionários públicos, o IPES buscou implementar a nova ideologia do “desenvolvimento com segurança”.

No fórum organizado em 1968 pelo IPES, que atuava como um “partido ideológico” para convencer a sociedade dos planos educacionais do governo militar, foram trazidos à luz os planos elaborados por tecnocratas brasileiros sob o comando da Agency of International

Development (AID). Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados 12 acordos MEC-USAID, subordinando nossa política educacional aos ditames dos técnicos americanos. Tanto a educação fundamental e média quanto a superior seguiriam a lógica das organizações industriais, por meio de um ensino tecnicista e voltado para o desenvolvimento tecnológico do país. O ensino médio seria voltado para a massa, preparando-o para o trabalho, e o superior, às elites, perdendo seu caráter “propriamente humanista” e ganhando conteúdos com elementos utilitários e práticos. Ao alinhar, assim, o sistema educacional com a política econômica vigente, pretendia-se que o capitalismo monopolista dependente se desenvolvesse sob a égide da “paz social” conseguida com o aniquilamento das organizações e canais de participação populares.

A reforma do ensino universitário deu-se com a Lei 5540/68, que, a partir da lógica taylorista da divisão do trabalho implementada pelos acordos MEC-USAID, promoveu a fragmentação do trabalho escolar e a dispersão dos alunos pelo sistema de créditos, provocando a despolitização e a impossibilidade organização estudantil. A reforma do ensino fundamental e médio ocorreu com a Lei 5692/71, que embora incorporasse os objetivos gerais do ensino de 1º e 2º Graus da Lei 4024/61, o que evidencia uma certa continuidade com os princípios econômicos do regime anterior, acentuava o caráter ditatorial do regime militar ao propor uma racionalização do trabalho escolar e um ensino profissionalizante no 2º Grau. Porém, é preciso enfatizar que muitos professores foram favoráveis a esta Lei na época. Primeiro, porque vivíamos o período do chamado “milagre econômico”, que seduziu vários setores médios da sociedade e, segundo, porque havia na lei marcas fluidas de escolanovismo que encantavam os professores.

Houve no Brasil, na década de 70 e início dos anos 80, um crescimento súbito da sua estrutura educacional. A expansão se deu de modo desordenado e pouco planejado. Foi marcada pelos atropelos

característicos das contradições do próprio regime autoritário, combinando elementos de descentralização administrativa previstos na reforma do Estado de 1967, através do Decreto 200/67, com o planejamento centralizado. Consolidou-se, desse modo, a organização de um sistema nacional de educação com fortes traços de autoritarismo e verticalismo na sua gestão. A administração da educação neste contexto é considerada como atividade racional e burocrática, devendo ser dissociada da política.

A escola teria que organizar-se a partir dos pressupostos da administração científica do trabalho. Foi nesse contexto que o taylorismo chegou às escolas no Brasil.

A escola vivida

Na década de 70, época em que comecei a me constituir como professora, trazia como base, como era previsto pela educação deste período, uma formação tecnicista e despolitizada. O regime autoritário dava conta eficientemente de alienar as pessoas. Tinha um olhar ingênuo, não sabia interpretar os mecanismos de exclusão que na época ocorriam de diversas formas. Comecei a conhecer a escola em funcionamento. As ordens emanavam da direção da escola verticalmente. Havia uma hierarquia estabelecida. As professoras mais antigas gozavam de prestígio, lecionavam para as melhores salas e selecionavam os alunos para formar suas turmas. Tinham um relacionamento próximo da direção. Havia uma espécie de mito em torno das professoras mais “importantes”. Os filhos das pessoas mais importantes do bairro eram seus alunos. Raramente reprovavam algum aluno. Trabalhavam com os alunos excelentes ou ótimos. Era comum no final do ano ganharem muitos presentes.

Nós, as professoras mais jovens, sem prestígio, classificadas no final da escala de atribuição de aulas, ficávamos com as primeiras ou segundas séries. Nossos alunos eram filhos e filhas de pessoas muito pobres, operários, lavradores, etc. Porém, parcela dos alunos com melhores

condições econômicas – filhos dos comerciantes, professores e profissionais liberais –, quando ingressavam na primeira série, tinham tratamento diferenciado. Os filhos da classe economicamente mais privilegiada eram separados e colocados nas classes A e no máximo B. As professoras que trabalhavam com esses alunos eram duas professoras mais antigas, que definiam, de certo modo, os parâmetros para aprovação e reprovação de todos os alunos. Nossos alunos, para serem aprovados, teriam que apresentar o mesmo nível de desenvolvimento dos alunos delas.

Já nos primeiros anos de docência fui aprendendo a olhar com um olhar desconfiado aquelas relações no cotidiano escolar marcadas pelos lugares sociais que as pessoas ocupavam. No início tinha medo do juízo que a diretora e as professoras importantes faziam do meu trabalho. Eu e minhas colegas tínhamos receio de aprovar as crianças que apresentavam fragilidade no processo de leitura e escrita em função das críticas e dos parâmetros já consolidados pelos professores importantes.

Aos poucos, nós as professoras das primeiras e segundas séries, fomos construindo formas de conviver naquele espaço cotidiano e criando estratégias de sobrevivência.

Quando comecei a trabalhar na escola, estava em curso um processo de expansão do número de vagas. O bairro Parada XV de Novembro crescia ao longo da via férrea. As famílias vinham principalmente do nordeste. Nossa escola era a única no bairro. Para atender à demanda crescente, foram construídas dez salas em madeira, tipo palafita, ao lado do prédio principal. Quando comecei a trabalhar na escola as salas já estavam ativadas e abrigavam as primeiras e segundas séries.

Nas relações de poder vigentes na escola, as professoras efetivas que gozavam de grande prestígio nunca davam aulas nas salas externas. Lá ficavam as professoras não efetivas, sem prestígio e que sempre trabalhavam com as primeiras séries. Lembro-me que, na formação das

filas, no início do período, as professoras e seus alunos das terceiras e quartas séries ocupavam o pátio coberto, enquanto nós e nossos alunos formávamos filas na área externa. Quando chovia íamos direto para as salas de aula.

Visto de hoje, podemos perceber naquele processo vivido dois movimentos provocados pela assimetria existente nas relações entre a docência e a direção da escola e órgãos intermediários. O primeiro movimento diz respeito à maneira como o poder instituído buscava gerar em nós um estado de inferioridade e impotência, que levava a resignação, a aceitação, a submissão; o segundo movimento era gerado em oposição ao primeiro: de modo sutil ia capilarmente se forjando um incômodo, um mal-estar interior. Depois, os fios tênues iam se tornando mais fortes, ganhando vigor e se tornando mais conscientes.

Esse movimento parece produzir nossa possibilidade de não aceitação, de não submissão, de não resignação. E isso nos impulsionava em direção a outros que também não estavam indiferentes e lutavam pela sua identidade docente. O que vivi naquele momento pode ser sintetizado nestas palavras de Larrosa quando se refere à viagem de formação como uma experiência estética: "...a viagem exterior se enlaça com a viagem interior, com a própria formação da consciência, da sensibilidade e do caráter do viajante. A experiência formativa, em suma, está pensada a partir das formas da sensibilidade e construída como uma experiência estética" (Larrosa 1999: 53).

Foi no bojo dessas das contradições e possibilidades que eu e as professoras que vivemos juntas o que hoje vejo como uma *novela de formação* fomos nos constituindo, fomos aprendendo a ser professoras. A experiência vivida é como a viagem de formação descrita por Larrosa:

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio,

se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto: “A chamada, quando é confiável, exaustiva e vibrante, musical e estremecedora ela mesma ante aquilo que atinge alguém, então ela é eficaz. O que ela produz é algo que alguém pode chamar de transitivo: produz isso e aquilo”. (Larrosa 1999: 53)

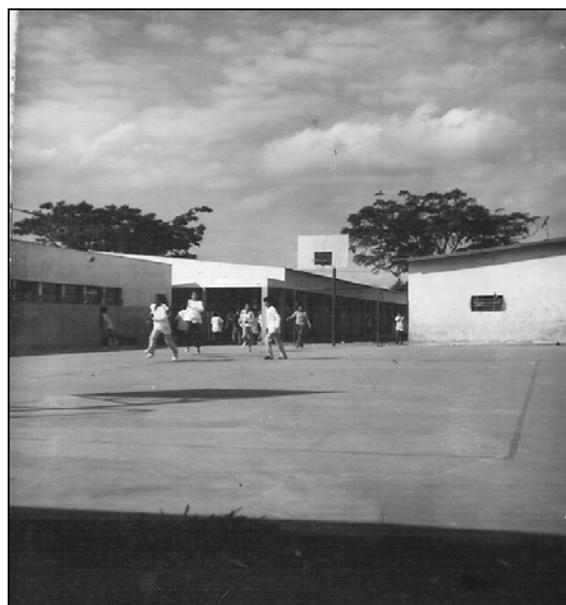
Da esperança ingênua à esperança crítica

As classes superlotadas não é fenômeno da atualidade. Nossas turmas tinham, em média, 45 alunos nas primeiras séries na década de 70/80. Ao longo das quatro séries iniciais a pirâmide escolar ia se consolidando. A repetência e a “evasão” nas séries iniciais era alarmante. Tínhamos todo ano nove ou dez primeiras séries e cinco ou seis quartas séries.

Aquele quadro parecia naturalizado. Não havia discussão sobre os índices de reprovação e evasão. Se aqueles dados não perturbavam a todos, perturbavam a nós professoras das primeiras séries. Antes mesmo de entendermos politicamente os resultados que a escola produzia, não aceitávamos aquela situação, pois éramos estigmatizadas. Éramos as professoras responsáveis pelas reprovações. Sabíamos que os pais não queriam que seus filhos fossem nossos alunos.

O doloroso processo de conscientização com o desvelamento da realidade ia tornando cada vez mais intolerável aquela realidade vivida por nós professoras do galpão e nossos alunos.

Um fato que me incomodava muito era a obrigatoriedade do uso de uniforme. A escola vendia os uniformes, mas nem todas as famílias podiam comprá-los. A essas famílias era dado um prazo maior e, depois disso, as crianças eram impedidas de freqüentar a escola. Da minha sala de aula, podia ver as crianças sem uniforme reunidas no pátio e a diretora anotando seus nomes e dispensando-as. Muitas dessas crianças acabavam desistindo da escola. Esta era uma das dificuldades impostas que culminava na sua exclusão.



As duas escolas: o prédio central (3 primeiras fotos) e o galpão de madeira



A exigência de uniforme para meninos



A exigência de uniforme para meninas

Eram muitos os problemas, porém havia algo que nos movia em direção oposta ao clima reinante na escola. Não concordávamos com os encaminhamentos propostos pela direção, e as professoras prestigiadas já não tinham mais o poder de nos silenciar. Partimos para a ação.

Paulo Freire define o papel da esperança como sendo necessidade ontológica. O contrário da esperança é a “desesperança que nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo” (Freire 1994: 10). Freire dizia-se esperançoso, mas também dizia que a esperança sozinha não bastava para transformar a realidade, então afirmava que

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na esperança pura, que vira, assim, espera vã. (Freire 1994:10)

Havia em nós vontade de mudar aquela realidade. Para mim, para Mancira, para Lourdes, para Lenira, para Setsuco e também para MieKo as coisas poderiam ser diferentes. O fato de nos indignar diante das coisas que aconteciam em nosso cotidiano escolar já fazia diferença em nós. Todas pareciam buscar novos caminhos. Não éramos notadas pelo grupo de professoras e pela equipe da direção. De certa forma o fato de estarmos isoladas espacialmente longe dos olhos controladores do poder instituído, possibilitou nossa organização. Esperavam de nós que ficássemos quietas em nossas salas de aula, sem causar nenhum

problema que pudesse perturbar a “ordem”. Nos contados cotidianos que tínhamos com elas, mais escutávamos do que falávamos. Mantínhamos um silêncio cauteloso. Não era um silêncio por não ter o que o que dizer. Nem tampouco estávamos silenciadas.

Hoje, enquanto me conto encontro uma história prene de outras histórias prenes. Na medida em que vou contando/tecendo essa história, novos sentidos na trajetória de professora que fui fazem fervilhar minhas memórias. Naquelas situações-limites vivíamos na deriva, nos interstícios, na sombra necessária para a sobrevivência material e espiritual. Desde cedo havíamos aprendido que o grupo, o encontro com pessoas era proibido e perigoso, porém produzíamos sentidos, e nos silêncios havia uma multidão de vozes significando, produzindo sentidos que mesmo não revelados estavam lá marcando os enunciados não ditos. As palavras medidas e muitas envoltas em silêncio atravessavam e se estendiam para além das palavras, gerando imenso limiar de significação. E como não havia visibilidade do silêncio (nem nós e nem nossos alunos éramos percebidos nas classes de madeira), ele, o “silêncio”, estava fora do controle institucional e, como um sopro, percorria uma infundável trama de palavras não ditas, não escutadas, porém plenas de sentidos.

Éramos professoras, mulheres a quem a palavra fora interdita. Podíamos dizer somente o que podia ser dito, o que era “certo dizer”. Talvez já compreendêssemos que a estratégia de resistência de silenciar era um modo de permanecer nos diversos contextos que são atravessados por intensa relação de força presentes nas relações. E parece que sabíamos que o não dito está presente nos silêncios dos dominados. Nesse sentido, o não-dito, o silêncio, constituía-se em forma de resistência.

Na não-possibilidade do dizer, na proibição está o outro sentido. O olhar ensimesmado do dominador não permite que se perceba a multiplicidade de sentidos que brotam historicamente nas relações com os dominados. É nessa relação assimétrica que se sustenta nossa cultura,

que submete, impõe formas de dizer legitimados que tentam interditar a palavra daqueles que não têm o poder de dizê-las. Porém, no espaço daquela instituição, numa brecha, num escape, subvertíamos a ordem imposta em nosso trabalho pedagógico, nos espaços ocultos da escola, em nosso pequeno grupo, pois nossos olhares, nossas consciências não estavam revestidos da dureza da cultura escolar, o que nos permitiu romper com o silêncio ruidoso, tirar coragem do medo, o que fez surgir a possibilidade do novo.

Na sombra, a produção de novas possibilidades

Um dos conceitos fundamentais da *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire é a de *inédito-viável*. Ao superarem as situações-limites, os sujeitos, por meio da análise crítica da realidade, podem sonhar e concretizar ações inéditas não percebidas ou vagamente percebidas antes da superação destes obstáculos. O sonho, a utopia, assim, deixam de ser algo irrealizável e impossível e tornam-se possíveis e viáveis. É assim que interpreto aquele momento que vivi. Eram poucas as ferramentas para que pudéssemos realizar a tarefa imprescindível do educador progressista, que é a de, através da análise política, desvelar as possibilidades de ultrapassar as situações-limite. Naquele momento de nossa trajetória algo nos impulsionava. Era uma crença, uma confiança, um sentimento para além do explicável, que no deslizamento, nos interstícios, talvez numa dimensão não perceptível, as mentes porosas são capazes de capturar. Na emergência da vida deu-se o nosso inédito viável, que entendemos também como o devir do momento oportuno.

Foi nesse movimento do momento oportuno que problematizamos nossas práticas. Como já apontei antes, o fato de termos vontade de mudar nos dava coragem para não aceitar o programa estabelecido. Comecei a problematizar a restrição, o alcance das nossas aulas realizadas por meio da cartilha e essa discussão ganhou espaço. As outras

professoras também começaram a problematizar o processo de alfabetização que utilizávamos. As lições nas seqüências estabelecidas, com vocabulário e gravuras que pouco ou nada tinham a ver com a vida das nossas crianças, eram impedimentos para as aprendizagens efetivas, significativas; para que a leitura instrumentalizasse nossos alunos para compreender suas existências.

O método utilizado para a alfabetização era o sintético². Partíamos das sílabas simples para as complexas. Como a maioria das nossas crianças não tinha vivência anterior com a leitura e escrita, passávamos o primeiro semestre e parte do segundo trabalhando as sílabas simples e as frases sem sentido como “a uva é da vovó” ou “a bola é da foca” ou ainda “Zazá viu a zabumba”. Com esse método não havia tempo para trabalhar as sílabas complexas como *br, bl, pr, ss, mp, mb* e outras dificuldades da língua. Para dificultar ainda mais a trajetória das crianças nas aprendizagens, a cartilha apresentava palavras como *lhama, dromedário* e outras que não faziam sentido para elas.

Fui abandonando a cartilha. Em seu lugar, comecei a elaborar histórias. Não havia livros disponíveis na escola. Então passei a escrever histórias cujos personagens tinham a idade e interesses dos meus alunos. Não conhecia o trabalho de Paulo Freire. No entanto, partia de temas que geravam os episódios, que eram fantásticos ou do cotidiano dos alunos. Os personagens principais das histórias eram um menino e uma menina que encontravam uma multiplicidade de outros personagens nas tramas das histórias e que às vezes tinham que enfrentar muitos obstáculos e

² O método silábico sintético trabalha basicamente na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Estabelece a correspondência a partir dos elementos mínimos (que são as letras), em um processo que consiste em ir das partes ao todo. Durante muito tempo se ensinou a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização de escrita no seu idioma correspondente. Os métodos alfabéticos mais tradicionais aceitam essa postura. Posteriormente, sob a influência da lingüística, desenvolve-se o método fonético, propondo que se comece do oral. A unidade mínima do som da fala é o fonema. Assim, neste processo iniciar-se-ia pelo fonema, associando-o à sua representação gráfica. É preciso que o sujeito seja capaz de isolar e reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma, para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos. A ênfase está na análise auditiva para que os sons sejam separados e estabelecidas as correspondências grafema-fonema (letra-som).

superá-los. As histórias aconteciam como numa novela: em capítulos semanais. Assim, as histórias passaram a ser o texto base para o estudo da leitura e escrita. As vezes as histórias vinham acompanhadas de músicas já existentes ou feitas por nós, que funcionavam como complemento da história.

As crianças aguardavam curiosas os acontecimentos que envolviam os personagens com as quais se identificavam. As faltas diminuíram radicalmente. Os alunos participavam das atividades de construção e desconstrução do texto e rapidamente passaram a criar e representar as histórias. Minha sala de aula era uma bagunça organizada. As crianças cantavam e encenavam as histórias. Para tanto, trabalhavam em grupo e isso era muito difícil, pois as carteiras eram fixadas ao chão. A mesa do professor era a única peça móvel. Empurrávamos a mesa até a parede e o espaço da frente da sala, além dos espaços entre as carteiras, era utilizado. Trabalhar fora do prédio central, no galpão, passou a ser interessante, pois somente as colegas vizinhas percebiam a movimentação e curiosas observavam.

No primeiro ano de trabalho (1978), minhas colegas acompanharam o meu trabalho com entusiasmo, porém não o adotaram em suas salas. No final do primeiro ano de trabalho, meus alunos liam e escreviam autonomamente. Mais que isso, se tornaram falantes, seguros, participantes, amigos.

No ano seguinte (1979) duas professoras, a Mancira e a Lourdes começaram a introduzir as histórias e foram abolindo as cartilhas. Começamos o ano muito animadas com nosso trabalho. Não lembro com precisão, mas talvez em meados de maio desse mesmo ano todas as professoras das primeiras séries passaram a trabalhar com as histórias. Fundamos um movimento inédito até aquele momento. Como nem todas as professoras gostavam de cantar, pediram para a diretora deixar que todas as primeiras séries se reunissem no pátio para cantarem juntas. Ela

permitiu, e todas as manhãs cantávamos antes da entrar para as salas. As crianças gostavam muito dessa atividade. Essa atividade mudou a escola, agitávamos a escola. As outras professoras observavam aquele movimento sem porém interferir.

Não havia reunião pedagógica para combinarmos as atividades. Para tanto, ocupávamos os horários de recreio e muitas de nós ficávamos depois do horário trabalhando nas histórias. Trabalhávamos coletivamente. A direção da escola não percebeu o que estava havendo. Achava que eram somente as músicas que nos unia.

Os índices de evasão e repetência eram cada vez mais baixos. O resultado do nosso trabalho começou a ser percebido pelas outras professoras. Embora continuássemos a ser professoras do galpão, passamos a ter visibilidade e a falar sobre os problemas que considerávamos importantes. Mesmo que não conseguíssemos mudar a maior parte do funcionamento da escola, éramos ouvidas; dizíamos palavras que antes não podíamos dizer em função das relações de poder estabelecidas naquele espaço da escola. Já era final da década de 70.

Novos ventos sopram

As manifestações políticas ganhavam vulto no final da década de 70, dando origem ao processo de abertura política no país e ao surgimento do novo sindicalismo. Nesse bojo ganha expressão o movimento em defesa da educação pública e gratuita. Os segmentos sociais organizados em defesa da escola pública, extensiva a todos, denunciavam o caráter centralizador dos planejamentos globais que refletiam o padrão autoritário da política estatal (cf. Oliveira 2001).

O movimento em curso reivindicava a ampliação do direito à educação, que estava limitado às crianças de 7 a 14 anos. Surge nesse período a discussão e defesa em relação ao acesso e permanência na escola.

Era preciso combater o caráter excludente da escola, que se efetivava através da inexistência de vagas para todos, assim como a criação de dificuldades por meio de formas autoritárias de ensino, de avaliações e outros mecanismos (uniformes, documentos, listas de materiais) que culminavam na “evasão” da maioria das crianças. Muitos desses fatores impediam que muitos dos nossos alunos conseguissem concluir sequer as quatro primeiras séries.

Ganhamos asas e voamos

Circulava através de notícias oficiosas que professores de diversas escolas começavam a se organizar em representações e que havia a intenção de se fundar um sindicato. Soubemos que as reuniões aconteciam aos domingos no salão paroquial da igreja de Guaianases.

Fomos espiar e conhecemos professoras e professores de diversas escolas de toda região que constituíam uma célula em expansão. Discutiam as condições de trabalho, a questão do autoritarismo nas escolas, a exclusão, a pouca participação dos professores nos movimentos políticos. Nas reuniões estavam sempre presentes professores que haviam sofrido perseguição do governo militar e nos contavam suas experiências.

Em particular, destaco meu amigo Mário, o Barba. Naqueles tempos já tinha passado pelo DOPS inúmeras vezes. Foi expulso da Universidade onde estudava História acusado de promover atos subversivos. Até o final do Regime Militar tinha sido preso e torturado dezenas de vezes. Nada o afastou da luta incessante e incansável pela liberdade. Foi um entre tantos que dedicou sua vida pela utopia de um mundo mais justo para todos. Foi militante em tempo integral na luta pela democratização do país, na formação do sindicato dos professores, na formação do Partido dos Trabalhadores e hoje é professor de história da rede pública de ensino.

No alvoroço de sua alma inquieta, Barba deve estar novamente buscando não sucumbir diante da dor da ruptura do sonho que vivemos neste momento diante dos acontecimentos políticos e éticos que circulam na imprensa desde abril de 2005. Com certeza deve estar buscando nos confins da alma, a esperança que seja capaz de colocar em curso nos dias atuais outras lições para os seus/nossos alunos sobre a necessidade da luta, da compreensão mais crítica da situação política, da participação de todos numa luta movida pelo fundamento ético-histórico e pela não desesperança, pois esta, como Freire nos ensinou, ronda nossos dias e nos imobiliza, faz-nos cair no fatalismo, no pessimismo, e isso interessa aos dominadores.

Como naqueles tempos tão duros da repressão, é preciso não vergar, é preciso não sentir vergonha de sonhar, é preciso não silenciar, não sermos silenciados novamente pelas forças opressoras sempre presentes. Novamente enfrentamos o desafio de uma situação-limite e quem sabe não seja a hora de juntos, como noutras vezes, todos nós e o Barba, num movimento de superação buscarmos nosso *inédito viável*, com a perspicácia de reconhecer o momento oportuno.

Foi nesses encontros que ficávamos sabendo dos fatos que ocorriam em nosso país, das perseguições políticas, da opressão que cobria com um manto cruel todas as pessoas, fossem elas intelectuais, artistas, trabalhadores das fábricas ou do campo. Ficamos conhecendo muita gente que ia dar seu testemunho naqueles encontros. Foi aí que entramos em contato com leituras de Gramsci e Marx, e aos poucos, num processo de formação que parecia já estar prenhe em nós, emergiram saberes que nos impulsionavam em busca de mais e mais conhecimentos. Naquele momento era necessário formar a base política da qual nosso processo de formação ficou alijado. Esse processo foi discutido por Freire na década de 60 quando abordou o papel da consciência no processo de humanização como sendo não só um processo biológico, mas também histórico. A este

respeito as palavras do Prof. Ernani Maria Fiori, na introdução da *Pedagogia do Oprimido*, são exemplares:

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, faze-lo mais humano. Paulo Freire não inventou o homem; apenas pensa e pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de re-descobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando – “método de conscientização”.

Mas ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originariamente comum, não permitirá mais a comunicação. Cada um terá seus próprios caminhos de entrada nesse mundo comum, mas as convergência das intenções que o significam, é a condição de possibilidade das divergências dos que, nele, se comunicam. (Fiori 1983: 9-10)

Esse mergulho em nosso baú de memória mostra que muitas das questões candentes que discutíamos naquela época ainda fazem parte das pautas de discussão atual. Cabe lembrar que nesse período o governador do Estado de São Paulo era Paulo Salim Maluf (79-82). Eu e a maior parte do grupo das professoras das primeiras séries passamos a fazer parte do grupo sindical. Aos poucos começamos a discutir questões políticas na

escola. E também aos poucos outros professores foram se envolvendo nas discussões. Antes, na hora do intervalo, ficávamos num grupo separado do grupo das outras professoras. Havia uma territorialização dos espaços da escola. Algumas delas queriam saber das discussões ocorridas nos encontros e uma foi trazendo a outra para conhecer as discussões. Talvez a crueldade do Governo Maluf tenha propiciado o engajamento da professoras nas discussões políticas. Ao longo de seu governo, foi tirando direitos adquiridos pelos professores, como, por exemplo, a perda de referências, o que implicava redução salarial. A relação autoritária do Estado era sentida na carne por todos.

Nesse período já promovíamos manifestações no centro velho da cidade de São Paulo com um número pequeno de pessoas. E todas as vezes era um corre-corre. Em pequenos grupos de quatro, cinco ou dez pessoas iniciávamos a distribuição de material denunciando as atrocidades do governo militar ou a exibição de cartazes. Nossas atividades não passavam de alguns minutos em cada lugar. Logo aparecia a polícia e tínhamos que fugir, nos esconder nas lojas, nas igrejas e no meio da multidão, principalmente na rua Direita. E era de se esperar algumas prisões.

Eu e mais quatro professoras fomos presas quando saíamos de uma reunião na igreja por policiais à paisana. Colocaram-nos num carro e durante um percurso interminável tentaram nos amedrontar de todas as formas. Queriam saber o que fazíamos e quem era nossa liderança. Dizíamos que estávamos apenas na igreja rezando e que não sabíamos nada sobre as coisas que nos perguntavam. Uma das professoras chorava tanto que não conseguia falar. No final acabaram nos liberando. Sentimos muito medo, mas esse episódio não nos afastou da nossa luta.

Com o final do regime militar, e o processo de redemocratização do país, agora sem as proibições ainda recentes em nossa memória, avançamos no processo de politização.

A organização sindical foi se consolidando e no Governo de Franco Montoro (83-87), ampliamos nossas atividades. Montoro foi um governo que procurou reparar os danos causados por Maluf no magistério. Devolveu aos professores os direitos subtraídos naquele governo. Havia muita esperança. Parecia que nada nos deteria. Acreditávamos na nossa luta. Lutávamos para concretizar o processo de redemocratização, a conquista de melhores condições de trabalho e melhores salários, bem como a defesa da escola pública de qualidade para todos. Nesse período o Sindicato conseguia grandes mobilizações de professores, a exemplo de outros setores, como o metalúrgico, o bancário. Houve também muitas greves durante este período.

Uma dessas greves no setor educacional durou 90 dias. Nossa escola teve suas atividades paralisadas inteiramente. Eu era representante sindical da escola. Realizamos assembléias gigantescas. Marchávamos na direção do Palácio do Governo, fazíamos passeatas nas principais avenidas da cidade, como a Av. Paulista, Brigadeiro Luís Antônio, Consolação, e infernizávamos a cidade. Muitas de nossas reivindicações foram atendidas.

No Governo Quércia e Fleury houve retrocesso nos avanços conquistados no governo anterior. Diferentemente do Governo Montoro, mais voltado ao diálogo, os governos Quércia e Fleury colocavam a força bélica na rua quando havia manifestações dos professores. Embora o período militar já houvesse terminado, a truculência com que estes governadores tratavam os professores era revelador do caráter autoritário de seus governos, que aconteceram no período de 03/87 a 01/95. Mesmo ameaçados fazíamos assembléias em locais proibidos. Eu continuava representante da escola e militante ativa no sindicato.

Fizemos várias greves durante o governo Quércia. Na mais longa delas (perto de 3 meses), houve uma assembléia dramática realizada em frente ao Palácio do Governo. Uma comissão de representantes tentou dialogar com o governador, juntamente com parlamentares de partidos de

esquerda, mas não foi recebida. Diante da não abertura de negociação por parte do governador, que havia decretado a exoneração dos grevistas, a assembléia deliberou pelo não envio da folha de pagamento constando falta dos professores.

Durante a realização da assembléia pacífica, presenciávamos um contingente enorme de policiais no entorno de nosso movimento. Havia tropa de choque, cavalaria, polícia militar com cães, helicópteros fazendo vôo rasante sobre a assembléia. Pensávamos que todo aquele aparato bélico era somente para nos intimidar. Mas não era. Num dado momento, bombas de gás lacrimogêneo começaram a ser jogadas sobre as nossas cabeças. A tropa de choque, a cavalaria e policiais com cães avançaram sobre nós. Foi um corre-corre geral. Não havia para onde escapar.

Muitos de nós ficamos machucados. A inalação do gás queimava nossas vias respiratórias, provocando a sensação de sufocamento. Quando os policiais pararam o ataque, o saldo de machucados e feridos era grande. Muitos de nós – inclusive parlamentares – saímos sangrando, queimados, intoxicados, tendo que ser socorridos em hospitais. Eu fiquei aproximadamente 10 dias para me recuperar dos efeitos do gás lacrimogêneo.

Depois desta assembléia voltamos para a escola para discutirmos os rumos do movimento. A diretora da escola, que já fazia ameaças contra nós, passou a nos ameaçar mais contundentemente a partir da publicação do decreto do governador que prometia a exoneração dos grevistas. Ela tentava persuadir o grupo a parar o movimento. Porém diante do massacre que havia sido a assembléia realizada em frente ao Palácio do Governador, os professores se uniram ainda mais, não levando em consideração as ameaças da diretora.

O grupo passou então a pressionar a diretora a enviar a folha de pagamento sem falta para evitar as perseguições. Ela não concordou em fazer isto. E, diante da pressão cada vez maior do grupo, pediu

afastamento do cargo. Deveria assumir a direção a vice-diretora, porém diante da situação esta solicitou sua aposentadoria, negando-se a assumir a direção da escola. Um professor da escola, em função daquele quadro, deveria assumir a direção. Foi feita uma assembléia, e eu fui indicada para assumir a direção da escola naquele momento candente.

Enfrentando o poder instituído

Seguindo as deliberações da assembléia, assinei como diretora a folha de pagamento fechada sem as faltas da greve. Um dia após a folha de pagamento ter sido entregue na Delegacia de Ensino, fui convocada para reunião com a Delegada de Ensino e Supervisores de Ensino. Todos os professores em greve passaram a fazer vigília na escola para me dar apoio e acompanhar de perto o desenrolar dos acontecimentos.

Na reunião estavam presentes todos os diretores das 62 escolas pertencentes àquela delegacia. A sala de reunião tinha a mesma organização de uma sala de aula. As carteiras estavam dispostas em fileiras. Na frente havia uma mesa ocupada pela Delegada de Ensino e atrás desta, havia talvez umas 20 cadeiras também enfileiradas, que foram ocupadas pelos supervisores de ensino.

A Delegada foi quem falou a reunião inteira; os supervisores nada disseram. Apenas faziam menção de concordância aos encaminhamentos desta. A Delegada começou alertando os diretores quanto à responsabilidade destes em assinar a folha para encobrir professor grevista. Não deviam colocar seus cargos em risco; estavam ali para cumprir lei e não desrespeitá-las. Dizia que o governador já havia definido sua posição: era contra a greve e não toleraria grevistas. Ressaltava que o papel dela, assim como o dos diretores era o de representar o Estado, e se o governador decidisse de fato exonerar os professores grevistas, nada poderia ser feito. Com esse discurso, devolveu a folha de pagamento para

que todos os diretores retificassem a folha. Daria até o final da tarde para que devolvêssemos a folha retificada.

Apenas quatro diretores se manifestaram contrariamente à posição da Delegada, que, além de não permitir a discussão, encerrou a reunião e se retirou. Percebi que as relações naquele espaço eram marcadas pela obediência e respeito à hierarquia. Voltei para a escola com a folha de pagamento. Conte para o grupo que estava a minha espera o teor da reunião e quais tinham sido os encaminhamentos da delegacia. Decidimos pela ratificação da folha.

Entreguei a folha no final daquela tarde. Houve no dia seguinte outra convocação. Porém, a quantidade de diretores havia reduzido para menos da metade. O tom do discurso da Delegada nessa segunda reunião foi mais duro e mais direto. Novamente devolveu a folha para ser retificada e novamente ser entregue no final da tarde.

Nossa decisão continuou sendo pela ratificação. No dia seguinte à segunda ratificação, houve uma terceira reunião com as autoridades, Delegado de Ensino, supervisores, representantes da Secretaria da Educação na qual estavam presentes no máximo uns quinze diretores. As pessoas da Secretaria da Educação estavam presentes para, segundo eles, acompanhar o desenrolar dos acontecimentos. A folha foi devolvida novamente para ser retificada pelos diretores.

A folha foi ratificada por nós umas oito vezes, e, na última reunião, havia apenas quatro diretores que continuaram a manter a postura adotada em função das orientações do comando da greve. Recordo que nesta reunião, da qual participamos em atendimento à convocação da Secretaria da Educação, fomos encaminhados para uma sala grande, pois havia um número grande de autoridades. O objetivo deles era de nos pressionar, nos intimidar. A Delegada, furiosa, não poupava adjetivos; dizia que nós, os quatro diretores, seríamos processados por improbidade administrativa, por desvio de dinheiro público, por encobrir os grevistas.

Dizia, ainda, que éramos irresponsáveis. As instituições de controle colocaram em curso toda a arquitetura legal e burocrática para manter a estrutura disciplinar em funcionamento.

Nesse caso particular, a Delegada de Ensino, os supervisores e os enviados da Secretaria da Educação exerciam o papel de espiar, de vigiar e através da presença ameaçadora, antes de punir, mostrar para todos os envolvidos nas relações de poder o quanto era perigoso enfrentar a ordem. Segundo Foucault, o poder se manifesta como resultado da vontade que cada um tem de atuar sobre a ação alheia de modo a governá-las. Nós, os quatro diretores que restaram nesse embate, nas relações de força de ambos os lados, entregamos a folha de pagamento novamente ratificada. A Delegada de Ensino avisou antes que saíssemos que nossos nomes seriam encaminhados para a Secretaria da Educação e para o governador a fim de que as devidas providências fossem tomadas.

Podemos entender esses acontecimentos à luz do conceito de resistência de Foucault (cf. Revel 2005: 74-76). Para Foucault a resistência se dá necessariamente onde há poder, uma vez que esta é inseparável dessas relações de poder. A resistência é a possibilidade de criar, na instância das próprias relações de poder, espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte. Os vínculos entre as relações de poder e as resistências realizam-se, para Foucault, em termos de estratégia e de táticas: cada movimento de um serve de contra-ofensiva do outro. A complexa relação entre poder e resistência apóia-se, para o autor, em três pontos: a) a resistência é coextensiva e contemporânea ao poder que ela enfrenta. Portanto, não há anterioridade lógica ou cronológica da resistência; b) a resistência apresenta as mesmas características do poder: é tão inventiva, móvel e produtiva quanto o poder. E, igualmente a ele, se organiza, se consolida, vem de baixo e se distribui estrategicamente. As resistências podem fundar novas relações

de poder, bem como as novas relações de poder podem suscitar novas formas de resistências.

As correlações de forças vividas nos acontecimentos narrados puderam mostrar como o exercício de poder se produz no jogo das práticas concretas e como nesse poder, que se dispõe numa rede, o outro, no jogo das relações de poder, tenciona o poder, suscitando, incitando saberes não fora, na exterioridade das relações, mas dentro da própria relação de força, que recriam táticas, estratégias, ações capazes de transgredir as normas de controle e de poder, fragilizando, neutralizando o controle do outro sobre as ações, mesmo que temporariamente.

Quando ratificávamos a folha de pagamento, estávamos desafiando o poder, colocando em jogo seu fluxo na rede. A estratégia adotada por nós nas reuniões era a do silêncio, o que provocava na Delegada um aparente descontrole emocional. Essa oposição resistente ao poder parecia provocar, numa intensa relação de força, não vontade de extirpação total daqueles que resistem por parte do poder, mas sim uma busca de novas formas de controle sobre as novas formas de ação criada pela resistência na correlação de forças. Então, nos parece que no confronto, na medida em que os poderes e os saberes se deslocam (interstício), produzem novas possibilidades, novos usos dos saberes. O poder despense grande energia para controlar os novos modos de ação, numa aparente economia do poder, reinventando novas estratégias, o que poderia ser caracterizado como uma reengenharia do poder.

A greve acabaria alguns dias depois sem nenhuma conquista. Todos voltamos ao trabalho, não derrotados, mas sabendo que essa não seria nossa última luta. Eu e meus colegas diretores fomos processados, mas nenhum chegou a perder o cargo.

Após o término da greve, o grupo da escola ficou muito fortalecido, pois tínhamos todos entrado no movimento grevista juntos e só saímos quando o movimento terminou. Esse fato estreitou os laços de confiança

no do grupo. Começamos uma nova etapa de nossa organização e constituição na escola. Continuei na direção da escola e começamos a fazer inúmeras mudanças. Fazíamos reuniões para a tomada de decisões e enfrentamos muitos obstáculos, tanto por parte da Delegacia de Ensino, divergências que apareciam dentro dos grupos de professores na escola e também em relação à comunidade.

Algo aparentemente simples, que era a discussão sobre abolir o uso de uniforme, mobilizou professores, pais de alunos, alunos, funcionários na defesa de sua continuidade de uso. Na época a Associação de Pais e Mestres era composta pelos professores mais conservadores e por pais de alunos que representavam a elite do bairro. Estes defendiam a continuidade do uso, alegando que sempre fora daquele modo, ou que uma boa escola deve ter uniforme. Não consideravam nossos argumentos em defesa da abolição de seu uso, como o fato de uma grande parte de nossos alunos não poderem comprar os uniformes ou terem muita dificuldade financeira para fazê-lo. Perdemos, nessa ocasião. O uniforme continuou obrigatório ainda por mais de um ano. Foi somente com a reestruturação da Associação, com a participação ampliada de outros pais da comunidade e de professores e alunos engajados nas discussões da melhoria da escola que foi abolido o uso de uniforme e o pagamento da taxa da Associação, que era obrigatória para todos.

Alguns passos para frente e muitos para trás. E agora? O que fazer?

Entramos na década de 90 envolvidos com as mudanças internas da escola. Uma das características desta época era a alta rotatividade dos professores, um verdadeiro nomadismo que impossibilitava um trabalho coletivo e estável. Havia muita incerteza, professores insatisfeitos, classes superlotadas, baixos salários. Nessa época já havia muita falta de professores. Ainda estava em voga o modelo autoritário dos órgãos centrais e médios em relação à escola.

Tinha muita dificuldade em encaminhar tantas demandas. Muitas vezes não sabia o que fazer, como fazer. Ainda ocupava o lugar de professora militante. Não havia me dado conta que meus colegas não me viam mais neste lugar. Eu não me via como diretora, ao menos dentro do modelo tradicional e subserviente aos órgãos superiores. Não abriria mão dos meus sonhos, da luta. O que poderia eu fazer? Precisava aprender a administrar os conflitos de outro lugar. Antes discutíamos no grupo os encaminhamentos e sentia o apoio do grupo. Os acertos e os erros eram do grupo. Mas, naquele momento, esperavam de mim soluções para problemas que nem dependiam de nós. Tinha, e ainda tenho, dificuldade em me relacionar com os órgãos superiores, os quais vêem o diretor como executor das políticas implantadas em cada governo sem considerar as necessidades e peculiaridade de cada escola. Falavam de uma escola, de professores e alunos genéricos para diretores genéricos. Não me considerava pertencente àquele grupo.

Havia muitos confrontos com delegados de ensino e supervisores de ensino, que até hoje não gostam de trabalhar conosco. As relações foram sempre de oposição aos interesses das políticas descomprometidas e incoerentes com nossas expectativas. Perguntava-me o que fazia naquele lugar? Havia ao mesmo tempo uma teimosia que persistia em insistir que lá também era lugar de luta. Às vezes a gente começa a lutar por uma coisa e acaba envolvido em lutas não pensadas, não compreendidas. Sentia-me muito só naquele lugar. Era preciso buscar modos de significar aquele lugar, aquele papel, sem porém abrir mão de ser professora comprometida com as causas sociais. Fui tentando compreender e ocupar esse outro lugar.

Uma prioridade que se impunha era a necessidade da não diluição do grupo, de se impedir que o trabalho coletivo se esvaziasse, que não se sustentasse. Um dos fatores que contribuía/contribui ainda hoje para que isso ocorra é a intensa mobilidade dos professores no sistema público de

ensino, quebrando a estabilidade da equipe escolar, o que não permite que o professor se identifique, se constitua, construa vínculos com seu trabalho e com seus alunos. A construção do projeto nas escolas era sempre um percurso inacabado. Era preciso uma política que garantisse as condições necessárias para que aqueles que estavam atuando no espaço educacional pudessem pensar as soluções para os problemas que incidiam sobre a escola. Vivíamos naquele momento as promessas do final da década de 80.

A constituição de 1988 reconhecia a necessidade de ampliação da educação básica, a inclusão da educação infantil, o ensino fundamental e médio e ainda a gestão democrática. Surgiam naquele contexto propostas de profundas mudanças na gestão da educação. Ampliava-se a discussão em defesa de mecanismos mais coletivos e participativos no planejamento escolar. Um sistema educacional que reconhecesse a escola como espaço de política e trabalho. E para tanto havia a necessidade de que esta se tornasse autônoma. As propostas de mudança apontavam para a construção de uma escola com autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Uma gestão democrática e participativa, prevendo a constituição de colegiados e até mesmo a eleição de diretores. No bojo dessas discussões havia a luta pelo reconhecimento dos profissionais da educação como trabalhadores, portadores de direitos, incluindo a participação sindical.

A década de 90 emergiu apresentando grandes incoerências: uma democracia consolidada nas instituições e nas regras formais do jogo político, mas que convivia, cotidianamente, com a violência, a violação dos direitos humanos. As modificações constitucionais que prometeram acabar com o perfil excludente estratificado e corporativo das políticas públicas não se realizaram. O que ocorreu é que os efeitos de proteger recaíram sobre aqueles que já tinham proteção. Mais da metade da população ativa,

entre desempregados ou com vínculo precário no mercado de trabalho, permaneceu à margem dos benefícios.

No final da década de 80 e nos anos 91/92, o movimento efetivado pela escola no sentido de desenvolver um projeto educacional que assumisse contornos mais democráticos era garantido por professores que viveram o processo de discussão política do período e que formava um grupo relativamente estável na escola e comprometido com o trabalho da escola. Esses aspectos garantiam o estabelecimento de uma identidade do grupo, permitindo um modo de funcionamento próprio, o que permitia a organização de parcela significativa dos professores na busca de alternativas de estruturação do trabalho pedagógico.

A integração do grupo permitiu avanços, naquele momento, mais de ordem estrutural do funcionamento da escola e das políticas educacionais do que propriamente referente ao trabalho pedagógico no interior da escola. As mudanças na estrutura administrativa da escola garantiam o acesso e a permanência imediata, uma vez que tinham sido suprimidos os mecanismos dificultadores de acesso, como o pagamento de taxas, o uso de uniforme e outros entraves, como comprovação de endereço, apresentação de cópia de documentos que não tinham nenhuma utilidade, cópia que ficavam envelhecendo dentro dos prontuários dos alunos.

Ampliou-se nesse período a discussão e a efetivação da participação coletiva em conselhos representativos (Conselho de Escola e de classe) das diferentes instâncias envolvidas no processo, como professores, pais, alunos.

A discussão sobre o trabalho pedagógico ainda não estava em foco. Nossa história naquela história permitiu o estabelecimento de vínculo de confiança, e parece que isso propiciou o desenvolvimento das nossas práticas naquele espaço social. As pessoas participavam da organização, da estruturação de novas relações, porém esse aprendizado não se dava de modo tranqüilo. Havia intensas correlações de forças, divergências,

mas naquele rebojo íamos compreendendo a realidade onde estávamos a fim de que pudéssemos lidar com o conflito entre o sonho e a realidade.

Nosso trabalho realizado com as primeiras séries era um elemento importante para a chamada em direção ao foco das práticas pedagógicas, pois, por um lado, tínhamos resultados concretos para apresentar e, por outro, falava como protagonista participante do processo a partir do lugar de diretora que agora ocupava. Era com base na nossa experiência vivida que passamos a discutir a necessidade de rompimento com a visão individual e segmentada sobre educação, resultado de uma rotina compartimentalizada, isolada e afastada de uma reflexão com o outro (coletivo). Essa visão era alicerçada e alimentada pela própria organização do sistema escolar, que se opunha a uma concepção de ação coletiva que fundamentasse a construção de práticas pedagógicas baseadas na construção de um projeto pedagógico pautado nos objetivos da escola.

Na época, fazíamos discussões acaloradas sobre os rumos das mudanças na escola, e havia resistência em discutir a sala de aula e levantar propostas em torno da construção do projeto político-pedagógico. O exercício de deslocamento que fazíamos na escola em torno da ação coletiva encontrava entraves que, no fluir das práticas cotidianas, não compreendíamos e, por isso, não conseguíamos avançar. Parte dos professores considerava que fazia um trabalho coletivo pelo fato de estarem abrigados numa instituição. Para eles, o trabalho coletivo traduzia-se em um conjunto mecânico de fazeres, como o cumprimento do plano de ensino, as avaliações, entregas de notas, etc. Não avançávamos nas discussões porque era preciso compreender naquele momento ser necessário romper com aquela visão de trabalho coletivo que era reflexo da definição das formas de produção industrial aperfeiçoadas pela teoria taylorista em que o trabalhador não domina o processo de produção no qual está inserido, mas somente lida com uma parte dele. A classificação em especializados e não especializados promovia a divisão social do

trabalho, estabelecendo também a divisão entre o pensar e o fazer. Noutra direção, eu e um grupo de professores buscávamos o que Kosik propunha sobre o fundamento do trabalho coletivo ao analisá-lo não como sendo uma soma de partes fragmentadas, mas como totalidade concreta, isto é, como o conjunto de fatos em correlações, em movimento de criações e estruturações. Nesta concepção, o homem participa desse movimento, construindo e sendo construído pela totalidade concreta (cf. Kosik 1976, cap. I – Dialética e totalidade concreta).

Porém, a despeito da crença em comum que tinha com o pequeno grupo de professores progressistas a respeito de um trabalho coletivo que envolvesse a todos, percebi que havia muitos interesses diferentes em jogo no grupo. Não eram todos que compartilhavam conosco da visão de um trabalho em grupo comprometido com a desopacização das ideologias dominantes, da participação efetiva dos educandos no processo educacional, da erradicação da exclusão dos alunos por meio de avaliações classificatórias, etc.

Tínhamos interesse em discutir as questões pedagógicas com urgência, pois queríamos mudar a formas antidemocrática como uma boa parte dos professores agia. Porém, as resistências em refletir a própria prática eram enormes. Quando discutíamos as macropolíticas, o grupo de professores participava e era capaz de fazer boas análises, no entanto quando o assunto era a sala de aula havia um grande desinteresse. A tendência dos professores era atribuir os problemas diagnosticados aos elementos externos à sala de aula e não à sua ação pedagógica.

Aprendi naquele percurso que a definição de caminhos para a escola não podia se realizar com base em mudanças estabelecidas consensualmente ou sobre ações isoladas do processo de ensino-aprendizagem. Aquele espaço revelava a arena de luta de classes. Desse modo, havia necessidade de reestruturação das práticas. Compreendi que era necessária uma nova militância que me permitisse reconhecer as

necessidades de reestruturação das práticas, ampliando-as com consciência de seus limites e redefinindo-as como espaços de resistência e luta que pudessem se efetivar no trabalho pedagógico. Teria que transitar no espaço entre ser professora e diretora ou incorporar na professora as exigências que o lugar de diretora solicitava. Era necessário, pois, superar tanto a via do consenso tradicional, pela qual se buscava eficiência pautada na obediência cega ao líder, quanto o consenso pela via da consciência filosófica que pretendia desvelar as ilusões da dominação a que todos os professores, como trabalhadores a serviço do capital, estavam submetidos. Isto não significava abrir mão de um projeto coletivo pautado em alguns princípios comprometidos com justiça social e a democratização dos meios de produção e acesso aos bens materiais e espirituais. Significava que teríamos que trabalhar a partir de um *consenso tenso*³, que reconhece as relações em tensão e produz compreensões e enfrentamento das contradições internas e externas ao processo de produção como forma de problematização e superação de seus conflitos. Consenso este provisório, produzido de choques de forças e interesses, mas possibilitador de uma multivisão e de uma plurivocalidade em que se desvelam e ao mesmo tempo se possibilitam novas formas de dominação.

Reflexão e ação coletiva no estabelecimento de um projeto político-pedagógico

A escola foi incluída em 93 no Projeto de Escola Padrão por determinação da Delegacia de Ensino. Tínhamos posição contrária ao projeto por atingir um pequeno número de escolas. Porém, concordávamos com o modelo de funcionamento do projeto, como a carga horária do professor, os horários destinados às reuniões e o investimento

³ Para nós, o consenso tenso se estabelece não como uma unanimidade ou uma forma de condução de opiniões pela via autoritária, mas como um processo dialógico em que se respeitam as diferenças. Este consenso não é definitivo, mas provisório, sujeito a mudanças que fatalmente se instalarão pelo fato de se basear em tensões produtivas.

material que as escolas que estavam no projeto recebiam. Assim, tiramos proveito das coisas boas que o projeto oferecia.

Com o Projeto de Escola Padrão, o problema da rotatividade do corpo docente foi minimizado (na época a maioria dos professores não era efetiva e além de mudar de escola todos os anos, e até mesmo durante o mesmo ano, também tinha que ministrar aulas em várias escolas a fim de completar a carga horária). O professor, mesmo não sendo efetivo no cargo, podia constituir sua carga de trabalho na mesma escola, pois a atribuição de aula das escolas inseridas no projeto era feita na própria escola e o professor poderia permanecer na escola mediante avaliação de seu trabalho. Foi minimizada também a ausência de espaço coletivo para estudos e discussões, uma vez que o calendário e a organização do tempo escolar permitiram, na época, para as escolas inseridas no modelo de escola padrão administrar essa organização de tempo que era/é imprescindível para uma ação colegiada voltada à reflexão e discussão dos problemas da escola na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. Sem tempo para o estudo, para troca de experiências e possível sistematização das propostas e experiência via pesquisa não era possível viabilizar um projeto político-pedagógico, concebido como processo permanente de reflexão.

Outra dificuldade que tínhamos era a fragilidade dos conceitos teóricos. Havia dificuldade em relacionar, por exemplo, as ações desencadeadas aos objetivos, à filosofia do projeto pedagógico da escola, o que demonstrava a necessidade de romper com a visão fragmentada que persistia no imaginário e nas práticas dos professores. Estávamos ainda aprendendo a exercitar nossa pouca experiência democrática e de participação coletiva, que corria grande risco de não se efetivar caso não déssemos conta de preparar o grupo para o enfrentamento e assunção dessa nova perspectiva. Considero atualmente que o que permitiu ao grupo avançar foi o fato de termos enfrentado a questão da nossa

formação. O alicerce para tal foi o princípio do “consenso tenso” e a busca da fundação de uma “comunidade de trabalho⁴”. Esse “momento oportuno” significou a possibilidade de tecer os fios tênues que são fundamentais para o fortalecimento do grupo.

Os órgãos centrais e intermediários da educação na cidade de São Paulo propunham projetos, mudavam políticas educacionais, sem formar equipes que pudessem dar sustentação às escolas, tanto no sentido da gestão do projeto como na necessária formação. Em função desse cenário fomos buscar ajuda na rede Municipal de Educação, que na época estava sendo administrada pelo governo de esquerda de Luiza Erundina e cujo secretário da Educação era o Prof. Paulo Freire. A rede municipal vivia intensa experiência de formação. Havia formação em serviço, projetos para as escolas a partir das prioridades de seus projetos pedagógicos, assessoria das universidades. Foi um momento muito feliz da educação municipal. Fomos em busca de apoio e conseguimos que vários professores que trabalhavam nos NAES (Núcleo de Ação Educativa) como formadores, dando assessoria às escolas, passassem a desenvolver um projeto de formação em nossa escola.

Começamos com programa de formação dos professores de primeira a quarta série, que se ampliou para os professores de quinta a oitava série. Os encontros aconteciam quinzenalmente nos horários de trabalho pedagógico. Estudávamos, discutíamos as práticas e projetos que começamos a desenvolver. Ao longo do processo de formação, fomos construindo nosso projeto político-pedagógico. Levantamos as prioridades

⁴ Com base no conceito de *comunidade de destino*, de Eclea Bosi (1998), entendemos *Comunidade de trabalho*, no espaço deste trabalho, como um partilhar o tempo vivido e as experiências, como a materialização do momento em que alunos, professores, pais, funcionários, diretores, coordenadores e comunidade se constituem juntos no espaço de formação (sala de aula, pátio, quadras, corredores e espaços externos em que se dá o trabalho político-pedagógico). A comunidade de trabalho toma a história em suas mãos, se organiza em torno de seus interesses e desejos e se apropriam, para tanto, do espaço e tempos legais definidos pela legislação para o trabalho coletivo. Diferentemente do trabalho coletivo preconizado pelos órgãos oficiais e previsto nos modelos de formação de grupos, que é obrigatório e burocrático, a comunidade de trabalho se constitui de pessoas cujas mentes porosas, abertas para o novo e para o desafio, têm como finalidade compartilhar sentimentos, experiências saberes coletivos, práticas pessoais, pedagógicas e políticas.

da escola, fizemos um extenso estudo da realidade local com a participação de todos envolvidos diretamente no processo escolar e também com a comunidade local. A partir dos estudos realizados, chegamos ao tema gerador que desencadeou a reestruturação curricular. Para a construção do projeto foi importante construir os objetivos compartilhados, certo grau de consenso sobre as prioridades e trabalhar com perspectivas que visavam ao trabalho coletivo, à melhoria de ensino, à garantia do acesso e permanência dos alunos, à discussão sobre as expectativas do corpo docente e discente, à concepção de sujeito, à mudança de uma pedagogia da constatação para a construção da pedagogia da esperança, à busca de soluções coletivas, à ação colegiada e diálogo com a comunidade.

A construção do projeto se materializou por avanços e retrocessos, momentos de estagnação e muitos “e agora?”. Nossa perspectiva era romper com a situação de acomodação e construir uma identidade em que o grupo fosse capaz de decidir junto suas ações. Era necessário um projeto educativo que viesse a ser instrumento de superação da dominação e exploração e que reconhecesse e compreendesse os conteúdos trabalhados na escola vinculados às condições concretas de vida dos alunos. Com os resultados deste trabalho, os professores mostraram que era possível fazer o aluno sujeito de sua ação.

Nesse momento, criamos um vínculo com a comunidade a partir da participação desta nas discussões que fazíamos nas reuniões de pais, da abertura da escola para comunidade, do atendimento para orientação, do acompanhamento das dificuldades dos alunos com a participação da família, dos encontros com os pais e comunidade em geral organizados em torno de temas (moradia, saneamento básico, desemprego, violência, papel da mulher e outros). Os temas surgiam a partir dos encontros e eram levantados a partir das expectativas do próprio grupo. Em 1994, penúltimo ano do desenvolvimento do projeto político-pedagógico da

escola⁵, os pais participavam das discussões pedagógicas e do Conselho de Classe junto com alunos. O conselho de escola estava fortemente estruturado.

Nesse período, os membros do Conselho representantes da comunidade foram se apropriando politicamente daquele espaço e, num movimento de quererem ir além, iniciaram um processo de discussão que extrapolava o projeto da escola. Passaram a problematizar outros aspectos que não percebiam ou que não acreditavam que pudessem ser por eles questionados. Passaram a discutir nas reuniões de Conselho, que ocorriam com frequência, e se tornaram um espaço de reflexão e debate sobre questões da escola e outras que gravitavam em torno da vida daquelas pessoas, que sozinhas não conseguiam enfrentá-las. Por exemplo, discutiam como melhorar a qualidade do atendimento do Centro de Saúde, da creche, inclusive da abertura das outras escolas para discussões como as que faziam lá. As discussões foram ganhando vulto. Começaram a se organizar em comissões que iam aos locais como o Centro de Saúde, escolas, Administração Regional e até igrejas para proporem a organização de grupos de discussão como forma busca de soluções para os problemas da comunidade. Não houve muito avanço. As respostas não eram a que esperavam, porém a tentativa de organização e discussão dos problemas coletivamente provocou avanços e algumas mudanças nas instituições locais.

Chegaram a organizar um encontro dos conselhos das escolas da região com o propósito de ampliar a discussão sobre a importância da participação da comunidade na escola e nas outras instituições que atendem a população. Atualmente essa questão se tornou corriqueira, mas na época foi uma atitude ousada daquelas pessoas. O convite era

⁵ O projeto de escola padrão seria finalizado em 1995 pelo Gov. Covas, que assumiu o governo neste mesmo ano. Seus estertores deram-se ao longo deste ano, enquanto não entrava em vigor a reestruturação da rede escolar de ensino que estava sendo elaborada naquela época e persiste até o presente momento, apesar da substituição da antiga Secretaria da Educação. Falaremos com mais detalhes sobre esta mudança mais à frente.

extensivo a outros representantes das diversas instituições e foram eles mesmos, os membros do Conselho, quem se encarregaram de distribuir os convites. O encontro ocorreu num sábado e conseguiu reunir aproximadamente setenta pessoas.

Todo esse movimento interferia na dinâmica da escola. Os professores desenvolviam inúmeras atividades e muitas delas festivas com a participação da comunidade. Os funcionários cuidavam da escola para que esta ficasse bonita para todos.

Os índices de reprovação e de evasão reduziram para perto de zero por cento. A maior parte dos professores participava ativamente do processo desencadeado na escola. Já tínhamos autonomia na condução do projeto e dos rumos da nossa formação.

Muitos de nós voltamos para a universidade para contribuir e ampliar nossas possibilidades de compreensão das inúmeras demandas que surgiam em função do projeto da escola. Eu comecei a fazer o mestrado.

Durante esse período, a Delegacia de Ensino acompanhava nossas atividades através do supervisor de ensino que fazia visitas constantes na escola. Mudavam com frequência os supervisores e alguns deles até que gostavam do nosso trabalho, sem, porém, concordar com a maior parte dos encaminhamentos e movimento da escola. Mas não podiam negar os avanços na qualidade das aprendizagens dos alunos, os baixos níveis de repetência e “evasão”, porém não tinham simpatia por nós. Tínhamos um relacionamento distante com a Delegacia de Ensino, que não chegou a ser um entrave para realização do nosso projeto.

Como estratégia, procurávamos atender às cobranças burocráticas prontamente, o que evitava a interferência da Delegacia de Ensino por descumprimento de ordens e determinações legais, pois isso era a dimensão visível da escola, aquilo que Ezpeleta e Rockwell (1989) definiram em suas pesquisas como sendo a parte documental da escola. Havia uma dimensão não apreensível pelos observadores (supervisores)

da escola, que era produzida no cotidiano escolar mediada pelo projeto pedagógico. Esta dizia respeito à nossa forma de produção e de apropriação de saberes compartilhados e à maneira como estes produziam sentidos que afetavam a nossa vida e a de nossos alunos. Essa dimensão fluía independentemente dos olhares do instituído.

1995, ano da reestruturação escolar

Era final do governo Fleury e início do governo Mario Covas. Saiu o PMDB e entrou o PSDB. Acreditávamos que, embora não tivesse sido eleito um governo de esquerda, o partido eleito faria avançar os tímidos passos que o governo anterior havia dado em direção a uma educação pública de qualidade. Ledo engano. No início do governo, a Secretária da Educação Rose Neubauer decretou a reestruturação da rede paulista de ensino. Em minha opinião, essa foi uma das políticas mais perversas de desmonte da escola pública paulista vivida até então.

No início do governo, a Secretária da Educação anunciou o fim do projeto escola-padrão e com um discurso novo propunha a separação dos alunos, sob a alegação da comprovada dificuldade de convivência entre as diferentes faixas etárias numa mesma escola. Em função dessa e outras razões, a Secretária promoveria uma reestruturação da rede de ensino. Com a publicação dos decretos 40.473, de 21 de novembro, e 40.510, de 5 de dezembro, foi colocada em curso a reestruturação da rede paulista de ensino.

A reforma separou, no início de 1996, a escola de primeira a quarta série da escola de quinta a oitava série e Ensino Médio. Com a reforma, nossa escola, que antes trabalhava com todas as séries do ensino fundamental, passaria a comportar somente alunos da quinta série do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio. Não podíamos aceitar aquele desmanche da escola em nome da melhoria da qualidade de ensino. Já tínhamos um projeto consistente, tínhamos qualidade de ensino

e uma comunidade participativa. Perguntávamos para o Delegado de Ensino por que estava acontecendo aquilo, se concordava com a atitude irresponsável do governo. O que seria do nosso projeto?

A Secretaria Educação distribuía farto material apontando os benefícios da reforma com o slogan “Educação Paulista: corrigindo rumos - Mudar para melhorar: uma escola para a criança outra para o adolescente”. Apontavam a inadequação dos usos dos espaços e do mobiliário quando crianças e adolescentes são obrigados a compartilhar os usos. O material de propaganda do modelo reestruturado mostrava salas bem equipadas, com mobiliário novo e crianças felizes em contraposição, segundo eles, às salas de aulas estragadas, sujas, com os trabalhos dos alunos destruídos em função de os adolescentes não respeitarem os pequenos.

Com esse material e o discurso utilizado, a reestruturação conseguiu apoio de boa parte dos professores da região. Mesmo na nossa escola, havia uma parcela de professores que viam com simpatia a idéia da separação dos alunos. Havia a defesa dos professores das séries iniciais para que a escola atendesse somente de primeira a quarta série sob a argumentação que essa era nossa vocação. “A vocação da escola” era o novo jargão utilizado pela Secretária da Educação, que passou a ser repetido tanto pelo Delegado de Ensino como pelo professor, diretor e pais de aluno.

Sabíamos que a política governamental que quer seus projetos implantados a qualquer preço e sem tempo para que os sistemas de ensino assimilem as mudanças por não haver preparo dos órgãos intermediários para orientar as equipes das escolas acaba por enfraquecer ou exterminar os grupos organizados no interior das escolas se estes não estiverem preparados para lidar com o tempo institucional, com o tempo escolar e também com o tempo político.

Fomos aprendendo que estávamos presos aos tempos políticos, que mudam com rapidez, e que em tempos neoliberais as interferências dos novos modos de organização social, político e econômico chegavam ao cotidiano escolar rapidamente como um rolo compressor impondo novas regras de organização que alteravam a estrutura do modelo educacional em curso até aquele momento. O realinhamento da rede de ensino provocou imediatamente o fechamento de um número enorme de salas de aula, de períodos e até mesmo de escolas inteiras. Os períodos noturnos foram os que mais foram afetados logo no início da reforma. Milhares de professores ficaram desempregados. Eles não ficaram desempregados porque havia excesso de professores. O que ocorreu foi que as salas de aulas ficaram superlotadas. As escolas tiveram que absorver toda demanda que as diretorias de ensino determinavam. As escolas perderam a autonomia de organizar as classes, que passaram a ser organizadas pela Diretoria de Ensino. Via *on-line* esta monitorava a escola diariamente, fechando salas e reorganizando os alunos nas salas existentes. Éramos/somos vigiados em tempo real pela maquinaria de controle, dentro dos moldes do panóptico⁶ e seguindo a lógica da “reengenharia do poder.”

⁶ O panóptico, como mecanismo de controle do poder, foi descrito por Michel Foucault, em *Vigiar e punir*. O panóptico se constitui de uma torre central estrategicamente construída, com amplas janelas, que garantem uma visão de todo espaço ao redor. De acordo com Foucault, o efeito panóptico mais importante é induzir no detento no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenta a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. (Foucault 1977: 166)

O efeito do panoptismo pode ser estendido à forma como a educação instituída atual funciona. Os órgãos centrais cobram da escola constantes relatórios sobre os baixos resultados da escola nas avaliações externas. Neles a escola deve explicitar quais competências e habilidades seus alunos não desenvolveram e por que não desenvolveram. Numa atitude, no mínimo cínica, cobram da escola a viabilização de uma proposta pedagógica que dê conta de superar as dificuldades apresentadas pelos alunos. As avaliações, cada vez mais constantes, são mais uma forma de controle e de desresponsabilização do Estado em relação aos resultados que a escola apresenta, sendo o único instrumento que muito competentemente este vem aplicando em toda rede de ensino como suposto mecanismo de intervenção para a melhoria da qualidade de ensino. Essa forma dissimulada de que

Cumpra-nos fazer uma pausa em nossa história e explicar como a lógica da Secretaria da Educação do Governo Covas estava sintonizada com os novos tempos da política neoliberal.

A presença mínima e o controle máximo do Estado

Pensar nas contradições da escola e pensar seu papel numa perspectiva de contribuição a favor da emancipação social nos tempos atuais não é tarefa fácil. Com a nova economia global, principalmente dos países periféricos, o Estado viu desmantelado seu patrimônio através do processo de privatização, inclusive dos setores estratégicos ao desenvolvimento econômico de cada país, como os bancos, a energia elétrica, as comunicações. As reservas cambiais desapareceram na tentativa de manter a estabilidade da moeda, o parque industrial interno sofreu grande choque com a abertura da economia, e para manter os títulos públicos atrativos ao capital externo especulativo, as altas taxas de juros atingiram patamares elevadíssimos, fazendo com que o desemprego atingisse índices insuportáveis. Esse contexto determinado pela ideologia neoliberal preconiza um Estado fraco ou mínimo e que vai produzir uma nova conceituação a respeito das questões sociais, cidadania, soberania, hegemonia, autonomia e outras que passam por alterações frente ao novo Estado-Nação.

No modelo de aldeia global, ou globalização, as relações econômicas são reguladas pelo mercado num mundo sem fronteira (desterritorialização), de reestruturações tecnológicas que afetam tanto as formas de produção, organização e gestão empresarial quanto o próprio Estado e a sua função enquanto instituição reguladora e promotora do bem-estar social.

as políticas públicas neoliberais se valem para controlar impõe de modo feroz a “culpa” de tais resultados aos professores, diretores e coordenadores. Estão submetidos a essa lógica todos que atuam no cotidiano escolar.

Analisando o panorama nacional, após a implantação desta nova ordem global de liberação econômica, privatizações e revolução tecnológica, percebemos avanços nos meios de comunicação, informação e na área da tecnologia. Porém, sentimos o impacto dos prejuízos nas áreas sociais, econômicas e trabalhistas para um número incalculável de pessoas que não são atingidas pelos impactos tecnológicos e que não têm meios alternativos para responder às demandas desse novo modelo.

Na década de 80, a sociedade brasileira havia experimentado um rico processo de luta pela redemocratização após um longo período de ditadura militar. Surgia um novo sindicalismo, movimentos sociais, um partido popular de massa. Ocorreu um movimento comprometido com as lutas históricas pela superação de relações sociais que vinham mantendo o Brasil como uma das sociedades mais injustas e desiguais do mundo. Houve conquistas significativas na afirmação de direitos econômico-sociais no texto da Constituição de 88. Na época, surgira a perspectiva de ampliação do espaço público e da escola pública gratuita, laica, unitária e universal. O debate sobre a formação humana ganhara amplo espaço. No entanto, essas conquistas foram anuladas aos poucos em nome do ajuste da economia mediante os mecanismos de regulamentação, descentralização, flexibilização e privatização.

Os debates realizados pelos educadores durante a década e suas formulações e propostas para a nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação, assim como para o Plano Nacional de Educação, não coadunavam com a ideologia e políticas do ajuste. Por isso, foram combatidas e rejeitadas. Autoritariamente instaurou-se uma reforma educativa em consonância com o ajuste neoliberal tanto no plano institucional como no plano da concepção da educação.

É no contexto dos anos 90 que esse retrocesso ocorreu orquestrado pelo governo Collor, que iniciou o processo de integração do Brasil a esta nova ordem mundial dentro da lógica da globalização de forma

subordinada e alijadora. Porém, suas pretensões foram interrompidas com seu impedimento, que foi expressão de sua incapacidade política. Mas, nosso país não escapou do destino que o aguardava, pois Fernando Henrique Cardoso competentemente promoveu o ajuste econômico esboçado por Collor sob a férrea doutrina dos organismos internacionais.

No plano institucional, a educação de direito social para todos passa a ser encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado. Nesse cenário, surgem as campanhas do amigo da escola, adote uma escola, família na escola e outras de caráter voluntariado que explicitam a substituição de políticas efetivas por ações filantrópicas. Tais campanhas, que predominam no cenário educativo, indicam que é o parâmetro do mercado que estabelece a qualidade de ensino, o que evidencia a forte tendência do pensamento privatista. A reforma do ensino embalada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e os mecanismos de avaliação (ENEM, SARESP, Provão, ENADE) assumem o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado, o que fomenta uma pedagogia voltada para as competências visando à empregabilidade. Esta visão pedagógica individualista é coerente com a desregulamentação, flexibilização, privatização e desmonte dos direitos sociais. Individualmente cada um terá doravante de adquirir uma quantidade de competência desejada pelos homens de negócio que conduzem o mercado empresarial permanentemente renovável para obtenção de certificação visando à empregabilidade.

As propostas neoliberais para a educação, segundo Gentili (apud Hypólito 2006), estão assentadas nos seguintes eixos a) princípio da competência do sistema escolar – que inclui mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, subordinando o sistema educativo ao mercado e propondo modelos de avaliação do sistema; b) programa combinado de *centralização* e *descentralização*: aspectos de centralização – controle pedagógico centralizado através de mecanismos de avaliação

nacional; c) reformas curriculares visando um currículo nacional e d) programas de formação e atualização de professores; aspectos de descentralização – transferências das instituições públicas das esferas maiores (federal e estadual) para esferas locais (municipais); do poder público para comunidades locais e propostas de autonomia da gestão financeira descentralizada com a crescente desobrigação do Estado com a educação pública (políticas de municipalização e adoção de escolas por empresas, p.ex.). Isso tudo é defendido como necessário porque o sistema escolar é considerado absolutamente ineficiente. No Brasil as novas propostas de políticas educacionais estão centradas, em certa medida, nestes mesmos princípios, tanto em nível de Governo Federal quanto de vários Governos Estaduais.

No contexto dessa reforma educacional em curso, não somente no Brasil, mas, de modo geral, na América Latina, colocam-se em prática propostas de formação de professores e gestores sob bases bastantes diferenciadas.

Na ótica das reformas, o processo de formação do gestor escolar aponta para uma formação calcada no gerencialismo. A figura do gestor vem ganhando lugar de destaque no cenário dessas reformas educacionais. Documentos nacionais e internacionais referem-se ao papel estratégico que este trabalhador da educação deve assumir, que é o de liderar, ser capaz de inovar a cultura da escola, fazer uso eficiente de recursos, conquistar a comunidade, implementar campanhas, fazer parcerias, eliminar os gargalos no fluxo escolar e principalmente melhorar a performance da instituição para que apresente melhores resultados. Para tanto, os gestores são convocados para fazerem cursos de formação sob a justificativa que a reforma educativa exige novas competências diante dos novos papéis a eles atribuídos. Em São Paulo, por exemplo, foi realizado curso de capacitação dos gestores intitulado “Circuito Gestão”, que teve início em 2000 e estendeu-se até 2002. O curso foi organizado em

módulos. Em cada um deles eram enfatizados aspectos relativos à liderança, gerenciamento e racionalidade técnica.

Na base do discurso gerencialista, estão presentes representações particulares entre problemas sociais e soluções. Tal discurso é linear e orientado para um pensamento único. Enfatiza mais preocupações com metas e planos que intenções e julgamentos. Preocupa-se com a ação mais que a reflexão. Estabelece fronteiras entre políticas de fornecimento, estratégias e implementação, pensamento e ação. Prioriza o discurso tecnicista que priva o debate sobre suas bases políticas de modo que as discussões sobre os meios se sobreponham às dos fins. Os conceitos empregados nessa perspectiva, como eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, influenciam não só a linguagem, mas fundamentalmente as práticas escolares. Parece que o emprego dessa perspectiva nas escolas define a criação de um tipo particular de liderança planejada para desempenhar um papel central no redesenho do setor público, deixando a direção política para o centro, mas a responsabilidade de sua implementação para a periferia. Desse modo, essa liderança se reduz a uma função meramente técnico-racional.

Esse papel do gestor requisitado pelo momento atual está relacionado às características desse novo tipo de política que exige a participação dos sujeitos sociais como viabilizadores das reformas. São eles: os empresários, os educadores e os especialistas, além de outros, que desenham, executam e avaliam os programas. A ação destes define-se descentralizadamente, e os resultados das ações dependem da capacidade de mobilização dos sujeitos em torno da melhoria da produtividade e da capacitação.

Por isso, a formação dos educadores está sendo alvo das reformas em muitos países. Embora os contextos sejam diferentes, a formação do professor ocupa lugar de destaque na viabilização das reformas. No caso

da formação do gestor escolar, ampliam-se as exigências para essa formação, conforme podemos observar na Deliberação CEE nº 26/2002, que, além da Licenciatura Plena, exige que os futuros profissionais tenham que fazer curso de especialização com uma carga horária mínima de 800 horas. Para a formação de professores, no entanto, não há maiores exigências legais. Pelo contrário, os cursos universitários de formação de professores são cada vez de menor duração (especialmente nas universidades privadas, que formam a maior parcela dos profissionais em educação). Aos professores oferece-se uma formação abreviada, mais barata, calcada numa perspectiva prática, reduzindo-se a base de conhecimento da docência, abolindo-se as análises sócio-históricas dos cursos de formação. Trata-se de uma formação aligeirada, cada vez mais distante da pesquisa.

O neoliberalismo avança

No que tange especificamente à influência do neoliberalismo em nossa trajetória na década de 90, podemos dizer que a reforma colocada em curso em 95/96 promovendo mudanças na educação no Brasil foi implementada com surpreendente rapidez em São Paulo. As políticas educacionais buscaram na época dar respostas às pressões populares pela democratização da educação principalmente da escola básica que exigia acesso e qualidade de ensino. O Estado promoveu uma reforma que propunha de forma ambivalente a responder a essa demanda. Realizou intensas mudanças na rede de ensino, o que parecia ser uma resposta às manifestações sociais, com uma política de contenção de gastos e sem abrir mão de determinar a direção do processo de mudança, fazendo uso de um discurso da técnica e da agilidade administrativa. Por isso, sentimos o impacto da reforma tão duramente.

A lógica assumida pelas reformas estruturais em curso no Brasil abrangia todos âmbitos: o administrativo, o financeiro e o pedagógico. Os

conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, que pertenciam às teorias administrativas, eram naquele momento transportadas para as teorias pedagógicas.

Essa transposição de teoria e modelos da organização e da administração burocrático-empresarial para a escola teve o objetivo de eliminar a luta política no interior das escolas, imprimindo uma pseudoneutralidade da técnica à necessária despolitização docente.

Com a ascensão do estado neoliberal e o fenômeno da globalização nos anos 90, houve um deslocamento do paradigma da época anterior, do crescimento e do desenvolvimento para a prioridade à educação. A qualidade da escola básica passou a ser uma exigência no Brasil, assim como também em outros países. Nos anos 80, o empresariado exigia do Estado apenas trabalhadores alfabetizados. As exigências atuais requerem não apenas mais anos de escolarização, mas também novos conteúdos e métodos de ensino, conhecimentos, valores e habilidades. Além da memorização e dos conhecimentos tradicionalmente trabalhados pela escola, exigem-se capacidade de liderança, abstração, trabalho em grupo, gerenciamento, processamento produtivo, flexibilidade para se adaptar a situações novas. Como parte desse movimento, começam a ser articulados novos processos de estruturação educativa.

A luta da escola contra a reforma

Nossa escola à época (1996) se opôs ao desmonte da escola preconizado pela ideologia neoliberal. Senão todos, a maior parte dos professores, juntamente com o Conselho de Escola, iniciaram um movimento contra a reforma. O Conselho de Escola mobilizou a comunidade externa para participar do movimento. Os professores iniciaram um amplo processo de discussão sobre os problemas da reforma. Mobilizamos as escolas da região, realizamos grandes assembléias, fizemos passeatas na região até a Delegacia de Ensino, fizemos

manifestações em frente à Secretaria de Educação, encaminhamos abaixo-assinado. Num documento particular da escola, demonstramos que os fatores que influenciavam na qualidade de ensino não eram aqueles apontados nos documentos oficiais. Demonstramos que a convivência entre as diferentes faixas etárias não eram sinônimo de desorganização, de intolerância. Apontamos que as crianças desenvolviam atitudes de respeito convivendo uns com os outros. Destacamos que na convivência cotidiana não havia separação por idade. Todos brincavam, conviviam e se relacionavam sem fazer distinção de idade. Enfatizamos que a escola não deveria funcionar como um mundo à parte. Encaminhamos dados concretos sobre o rendimento dos alunos, enviamos material produzido pelos alunos, depoimentos dos pais dos alunos, fotos da escola mostrando trabalhos expostos.

Em resposta ao movimento, acreditamos que a Secretária da Educação tenha determinado que o Delegado de Ensino passasse a coordenar as discussões. Sua presença nas reuniões passou a ser assídua. Defendia as propostas da Secretaria tentando persuadir o grupo. Chegou a fazer promessas como, por exemplo, favorecer as escolas da região com suplementação de verbas, assistência pedagógica e preservação do emprego dos professores. As promessas atingiram poucas pessoas. Apesar da resistência, as escolas foram reorganizadas.

Nossa escola deixou de atender às crianças de primeira a quarta série, passando, então, segundo o discurso incorporado pelo Delegado de Ensino, a seguir sua vocação.

Assim como nós, muitas outras escolas devem ter lutado contra esse movimento na esperança de sermos ouvidos por aqueles que ocupavam o lugar dos responsáveis por garantir o processo democrático e viabilizar políticas públicas voltadas para a garantia do direito de todos à educação, mas o que estava em jogo era um amplo e irreversível processo assentado na política neoliberal.

A perda da identidade

A reforma nos mostrou um quadro jamais visto, uma paisagem que parecia morta. Perdemos os espaços tão íntimos a nós. Assim como a maior parte dos professores e alunos era estranha a nós que permanecemos depois da reforma, nós também éramos estranhos a eles. Podia-se sentir pairando na atmosfera daquele ambiente o desconforto, o mal-estar docente e discente. Não queríamos estar naquela situação. Todos infelizes, perdidos, sem saber o que fazer. Nosso lugar fora desconfigurado. O que fora um lugar de resistência, parecia ter desaparecido. Nossa vida cotidiana havia sido invadida de modo violento pelo poder instituído. Mais uma vez tivemos que discutir a capacidade articuladora das representações populares nas esferas de decisões políticas que de fato atendessem às demandas públicas. Percebemos que o discurso dúbio das políticas em curso quando preconizavam a autonomia da escola, a construção do projeto pedagógico, a participação de todos, jogavam uma cortina de fumaça, confundiam, negavam a participação das representações (Conselhos de Escola, Conselhos representativos, entre outros). Não havia escuta, só existia uma verdade: a que eles nos ditavam.

O que pregavam parecia ser uma participação passiva, afirmadora de seus desejos e não dos nossos; uma participação expectadora apenas dos grandes atos que exibiam. Tudo aquilo estava longe de ser uma participação por nós entendida como efetivamente fazer parte, sentir-se parte, o que possibilitaria a constituição de autores sociais em nossas comunidades a partir da participação ativa, aquela, segundo Benevides, “que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política” (Benevides 1994: 9).

O fato de não termos vencido aquela batalha não nos tornou perdedores, desesperançados. O Conselho de Escola propôs a continuidade da luta, e esse fato fortaleceu o grupo que ficara na escola. Tínhamos que resistir àquele desmanche e realizar uma resistência inteligente, uma apropriação, pois percebemos que não poderíamos interferir nas macropolíticas, mas podíamos agir nas micro-relações cotidianas e novamente construir um mundo dentro do mundo. Era importante naquele momento não sucumbir, morrer diante do poder instituído, e a única maneira disso não acontecer era de dentro da máquina de controle, fazendo oposição e criando novas possibilidades. Não sabíamos ainda como, porém esse era o desejo de uma parcela das pessoas que ficaram na escola. As táticas de enfrentamento não era a de reverter o processo de reestruturação, mas sim impedir que esse processo se instaurasse como única possibilidade. Tratava-se de produzir outros sentidos, produzir diferenças.

A paisagem era desoladora. Os professores antigos sentiam-se ameaçados com os novos professores e alunos que chegavam. Entre antigos e novos professores e alunos instalava-se um grande conflito. Observava-se naquele momento um grande aumento de violência e desestruturação das relações, o que gerava destruição do mobiliário, pichação das salas de aula, agressões entre alunos. Houve também a saída da vice-diretora, que tinha se desestruturado por achar que nada podia fazer.

Um grupo de professores constituído por alguns que eram da escola e outros que haviam chegado de outras escolas passou a exigir normas disciplinares rígidas. Defendiam a expulsão dos alunos considerados indisciplinados. Diante de toda esta situação, compreendemos que tínhamos que encarar a gênese de todos esses conflitos e atuar no sentido de reverter a situação.

A partir dos HTPCs⁷ discutíamos a necessidade de diálogo, de se fazer mediação em relação aos conflitos instalados. Nesta época, podíamos perceber a existência de três grupos de professores na escola, que agiam de acordo com a cultura escolar trazida por eles de sua escola de origem:

- a) os oriundos da escola A, eram conservadores. Tinham práticas autoritárias, não dialogavam com os alunos e professores e manifestavam-se favoráveis à expulsão sumária dos alunos;
- b) os oriundos da escola B não tinham opinião formada sobre as expulsões, porém apoiariam se as atitudes fossem efetivadas. A maior preocupação desse grupo de professores era com a aparência da escola. Achavam a escola feia e queriam mudar. Havia professor nesse grupo que se recusava a entrar em algumas salas de aula, pois consideravam os alunos e o espaço físico feios;
- c) os professores que continuaram na escola apresentavam divergência dentro do próprio grupo, sendo que alguns identificaram-se com as propostas do grupo A e outros do B. No entanto, constituiu-se naquele cenário um grupo de professores comprometidos com a escola e com a mudança desse panorama.

Tínhamos três escolas dentro da mesma escola. Cada grupo se fechava tentando manter sua unidade, como que para sobreviver àquela tormenta. A escola se tornou palco de manifestação das contrariedades de todos envolvidos no processo. Parecia ser o pior lugar para estar. Muros invisíveis constituíam fronteiras entre três grupos talvez numa tentativa desesperada de manterem as suas identidades profissionais e até mesmo pessoais, na perspectiva apontada por Habermas (apud Nuñez & Ramalho 1999: 97), para quem a identidade pessoal é uma manifestação do que os

⁷ A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) foi criada em 1992 nas escolas que faziam parte do Projeto Escola-Padrão e em 1995 passou a ser estendida para todas as escolas da Rede Oficial de Ensino.

sujeitos dizem que são e o que desejam ser por meio das autodescrições e auto-avaliações geradas nas histórias de suas vidas e que refletem a auto-imagem que o sujeito tem e aquela que ele quer mostrar aos outros.

Ainda para entender o movimento dos grupos que hoje compreendo como resistência, como uma tentativa de sobreviver, recorreremos à explicação sobre identidade social. Para Rosemberg (apud Nuñez & Ramalho 1999: 97), a identidade social se refere aos grupos sociais e é caracterizado pelo status social do grupo, pela pertinência ao grupo, pelas identidades pessoais, além de outros elementos que influenciam no conceito do eu. Os professores constroem suas identidades em espaços sociais em que se realizam uma multiplicidade de interações entre as pessoas. Desse modo a construção de identidades é um processo de socialização de saberes, valores, atitudes, normas, necessidades e expectativas e outros tantos, que são elementos necessários à construção das identidades profissionais. As identidades docentes individuais e as do grupo profissional ao qual os sujeitos pertencem são construções estáveis e por isso geram estabilidade, daí a dificuldade em mudá-la (Nuñez & Ramalho 1999: 99).

A reconstrução do grupo

Em agosto do mesmo ano, o Conselho de Escola propôs uma atividade cultural aberta à comunidade. Organizaram danças entre os pais e alunos do noturno (bumba-meu-boi, catira, cantigas de roda, etc.). Foram os alunos considerados mais indisciplinados quem ajudaram a organizar a festa. Poucos professores participaram da organização.

A festa foi realizada num sábado que constava no calendário como letivo. Em função disso a maioria dos professores estava presente. Mas estava presente também muita gente da comunidade, muitos alunos. Os professores foram se envolvendo nas atividades. Eram puxados para dentro das rodas de dança, das brincadeiras pelos pais e alunos, e o que

parecia ser apenas um sábado irritante por terem que ir até a escola assinar o ponto acabou se constituindo em uma possibilidade de encontro, de festa. Para além das divergências, das revoltas, dos medos, do não saber o que fazer, os três grupos partilharam desse momento festivo juntamente com os alunos, a comunidade e os participantes do Conselho de Escola. Esse encontro propiciou o início de uma mudança a partir da qual os grupos divergentes passaram a se comunicar.

Os professores mais comprometidos nas discussões acerca do trabalho coletivo e da construção do projeto pedagógico iniciaram alguns projetos sobre educação sexual e alguns outros professores aderiram a eles.

Em outubro, o Conselho propôs e organizou atividades com os alunos jogos, brincadeiras, gincanas. Os alunos participaram e gostaram muito das atividades. Nessa época os conflitos entre os alunos já haviam diminuído significativamente. Porém, os professores se desentenderam em função do resultado da festa. Sentiram que tiveram pouca participação nas atividades e que se Conselho conseguia realizar as atividades, eles também poderiam conseguir. Nasceu dessa maneira a necessidade de organização dos professores em torno de uma nova possibilidade de construção de identidade docente provocado pela atuação do Conselho.

Iniciamos o ano de 1997 pintando a escola inteira com o objetivo de valorizar o espaço. Neste princípio de ano, o grupo de professores, por meio de muita discussão, concordâncias e discordâncias, conflitos de falas, marcação de espaços, foi configurando e definindo grupos de estudo para organizar o tempo das reuniões pedagógicas durante o HTPC. A proposta de trabalho interdisciplinar foi se delineando. O grupo conseguiu realizar durante esse percurso uma aproximação entre as áreas. Ampliamos as discussões. Os grupos foram se aproximando, o diálogo foi se estabelecendo, porém não havia o engajamento de todos. Foi feito

estudo da realidade (tema *cultura*) com filmagens realizadas por alguns professores e alunos na comunidade.

Ao longo das discussões fomos estabelecendo a fundamentação filosófica da nossa proposta pedagógica. Houve, a partir destes trabalhos, mudanças nas práticas dos professores e engajamento nas discussões em torno do projeto pedagógico da escola.

Um passo para frente e muitos para trás. O castigo de Sísifo?

No mito grego, Sísifo ao desobedecer os deuses, fora castigado a carregar até o topo de uma montanha uma pesada pedra, que imediatamente rolava montanha abaixo; Sísifo novamente deveria reconduzi-la ao alto da montanha, numa jornada que se estenderia por toda a eternidade.

No cotidiano de nossa escola, o grupo não internalizou o castigo de Sísifo. Fomos juntos carregando as nossas pedras, descobrindo novas possibilidades de carregar a pedra, ora em fila indiana, ora todos segurando ao mesmo tempo, ora fazendo uma alavanca humana, ora quebrando-a, ora sentando em cima desta para descansar e retomar o trabalho. Era importante fazer da pedra não uma impossibilidade, mas compreender suas propriedades e possibilidades. Em nossa trajetória foram tantas pedras...

No ano seguinte, 1998, a Secretaria da Educação publicou resoluções que interfeririam novamente na organização das escolas. Toda a atribuição de aulas seria realizada pela Delegacia de Ensino, o que provocou a mudança da maior parte dos professores. E, novamente, tudo que fora construído se desfez. Os que pensavam a escola no contexto daquela administração não a viam como um espaço vivo, pulsante, que precisava ser compreendido como importante para as pessoas se constituírem. Houve também nesse período, mudança da matriz curricular,

diminuindo o número de aulas. Essa política de contenção de gastos provocou mais desemprego dos professores.

Por outro lado, o texto da nova LDBEN, Lei 9.394/96, que começava a entrar efetivamente no cotidiano escolar, apresentava um extraordinário progresso em relação à questão da autonomia da escola e o projeto pedagógico. Pela primeira vez autonomia e projeto pedagógico apareciam vinculados num texto legal. O art. 12 (inciso I) estabelece como incumbência primordial da escola a elaboração e execução de seu projeto pedagógico, e os Arts. 13 (inciso I) e 14 (incisos I e II) estabelecem que esse projeto é uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar vários profissionais da educação e as comunidades escolar e local.

O texto da nova lei pressupõe uma escola que insistentemente vínhamos tentando viabilizar há muito tempo, porém em diversas oportunidades nossas práticas em direção a esta escola haviam sido consideradas pelos dirigentes regionais da Secretaria da Educação de diversos governos como político-partidária.

A nova lei, além de se referir explicitamente sobre a necessidade de cada escola elaborar e executar o seu próprio projeto pedagógico, retoma no Art.3, inciso III como princípio de toda a educação nacional a exigência de “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” que, embora já figure na Constituição Federal (Art. 205, inciso III), nem sempre é lembrada e levada em consideração.

Temos vivido, assim, na rede estadual de ensino paulista a contradição nas proposições neoliberais para a educação. Se, há, de um lado, um discurso de autonomia da escola, da necessidade da escola elaborar seu próprio projeto pedagógico, visando respeitar a peculiaridade de cada escola de acordo com o previsto na atual LDBEN 9.394/96, o que em princípio poderia significar um fortalecimento do trabalho docente, de outro lado, há um rígido controle pedagógico, bastante centralizado (como por exemplo o modelo baseado em provas para avaliação do sistema e a

proposta de um currículo nacional), que é a própria negação da autonomia docente. A contradição existente é que ao mesmo tempo em que se propõem formas – pelo menos discursivas – de aumentar a autonomia escolar, visando o fortalecimento do trabalho docente e de seu poder sobre o trabalho pedagógico, ocorre uma centralização dos processos de avaliação do sistema de ensino (provas e currículo nacional, por exemplo) e de controle do trabalho pedagógico que definem muito mais o conteúdo e a forma daquilo que o(a) professor(a) deve ensinar aos(às) estudantes.

2. O interstício como lugar da resistência/existência

"A possibilidade de ser cidadão depende de como se dá a nossa inserção no espaço habitado, no território da cidade; depende da forma de apropriação deste território, das relações de poder estabelecidas entre as pessoas e este lugar".

Milton Santos

Uma Escola Singular - Uma história singular

Nossa escola está localizada no Bairro da Parada XV de Novembro na extremidade leste do município de São Paulo. O bairro nasceu e se desenvolveu ao longo da via férrea, assim como os outros bairros vizinhos como Itaquera, Guaianases, São Miguel Paulista, Penha. Esses bairros foram antigas aldeias indígenas de catequese jesuíta e rota dos bandeirantes. Com a expulsão dos jesuítas em 1640, os índios foram retirados de suas propriedades e passaram a servir aos colonizadores que ocuparam suas terras e os utilizaram como mão-de-obra na lavoura e na criação dos animais. A região passou por profundo processo de abandono e pobreza e isso ocorreu porque a região não atendia aos interesses de São Paulo. Somente no séc. XX os povoados tiveram as atividades revigoradas com o surgimento das olarias que supriam a demanda da construção civil e as chácaras que cultivavam hortaliças e formaram o cinturão verde que abastecia São Paulo. Por volta de 1930, com a chegada de indústrias na região, a abertura da estrada Rio-São Paulo e a estrada de ferro Central do Brasil, a região sofreu uma expansão populacional com grandes migrações do interior e de outros estados, principalmente do nordeste.

O processo de urbanização, com o tempo, foi se intensificando, marcado pelo compasso desenvolvimentista da metrópole e pelos trilhos da estrada de ferro. A Maria Fumaça foi abrindo os caminhos do subúrbio promovendo a invasão do urbano no rural.

Década a década, as vilas foram se instalando ao longo da via férrea, que servia para transportar as pessoas para o centro da cidade e também para transportar as mercadorias. O processo de expansão foi distanciando as pessoas do centro da cidade e fixando a pobreza na periferia, afastada como que para não ser vista.

O bairro Parada XV de Novembro teve origem nesse processo de expansão da periferia. O bairro é periferia da periferia. Subdistrito de Itaquera, surgiu com o loteamento de uma grande fazenda chamada Caguaçu. O loteamento da fazenda favoreceu a formação de muitas chácaras, que, com o processo de urbanização, foram desaparecendo, dando lugar a moradias, indústrias, lojas, escolas, igreja, que foram se instalando principalmente ao longo da linha férrea em expansão. A estação ferroviária de Itaquera foi inaugurada em 1887. Algumas chácaras ainda hoje resistem comprimidas pela expansão da cidade. Ainda é possível encontrar chácaras com seus antigos proprietários – em sua maioria imigrantes japoneses –, que cultivam flores, pêssegos, ameixas e verduras.

A estação ferroviária foi construída em 1922. A ocupação do bairro a exemplo de Itaquera foi se expandindo e a população de baixa renda foi aumentando. Nas décadas seguintes formou-se ali um comércio local, instalaram-se escolas e igrejas.

Nos anos 70 e 80, em função da pressão da população junto aos vereadores da região, foram instalados serviços urbanos como rede de esgoto, água, asfaltamento e iluminação das ruas.

Para atender a demanda por moradia para pessoas de baixa renda, foi construído na região um grande conjunto habitacional com financiamento do BNH.

O aumento populacional não trouxe os serviços necessários como transporte, hospitais, serviços públicos e lazer para a população. A população, carente de informação, opta por jogar lixo nos terrenos baldios e nos córregos, o que aumenta a incidência de enchentes e doenças. A violência se revela principalmente entre as facções que controlam os pontos de drogas. A região reflete o desenvolvimento segregador da periferia urbana.

A organização das moradias não obedece a nenhum critério ou projeto de construção. A maioria das moradias é construída nos finais de semana pelos próprios moradores, e o mesmo terreno abriga diversas casas. À medida que os filhos vão se casando ou há necessidade de geração de renda com aluguel, novas casas são construídas ao lado ou em cima das moradias já existentes. A paisagem formada, assim, revela um adensamento de casas coladas umas as outras, com um grande número de pessoas morando no mesmo espaço e sem condições de manter a privacidade. Os acontecimentos familiares são presenciados por todos, o que favorece o aumento dos conflitos domésticos e entre vizinhos. A ocupação desordenada do bairro é um retrato da desigualdade espacial.

Genericamente falando, não há postos de trabalho no bairro. As pessoas saem pela manhã de casa para trabalhar e voltam no final do dia. É um bairro dormitório.

Numa pesquisa realizada pela escola sobre os problemas do bairro, a questão da segurança apareceu como sendo a maior preocupação dos moradores. Muitas vezes ocorre confronto entre grupos rivais na disputa por território, uma vez que a presença do estado mínimo se estabeleceu também no quesito segurança pública. Na ausência do Estado, os grupos

de justiceiros fazem as próprias leis. Condenam e matam as pessoas. Principalmente os jovens são suas vítimas.

Naquele espaço social é possível viver cotidianamente com vários tipos de violência, como a corrupção policial que prende os meninos e exigem dinheiro para seu resgate (aqui é possível ver os policiais desenvolvendo as mesmas práticas daqueles que estão fora da lei), a violência contra a mulher, contra crianças, contra os jovens que são cooptados pelo capitalismo da droga, etc.

Os jovens são as maiores vítimas dessa violência e de várias maneiras são interditados. As famílias muitas vezes não conseguem lidar com o quase inevitável envolvimento dos jovens com o consumo ou o trabalho no mundo das drogas e acabam deixando seus filhos entregues à própria sorte. A violência vivida e causada pelos jovens cotidianamente vai inscrevendo sua história nos corpos marcados, sofridos, envelhecidos precocemente.

Os jovens da periferia estão expostos à violência policial, ao julgamento dos chefes das gangues, à força de atração do capitalismo da droga, o que provoca um constante sentimento de risco de morte que afeta seu comportamento. Muitas vezes, uma forma de reagir a esse risco é o engajamento no mundo do tráfico. Inclusive porque essa atividade vai render um bom dinheiro, que lhes permite participar do mercado, comprando roupas caras, carros e conquistando um prestígio que esse mundo oferece. Uma vez imersos nesse mundo, abandonam a escola e passam a desfilar na rua e em frente aos portões da escola os objetos de desejo conquistados.

A ausência de espaços de lazer no bairro faz da escola seu único lugar de encontro. Então, é na escola que os jovens vão para estudar, namorar, brigar e libertar. A escola aparece então muitas vezes como o único lugar em que é possível fugir à violência do bairro, violência esta real e simbólica, pois a própria constituição da cidade – e da própria escola

– é por si só uma prática de controle social e apagamento dos sujeitos. Assim, a escola tem um papel ambíguo: se por um lado representa a instituição da sociedade e seu papel controlador por outro é vista com uma saída a esta mesma situação.

No entanto, como já vimos ressaltando ao longo do primeiro capítulo, muitas vezes esta visão de escola como espaço de encontro e promessa de uma vida regeneradora esbarra na fria lógica que preside os discursos da escola instituída, o que provoca uma tensão entre a realidade do bairro e dos alunos da escola e os interesses explícitos e implícitos que dão forma às políticas públicas voltadas à educação em nossa sociedade. No entanto, contra e apesar de tais interesses, há uma organização no interior da escola que possibilita o surgimento de formas de resistência e de apropriação de lugares por parte dos participantes da escola, especialmente os alunos e a comunidade. A base de tal resistência dá-se especialmente na dimensão estética que permite um temporário esvaziamento das formas de poder e das relações hierárquicas rígidas promovendo um sofrimento de revitalização que permite aos participantes do processo pedagógico vislumbrarem saídas e formas de organização não previstas pelo discurso tendentemente homogeneizador das políticas públicas. Destacaremos a seguir dois acontecimentos recentes que mostram como é possível surgir no espaço intersticial alimentado pela dimensão estética formas de resistência e organização para além do que prevêm os burocratas encarregados das políticas públicas em nosso estado. O primeiro acontecimento refere-se à luta de duas escolas que foram colocadas para funcionarem juntas num único espaço contra o descaso do poder público para solucionar problemas básicos como o de infra-estrutura de uma das escolas. O segundo acontecimento diz respeito a uma festa realizada em nossa escola em que aparecem claramente – em função da dimensão estética – a apropriação por parte de alunos e comunidade de um espaço de criação e construção de saberes quase

sempre impedidos pela lógica de funcionamento da escola instituída. Começamos com o primeiro acontecimento vivido pelas duas escolas e seu embate com as relações de poder estabelecidas pelo discurso legalizante, destacando as possibilidades de organização que só se estabelecem nos grupos a partir de uma dimensão estética que está na base da ética.

Duas escolas: uma convivência forçada

Em 2003 duas escolas com realidades diferentes e localizadas de frente para a outra em lado opostos de uma mesma rua foram forçadas por circunstâncias inesperadas a se unirem num único espaço físico, o que promoveu momentos de encontros e desencontros, turbulência, tristeza, formação, luta pelo poder e de poder, crença e descrença, trabalho, construções e desconstruções, esperança e desesperança e, em todos os dias do longo ano de 2003, uma enorme incerteza.

Era janeiro, mais precisamente última semana do mês. Nesse período do ano nós que dirigimos a escola já estamos com a escola organizada para o ano letivo que se iniciará. As salas de aulas já estão montadas, os horários de funcionamento da escola estipulados, a matriz curricular já homologada pela Diretoria Regional de Ensino para entrar em vigor no ano. A partir dessa organização já era possível realizar a atribuição de aulas para o ano. Como já se sabe, os professores efetivos são os primeiros a terem aulas atribuídas. Isso ocorre no último dia de janeiro, quando dia 31 é dia útil. Nossa escola havia sofrido o processo de reorganização e atendia os alunos do ciclo II (5^a a 8^a série) e ensino médio. Numa das idas à Diretoria de Ensino, fomos indagados se tínhamos salas ociosas. Havia observado nossa organização das salas e notaram que algumas salas não seriam utilizadas. A pessoa que fazia as perguntas era um assessor do Dirigente Regional. Ele disse que tinha observado que numa escola próxima a nossa também havia algumas salas ociosas e que iria precisar delas. Pediu que lhe mostrasse quais escolas ficavam

próximas da nossa e de uma outra escola localizada na mesma rua que a nossa, exatamente em frente a nossa escola, chamada Tales de Mileto, que também havia passado pela reorganização e atendia alunos de ciclo I (1ª a 4ª). O assessor disse que a escola Tales de Mileto estava com problemas no telhado havia algum tempo e que com as fortes chuvas ocorridas durante o mês a situação se agravara. Na verdade, a escola tinha sido interditada pela defesa civil, pois apresentava problemas na estrutura do prédio desde 2000. A diretora da escola tinha mandado vários ofícios para a Diretoria de Ensino comunicando o problema e solicitando solução, pois a situação do prédio estava colocando em risco a vida dos alunos e de todos que ali freqüentavam diariamente.

Até aquela data – dois dias antes da atribuição das aulas, prevista em calendário elaborado pela Secretaria da Educação e divulgado no início do mês de dezembro do ano anterior –, a comunidade não sabia que a escola fora interditada e que seus filhos não poderiam estudar ali. Aliás, o mesmo acontecia com os professores, que se encontravam em férias. A diretora da escola estava esperando a Diretoria de Ensino resolver o problema e até aquela data não havia encaminhado nenhuma proposta e nem sequer avisado a todos o que estava acontecendo.

A intenção da Diretoria de Ensino era utilizar as salas ociosas das escolas próximas para distribuir as crianças e os professores. Porém, por não conhecerem a região, não perceberam que as escolas que aparentemente ficavam perto no mapa utilizado para localizar as escolas da diretoria na realidade eram distantes e com avenidas de trânsito intenso entre elas, o que tornaria inviável o encaminhamento, uma vez que a transferência seria de crianças pequenas. Outro problema que não observaram foi o fato das salas ociosas em todas as escolas que pretendiam utilizar para resolver o problema serem no período noturno. Apontei os problemas acima como sendo absolutamente impossibilitadores daqueles encaminhamentos. Bem, descrever os passos que ocorreram a

seguir poderá se assemelhar a uma novela com final absolutamente imprevisível. O assessor não conseguia localizar o Dirigente Regional para comunicar o problema, então chamou o supervisor da escola, que também era o nosso supervisor, para ajudá-lo. O supervisor de ensino não estava a par dos últimos acontecimentos e não sabia como a diretoria estava tentando resolver o problema.

No final do dia, o supervisor ligou para nossa escola dizendo que estava indo para lá com o Dirigente Regional e seus assessores, o responsável pelo setor de planejamento e outros dois supervisores para buscarem uma solução para a situação. Chegaram à escola por volta das 18:00 horas completamente atordoados com a situação. Somente neste momento foram tomar conhecimento dos problemas da escola. Tencionavam verificar se não era possível manter o funcionamento da escola, ao menos em parte. Queriam que a diretora solicitasse a desinterdição junto à defesa civil. Ela por sua vez dizia que tinha medo e que só o faria se o supervisor da escola assumisse os riscos junto com ela. Este prontamente negou-se e alegou não estar a par dos problemas. Para ele, quem deveria assumir a responsabilidade junto com a diretora deveria ser o Dirigente Regional. Após quatro horas de discussão, não conseguiam nenhuma alternativa para solução do problema. A única solução que encontraram seria colocar contêineres no terreno de nossa escola. Seria necessária a colocação de 12 contêineres, pois a escola estava com 1500 alunos matriculados. Ao ligarem para o Secretário da Educação para comunicar sobre o problema e a solução que pretendiam, este foi terminantemente contra os contêineres, pois alegara que já estava respondendo processo no ministério público por conta das escolas que possuíam aqueles contêineres, que são considerados impróprios para abrigar gente. O Secretário havia dito que arrumassem outra solução. Às dez horas da noite decidiram pulverizar as crianças por pelo menos oito escolas da região. Os problemas que surgissem em decorrência desse

encaminhamento seriam sanados no decorrer dos acontecimentos. Protestei dizendo que não estavam preocupados com os alunos e que aquela era a pior maneira de solucionar o problema. Muitas crianças poderiam parar de estudar, pois ali era uma região pobre e as pessoas não poderiam pagar condução. Como poderiam dismantelar a escola daquela maneira?

Posso sair daqui para me organizar

Nenhum dos protestos tinha repercussão. Tratavam a situação friamente, distantemente. Para eles se tratava de um problema puramente técnico. Presenciávamos o modo descomprometido com que os órgãos intermediários e centrais encaminhavam os problemas da educação de uma população pobre na periferia de uma grande cidade. Embora a Diretoria de Ensino também estivesse localizada na Zona Leste, os responsáveis pelas escolas da região não conheciam aquele espaço social.

O impacto que tal atitude provocaria sobre todas as pessoas da escola não sensibilizava as autoridades, que não levavam em conta o prejuízo que esta divisão provocaria. Aquela situação reafirmava a indiferença daqueles que têm o poder e não respeitam os direitos dos que têm pouco e muito precisam da escola pública. A comunidade estava frontalmente desrespeitada. Queriam despejá-la de modo violento, não se importavam com os vínculos existentes entre a comunidade e a escola, nem como cada família iria dar conta de enfrentar as dificuldades que lhes eram impostas por descaso das políticas neoliberais. Estava em jogo o rompimento de elos de pertencimento do grupo. Fragmentando, espalhando a escola por várias outras escolas, não haveria possibilidade de resistência. Passariam a conviver noutros espaços que ocupariam como estrangeiros ou visitantes. Nesse caso, só caberia aceitar a resignação diante da situação. Vimos como tantas outras vezes, as artimanhas neoliberais processando o apagamento das pessoas e do problema. Era uma escola abstrata, igual a

todas tratadas pelas políticas públicas. O que importava eram os números. Quantos alunos iriam para cada lugar. A racionalidade técnica imperava. Os problemas humanos não tinham lugar naquela discussão.

Diante desse quadro, fiz uma proposta que tinha elaborado enquanto discutiam o futuro da escola, já antecipando o encaminhamento que poderia ser dado ao problema. Na verdade ainda não tinha certeza se daria certo, porém procurei não demonstrar insegurança ao expor o que havia pensado. Sugeri alterar os períodos de funcionamento da nossa escola, que de três passaria para quatro, e utilizar todos os espaços – laboratório, sala de eventos, biblioteca – como salas de aula. Potencializaria todos os espaços da escola para evitar que as crianças e professores fossem pulverizados. Prontamente aceitaram a proposta. Pediram para que levasse o plano no dia seguinte pela manhã para que o dirigente pudesse compreender a proposta e comunicar ao Secretário que já havia solucionado o problema. Eu não tinha até aquele momento a idéia das dificuldades e a complexidade que seria organizar as duas escolas numa só. A primeira preocupação foi a organização das salas de aula nos espaços que tínhamos. Isso feito e demonstrado ao dirigente que tinha sido possível compatibilizar os horários e a população de alunos que passaríamos a atender (até aquele momento o contingente atingia um total de aproximadamente 3600 alunos), passamos a organizar as atribuições de aula e as reuniões do Conselho de Escola para discutir a situação e explicar os motivos pelos quais havia tomado aquela atitude sozinha. Mesmo sendo o último dia de férias, telefonamos para todos os professores para participarem de reunião extraordinária para tomarem conhecimento da situação. Solicitamos à diretora da outra escola que fizesse o mesmo. Fizemos então uma reunião conjunta.

A perplexidade das pessoas era tamanha que todos custavam a acreditar no ocorrido e cobravam respostas para os problemas que sequer tinham pensado. A postura dos professores naquele momento era de que

tamanho seria o prejuízo deles. Queriam saber como conviveriam, como seria a utilização dos espaços coletivos, se iriam fazer as reuniões de HTPC, como ficaria o acúmulo de cargo, quem seria a diretora da escola, se as duas diretoras estariam lá o tempo todo, a quem os professores da outra escola deveria se reportar, se iriam repor os horários de aula, se teriam que cumprir horário na escola, quanto tempo essa situação iria demorar. Os funcionários também queriam respostas. Suas preocupações eram em relação aos seus horários de trabalho, o que iria mudar, o quanto iriam trabalhar a mais, onde assinariam o ponto, quem faria seu pagamento, quem seria a diretora a que deveriam atender. Não achavam justa a situação, não abriam mão dos horários e não faziam tarefas diferentes daquelas que faziam. Perguntavam quem iria resolver os problemas deles. Em nossa escola tínhamos vários professores sindicalistas e estes passaram a elencar os possíveis problemas que iriam ocorrer por conta da complexidade da situação e questionavam de que maneira eu iria resolver. Era um quadro até difícil de descrever. A surpresa veio dos Conselhos de Escola, que apoiaram a decisão de incorporar a escola vizinha, pois se não fosse essa atitude todos eles seriam prejudicados. Seus filhos ficariam distribuídos em escolas longe de suas casas. A maioria dos pais tinha filhos nas duas escolas e não imaginava como seria possível organizar a vida de uma hora para outra. Os pais acusavam o governo de irresponsável, pois a situação da escola interditada já era prevista, uma vez que o problema foi se agravando devido à omissão das autoridades.

O desprezo das autoridades local representada pelo supervisor de ensino e do Dirigente Regional de ensino funcionou como combustão para a organização que se seguiria. Se havia distribuição de forças desigual entre os mais fracos e o Estado, esse fator não impediu o desencadeamento de mecanismos de resistência naquele grupo social

A partir dessas considerações foi possível encaminhar a reunião e aprovar algumas deliberações como manter o Conselho em permanente vigília, convocar o Dirigente Regional para reunião com todos os presentes e mais outros pais e alunos que seriam convidados a fim de respondesse a questões que eram de sua responsabilidade e estabelecer que todos os conselheiros iriam trabalhar no sentido de conversar com a comunidade para explicar o que estava acontecendo e divulgar os encaminhamentos futuros. Para tanto, utilizariam o espaço das missas e cultos nas igrejas do bairro, bem como mobilizariam a associação dos lojistas da região.

O próximo passo seria a atribuição de aulas e a garantia de que nenhum professor ficasse prejudicado, pois eu tinha uma relação enorme de professores que acumulavam cargo em vários lugares, como escola municipal e rede privada, e faziam universidade. Enfim, todos os tipos de situações precisariam ser levados em conta na atribuição para garantir às pessoas o atendimento de suas necessidades. Passei a noite que antecedeu à atribuição sem dormir organizando e tentando encontrar soluções para cada problema que se apresentava e principalmente com muito medo de as coisas não dessem certo.

A atribuição foi marcada por enorme tensão. Os professores, absolutamente desconfiados, demoravam a fazer indicações com receio de se prejudicarem. A todo o momento solicitavam o parecer dos sindicalistas que fizeram plantão durante o período de atribuição e exigiam explicações. Por mais transparente que fosse cada medida encaminhada, desconfiavam, deixavam claro que não estavam ali para colaborar para que as coisas dessem certo. Era como que se eu estivesse do lado oposto, ou seja, da Secretaria da Educação.

Era uma profusão de demandas, o olho de um furacão, tanta gente, tantas vidas. De um lado as pessoas da comunidade em estado de alerta, esperando tensa e atentamente os encaminhamentos. Na espera, no silêncio, na quietude, na deriva, deslizavam sentidos, que, obra das

tensões acumuladas no lodo do interstício, num tempo de tecitura de tramas emendadas nas relações de poder entre o fazer, desfazer e refazer humano, resistiam. Por outro lado, observava-se o acirramento das relações de poder. As relações eram marcadas por enorme estranhamento. O pessoal do sindicato olhava somente do ponto de vista da garantia de direitos dos professores e passavam a fazer um jogo político a discursar e a problematizar toda e qualquer ação. Estabeleceu-se uma forte disputa política desse pessoal em relação à preservação dos direitos, sendo que fiquei no centro dessa preocupação tanto por parte dos professores não sindicalistas como dos professores sindicalistas. Cobravam respostas e queriam que a Secretaria da Educação fizesse um documento garantindo o emprego e os direitos dos professores. A reunião chegara ao seu final marcada pelo embate das falas produzidas pelos lugares sociais demarcados sem que o documento tivesse sido redigido, porém houve garantia verbal do dirigente que não haveria perda de nenhuma ordem para os professores.

Se a intenção inicial era não separar as crianças e professores, o que ocorreu foi uma estranha organização de dois grupos distintos dentro da mesma escola.

No mesmo espaço: duas escolas, duas realidades

Os problemas diminuíram à medida que todos foram percebendo que seus empregos não estavam ameaçados e os direitos estavam garantidos. A partir daí dois espaços foram se configurando no espaço físico da escola “mãe”. Uma escola e outra construíram realidades diferentes que, embora convivendo no mesmo espaço, no mesmo tempo, se distanciavam, não havendo comunicação entre essas duas realidades. Esse processo teve início na demarcação do uso do espaço coletivo que restou: a sala dos professores. Os professores da escola Tales de Mileto passaram a ocupar sempre o mesmo espaço na sala, e os professores da nossa escola

também fizeram o mesmo. Os dois grupos demarcaram seus territórios e não transitavam entre eles. Mesmo na hora do intervalo das aulas, mantinham-se ilhados uns dos outros.

As fronteiras impostas pelo artificialismo exacerbado da situação não provocou um conflito aparente entre os grupos. Porém, havia um distanciamento tão grande entre ambos que pareciam estar em países de diferentes línguas. Havia uma tensão. Era como uma força que não estava nas mãos de nenhum dos atores dos grupos, nem tampouco de um grupo sobre o outro. Havia colocado em movimento, em contraposição ao aparente espaço único que habitavam, uma demarcação, ou seja, a circunscrição do uso dos espaços, sendo que cada grupo não invadia as fronteiras estabelecidas silenciosamente e abstratamente pelo outro. A tensão reinante talvez pudesse ser resultado dos arranjos políticos explícitos ou implícitos que nenhum dos grupos assumia.

As professoras da escola Tales de Mileto tentavam controlar seus alunos o tempo todo. Cobravam deles silêncio. Estes tinham que andar em fila, não podiam correr ou brigar. Até o uso do banheiro era controlado. As professoras queriam acompanhar as crianças até mesmo no recreio. Foi por insistência nossa que se evitou esse excessivo controle. Queriam evitar o entrelaçamento das realidades. Os alunos deveriam ficar circunscritos somente ao espaço que as professoras delimitaram para eles. Concordavam com todos os encaminhamentos logísticos propostos sem nenhuma resistência, numa atitude insuportavelmente passiva. Era também incômoda a atitude dos grupos de não se envolverem nas discussões acerca dos desdobramentos dos acontecimentos. Comportavam-se como estrangeiros ilegais.

A situação que ora presenciávamos conflitava com a situação anterior experienciada por ambas as escolas. Quando cada grupo convivia cada um em seu espaço, em seu lugar, as escolas eram próximas, vizinhas e as pessoas tinham um nível de relacionamento amigável. Não eram pessoas

estranhas umas para as outras. Porém, com a convivência comum num único espaço, estabeleceu-se um estranhamento tão grande que a proximidade imposta parecia ameaçar a integridade de cada grupo já existente. Mesmo as relações que atavam cada grupo instituído antes da junção das escolas pareciam estar em risco de dissolução. Ambos os grupos buscavam manter uma distância, criando um modo de convivência baseada em conveniências. Com relação a esta situação, entendemos, juntamente com Certeau, que

a conveniência se encontra no lugar da lei, reprime o que “não convém”, o que não se faz. A conveniência mantém relações muito estreitas com os processos de educação implícitos a todo grupo social: ela se encarrega de promulgar as “regras” do uso social, enquanto o social é o espaço do outro, e o ponto médio da pessoa enquanto ser público. A conveniência é simultaneamente o modo pelo qual se é percebido e o meio obrigatório de se permanecer submisso a ela: no fundo, ela exige que se evite toda dissonância no jogo dos comportamentos, e toda ruptura qualitativa na percepção do meio social. (Certeau 2000: 49)

Quem observasse de fora o movimento produzido na escola veria um grupo só trabalhando junto em prol de um projeto comum, tal como estabelecido pela superestrutura da escola instituída. Conseqüentemente, não perceberia a luta que se travava cotidianamente na tentativa do não apagamento da identidade de cada grupo. No fechamento dos grupos, instalava-se a luta para a manutenção da coesão de cada grupo. Ambos buscavam nessa nova configuração de tempo e espaço instituído manter o reconhecimento interno e, ao mesmo tempo, o reconhecimento de um por parte do outro.

Podem-se analisar as atitudes tomadas pelos grupos a partir de uma perspectiva de resistência à escola instituída. A situação absurda a que se viram colocados, pela força aglutinante da lei, da exigência de conviverem em espaços invadidos, de trabalharem em condições precárias, de

ensinarem num espaço superpovoado fez com que cada grupo, para preservar sua própria identidade, constituísse maneiras diferentes de lidar com um espaço em que todos se sentiam invadidos.

Os grupos, a seu modo, geraram, forjaram brechas, interstícios, na organização temporal e espacial da nova ordem a que foram submetidos, tornando-se resilientes, resistentes. As táticas de resistência adotadas era a do silenciamento, da reconfiguração espacial dentro do mesmo ambiente. A presença parecia ausência, a aproximação, distanciamento, o sim e o não perderam o sentido literal. Não havia encontros, reuniões entre os professores ou ações conscientes contra aquele estado de coisa. Porém, cada atitude, cada gesto ou olhar parecia ter sido planejado, estrategicamente. Coordenar aquela multiplicidade de tensões de aparente consenso era no mínimo estranho. E reinava no ar algo ainda indefinível, algo entre os atos, algo indizível que parecia estar sendo gestado.

A voz da comunidade: o cosmo no caos

Como havíamos combinado, marcamos reunião com o Dirigente Regional de Ensino, os conselhos das escolas, professores, comunidade e alunos. Nesta primeira reunião o quadro já havia estabilizado, os professores já sabiam que não perderiam direitos, a escola estava funcionando. Houve um comparecimento expressivo de professores, alunos, comunidade, além dos órgãos colegiados. Nesta reunião o Dirigente se comprometeu a apoiar a escola tanto logística e materialmente como se comprometeu a cumprir um calendário de reforma de emergência que não ultrapassaria 60 dias.

Após essa reunião os dias foram transcorrendo e nada daquilo que fora prometido foi cumprido pela Diretoria de Ensino. Não houve apoio de qualquer ordem e os prazos estabelecidos não foram respeitados. Já estávamos em maio e a reforma da escola não havia iniciado.

Solicitamos nova reunião com todos novamente, porém somente o Conselho de Escola, alguns alunos e alguns poucos professores compareceram. O objetivo da reunião era discutir encaminhamentos em função do silenciamento das autoridades, que não se manifestavam em relação à reforma da escola.

Na tentativa de mobilizar os professores, comunicava a ausência de iniciativas, porém estes não participavam dos encontros com a comunidade, que passaram a serem freqüentes.

O cotidiano da escola fluía calmamente, e embora houvesse uma superpopulação entrando e saindo parecia que tudo estava normal. Talvez fosse esse um dos motivos pelos quais os órgãos oficiais tardavam a encaminhar providências.

Era a comunidade quem reclamava. Muitos pais manifestavam a preocupação com o encurtamento das aulas. Para absorver aquela demanda de alunos, as aulas foram reduzidas de 50 para 40 minutos, de 5 para 4 aulas diárias. Numa situação transitória, isto era possível suportar, mas como a situação já avançava praticamente por todo o semestre, a preocupação dos pais era maior com as crianças em processo de aquisição de leitura e escrita. Temiam o prejuízo pedagógico que tal situação estava acarretando. Sabiam que não haveria reposição de aulas, pois a não reposição fazia parte do acordo feito entre os professores e o Dirigente Regional de ensino.

Marcamos reunião para discussão da situação e chamamos novamente o Dirigente Regional. Ele não compareceu e não justificou sua ausência. Novamente somente a comunidade mantinha certa mobilização. Os professores não participavam das reuniões e os sindicalistas silenciaram. Não conseguia entender porque não participavam, já estávamos em junho e nada havia acontecido, nenhuma satisfação, nada.

Numa das reuniões do Conselho, decidimos buscar ajuda de outros setores e divulgar na imprensa o problema das escolas. Compareceram à

reunião posterior a isto deputados do PC do B e representantes da CUT. Nesse encontro foi redigido documento convocando o Dirigente Regional para reunião com a comunidade para dar informações sobre a demora da reforma do prédio da escola. Numa atitude autoritária e desrespeitosa, o dirigente não compareceu, limitando-se a telefonar e dizer que tinha outros compromissos e que não poderia comparecer. Marcamos novo encontro para o dia seguinte para discutir os rumos dos trabalhos.

Neste dia, um dos conselheiros acompanhado do pessoal da CUT colocou um caminhão de som na frente da escola no horário de entrada e saída dos alunos. Conclamavam os pais para participarem do movimento, pediam que não deixassem seus filhos entrarem na escola e insistiam que todos deveriam exigir a presença dos representantes do Estado para dar satisfação sobre a reforma da escola. Houve a adesão de um grande número de pais, que permaneceram mobilizados em frente à escola exigindo a presença do Dirigente Regional.

Quando este soube o que estava ocorrendo, foi para a escola para finalmente conversar com as pessoas. Até aquele momento a diretora da escola que acolhíamos participava das reuniões. Neste dia apenas telefonou para mim dizendo que sofrera pressão política e que não participaria mais do movimento. Na verdade, o Dirigente havia ligado para ela dizendo que estava em período probatório e que não deveria se envolver com o movimento.

Agora éramos, de um lado, um grupo de pessoas que clamava por seus direitos e, de outro, o representante do Estado na figura do Dirigente Regional acompanhado de dois assessores. Estes tentavam persuadir as pessoas com um discurso de que estavam fazendo tudo que podiam para resolver o problema, porém a burocracia impedia a agilização dos processos. Novamente o Dirigente Regional tentou sensibilizar as pessoas prometendo apoio, colocando-se como um igual, mostrando-se solidário aos nossos problemas e pedindo novos prazos. Muitas mulheres haviam

formado uma comissão para falar com o dirigente. Um dos momentos marcantes do encontro foi quando a representante das mulheres falou para o dirigente: “Nós não acreditamos nas suas promessas, queremos que nossos filhos estudem direito e não vamos ficar escutando conversa mole do senhor, que defende o governo e não está preocupado com a gente, quer somente enrolar a gente”. Foi aplaudida pelos demais. Um conselheiro argumentou: “O que eles querem é enrolar a gente até as férias de julho para que tudo fique como está. Daqui a pouco estamos no segundo semestre e essa obra não começou”. Um outro membro do conselho perguntou ao parlamentar ali presente o que poderia ser feito naquela situação. A resposta foi a seguinte: “Podemos concordar com o Dirigente Regional e esperar os encaminhamentos ou encaminhar as solicitações da comunidade para frente”. Um dos conselheiros da escola, o Sr. Aniceto, que desde o início dos encontros foi assumindo a liderança do movimento, levantou-se e disse: “Vamos bater o bumbo minha gente, não vamos escutar mais conversa mole, nem vamos esperar”. Foi aplaudido e encerraram a reunião com o dirigente, pois tinham que tratar dos encaminhamentos. O dirigente silenciou e se retirou.

O grupo continuou reunido e decidiu encaminhar documento denunciando o descaso das autoridades no Ministério Público juntamente com abaixo-assinado da comunidade. Uma cópia do documento seria enviada para a Secretaria da Educação. Montaram as comissões, que lideradas pelo Sr. Aniceto, passariam a redigir o documento para entregar nos locais combinados. Distribuíram as tarefas. Para mim coube a tarefa de ajudá-los na redação do documento. Em poucos dias protocolaram o documento no Ministério Público, na Secretaria da Educação e na Assembléia Legislativa.

Em menos de vinte dias, as obras tiveram início, estendendo-se durante todo o segundo semestre. Soubemos que a Secretaria da Educação foi cobrada e teve que resolver o problema imediatamente. O

Dirigente Regional silenciou e evitou qualquer contato com nossa escola ou com os membros do Conselho. A comissão continuou mobilizada acompanhando o desenrolar das obras. As duas escolas terminaram o ano letivo de 2003 juntas, e no início de 2004 ambas as escolas voltaram a funcionar normalmente e nós também.

Sofremos todos os tipos de retaliações por parte da Diretoria de Ensino. Tentavam infernizar a vida da escola, devolvendo ofícios, balancetes e outros documentos; mandavam refazer tudo que enviávamos, criando inclusive obstáculos para qualquer recebimento de verbas. Tivemos a pior avaliação entre as escolas da Diretoria (a avaliação foi feita pelo Dirigente Regional e supervisores de ensino).

A dimensão estética da festa como espaço regenerador

Se a dimensão estética que marcou a difícil relação entre as duas escolas no mesmo espaço físico foi caracterizada pela resistência da comunidade e dos professores em manterem-se respeitados em suas identidades, direitos e humanidade, o outro acontecimento a que havíamos referido revelou no espaço da festa, da gratuidade e do interstício uma instância de criação igualmente importante para a organização da escola na contramão do discurso instituído e nivelador. Relataremos, a seguir, uma festa acontecida em 2004, que teve um papel essencial no que tange à maneira como o estético propiciou um espaço de regeneração e criação de novas possibilidades.

Era a festa a festa de aniversário do bairro, que é comemorada no dia 15 de novembro e conta com a participação de diversas entidades e escolas do bairro. Embora seja uma festa tradicional no bairro, havia alguns anos esta não era comemorada, voltando somente a acontecer recentemente.

Cabe ressaltar que o bairro não apresenta espaços para o lazer. Os espaços utilizados pela comunidade para este fim, especialmente pelas crianças e adolescentes, são as quadras das escolas existentes no bairro.

Nos finais de semana uma parcela da comunidade adulta utiliza a escola (salas de aula, pátio, sala de eventos) para realizar encontro de casais, celebrações e até retiro espiritual.

A escola e a igreja são importantes espaços de encontro das pessoas que vivem nas periferias abandonadas pelo poder público. A retomada da comemoração do aniversário do bairro tem revitalizado a participação das pessoas.

A festa tornou-se um acontecimento importante para todos. Toda comunidade se reúne em torno da festa. As pessoas saem de suas casas e vão para praça assistir a todas as cenas da festa. Essa festa tem funcionado como eixo mobilizador das diferentes esferas de participação existentes no bairro. A comissão de organização é composta por representantes de todas as igrejas do bairro, de diferentes credos religiosos, pelos comerciantes, pelos representantes de todas as escolas, pelas pessoas dos grupos da terceira idade, pelos times de futebol e por pessoas da comunidade.

As diferenças não funcionam como obstáculos na organização da festa. São, pelo contrário, elementos agregadores importantes, são espaços de produção de saberes; um aprende com o outro. Cada um oferece aquilo que sabe fazer melhor. Vemos a satisfação das pessoas quando, nos encontros que antecedem à festa, contam suas possibilidades de realizações. Não importa qual a tarefa, todas são absolutamente importantes para que tudo ocorra como previsto. As pessoas se misturam, colaboram, ensinam, aprendem, brincam, divergem, concordam e não o fazem por obrigação ou imposição. Fazem o que fazem porque querem fazer parte, querem sentir-se parte, querem, como partícipes numa comunidade de trabalho que se constitui durante a organização da

festa, apresentar ao outro suas realizações, ou seja, querem apresentar-se, pois são expectadores das apresentações de outrem e os reconhecem e com suas apresentações, buscam ser reconhecidos. Bakhtin

Essa dimensão estética é capaz de romper, ao menos nesse tempo da festa, com o isolamento em que as pessoas foram submetidas em função da violência crescente nas periferias pobres.

As pessoas têm medo e para se protegerem se fecham em suas casas. Fora da esfera desse encontro provocado pela festa, as pessoas se enclausuram, não participam.

Esse quadro pode ser compreendido nas falas de um dos organizadores da festa e pertencente ao Conselho de Escola, o Sr. Aniceto: "As pessoas participam muito pouco das coisas do bairro. Elas esperam os outros resolverem as coisas. Quando precisam aí vem atrás, mas quando já conseguiram alguma coisa, se fecham nas suas casas, colocam cercas, enchem de trancas e você só vê elas quando saem ou chegam. E se tiver carro, você só vê elas dentro dos carros". Ele continua dizendo: "Isso acontece por que têm medo, não querem se expor."

O medo e a falta de participação das pessoas também preocupam o Sr. Cleubi, morador também conselheiro, que afirma ser a ausência de laços de amizade, de pertencimento que promove esse individualismo, que eles somente vêm quebrado em momentos pontuais, como o da festa. Ele afirma que "nos tempos de hoje, falta a simpatia pelos vizinhos, não tem mais aquela cultura da ajuda que tinha antes. O medo faz as pessoas ficarem cada vez mais individualistas, as casas viraram celas."

As escolas têm um papel muito importante para a realização da festa. Os organizadores esperam a colaboração tanto material como intelectual para a definição das apresentações que irão compor a cena da festa. As comissões definem o tema da festa de cada aniversário, fazem homenagens e entregam troféus (representando o tema abordado) aos homenageados e também às escolas participantes.

As escolas escolhem o seu tema da apresentação, que poderá estar ou não relacionado ao tema geral da festa. No nosso caso, a discussão já estava em pauta havia várias semanas antes da apresentação, sem, porém, chegarmos a definir um tema. A comemoração já se aproximava e os grupos discutiam sem conseguirem fechar o tema.

Nessa época estávamos trabalhando em torno da questão da consciência negra, tema previsto no Projeto Pedagógico da escola. A questão do negro estava sendo tratada por diversas áreas do conhecimento. A partir dos trabalhos já desenvolvidos, havia surgido a sugestão de colocarmos o tema trabalhado na aula e transformar esse trabalho no tema da festa. Seria então realizada uma aula de rua. A discussão começou nas reuniões com os professores do período da manhã. Uma das primeiras propostas partiu de uma professora de geografia, que propôs caracterizar os alunos negros como escravos de pés descalços à frente de uma grande embarcação representando um navio negreiro. A discussão continuou assumindo a direção da reafirmação do preconceito ainda muito forte em relação ao negro.

Os professores do período da manhã prepararam o esquema das apresentações desde a abertura até o encerramento. Os professores do segundo período ratificaram a maioria dos encaminhamentos, porém no período noturno houve resistência. Primeiro porque consideravam que não tinham participação nas decisões. Conforme relato da professora Zilda, “o período da manhã acabava encampando os encaminhamentos e definindo os temas; as notícias chegavam para nós do noturno já prontas, já estava tudo acertado”. Segundo porque não concordavam com os encaminhamentos dados, com a forma como as pessoas estavam discutindo o tema e com a maneira como as pessoas estavam lidando com a questão do preconceito racial.

Não havia diálogo entre os professores do noturno e do diurno. A professora Zilda relatou que na época havia ficado muito incomodada com

as propostas dos professores: “Como os professores queriam representar os escravos colocando um menino negro descalço pra desfilarem pelas ruas? Fiquei pensando no preconceito racial e considerava que a escola poderia estar reforçando esse preconceito”.

À medida que o conflito se ampliava, a questão do preconceito que gravitava em torno do tema da festa ficou velado, silenciado. E os encaminhamentos da festa seguiam o rumo dado pelos professores do diurno. Diante do cenário que se desenhava, as notícias que chegavam sobre os encaminhamentos propostos provocavam um profundo incômodo na Prof^a Zilda: “Era uma situação delicada em que você tinha o desejo de partir com tudo para o confronto e discutir que as coisas não podiam ser colocadas daquele jeito. Por outro lado a gente tentava sacar por que estava acontecendo, entender porque as pessoas pensavam daquele jeito, como a escola podia fazer alguma intervenção para discutir aquela questão do preconceito racial, a exclusão. As falas dos professores incomodavam”. O preconceito parecia ser uma questão que não estava sendo encarada pelos grupos no interior da escola.

Numa reunião com o grupo de professores sentia a necessidade de iniciar uma discussão clara e objetiva em torno do preconceito, porém havia a preocupação com os diferentes posicionamentos em torno do assunto. Sabia que não era tranquilo discutir, desvelar a questão do preconceito racial, da diversidade étnico-racial tranquilamente, sem polêmicas que poderiam provocar a cisão entre os grupos. A maior preocupação era como abordar o assunto sem magoar ou acirrar as diferenças. A situação era de extrema delicadeza. Como fazer para intervir nessa situação? Optamos por problematizar a questão.

Questionamos se essas atitudes não seriam de reafirmação do preconceito. Realizando a apresentação da escola do modo como estavam encaminhando não estaríamos ratificando posturas preconceituosas presentes na sociedade? Por que não trabalharmos para mostrar numa

aula de rua a resistência do negro, a beleza de sua arte na música, na literatura e a contribuição desta, apesar do preconceito? Provocamos deliberadamente um grande mal-estar perguntando se estávamos aptos para discutir a questão, se tínhamos certeza do nosso nível de preconceito. As discussões esquentavam cada vez mais. Não bastando toda indefinição reinante por conta das discussões desencadeadas, os professores do período noturno decidiram não participar da elaboração da festa por sentirem-se escanteados pelos professores do período da manhã e do período da tarde.

Não é possível olhar para a “escola” como sendo única. Era de se esperar que para os três períodos chegarem a um consenso em relação ao tema da festa seria necessário depurar as divergências características dos diferentes modos de funcionamento dos grupos nos diferentes períodos. As formas de caminhar nos diversos períodos eram definidas em função das multiplicidades de olhares e das singularidades.

As professoras Cleusa e Zilda, procurando resolver o impasse, chamavam a atenção dos professores do período para o fato de que o isolamento não era o mais adequado. Defendiam a participação e sugeriram aos professores do noturno que fizessem uma proposta para a festa. Foi quando a discussão sobre o problema étnico-racial ampliou-se. A disputa de poder entre os períodos ficou mais acirrada.

Diante desse cenário, nós da coordenação pedagógica, percebemos que o que estava em jogo era muito mais que a realização da comemoração de aniversário do bairro. Havia um movimento do grupo conservador dos professores contra o grupo de professores dispostos a enfrentar as formas dissimuladas de manifestação de preconceitos que transitam no tecido social e, conseqüentemente, lá na escola. E como era difícil lidar com esses conteúdos que ficavam na zona de sombra, silenciados, velados! Vale lembrar que a escola se configura como

território de tensão, com a presença de representantes e interesses de diversos grupos sociais.

Segundo Fischmann, existe no Brasil o “mito da democracia racial” que tem servido de argumento para o ocultamento histórico, sistemático da problemática da exclusão pela discriminação. De acordo com o autor,

embora as décadas recentes venham assistindo a um desenvolvimento dos instrumentos jurídicos de proteção ao direito de não ser discriminado, notadamente no campo racial, assim como atenção por parte de pesquisadores, mídia etc., ainda é relevante trazer a construção histórica da discriminação e do racismo, já que atua de forma decisiva na formação do mencionado “paradigma do Outro”, não se limitando como um dado do passado, mas, ao contrário, sendo ainda profundamente atuante, em que pesem esforços de diversos tipos, como a adoção do tema transversal Pluralidade Cultural. (Fischmann 2005: 51)

Juntamente com o grupo de professores que queriam discutir a questão mais amplamente, desencadeamos diversas atividades. Uma delas foi a suspensão de um dia de aula para realizar um encontro entre todos os professores para ampliar a discussão do tema. Conseguimos agrupar a grande maioria dos professores. Organizamos o encontro em dois momentos. No primeiro momento do encontro, convidamos a todos para assistirem ao filme *A rota dos orixás*.

Na segunda parte do encontro ficou combinada uma palestra sobre línguas africanas, realizada pela Prof^a Bete Abelino, militante do movimento negro e doutoranda da USP nessa área. Foi maravilhoso. A palestrante levou bijuterias, tecidos, um livro com reproduções de pinturas, máscaras e outros objetos africanos. Os professores gostaram muito do encontro. Fizeram muitas perguntas e isso nos aproximou.

Mas o fato que parece ter detonado a possibilidade da realização da festa foi uma atividade realizada por Eni, professora de arte, influenciada pela palestra da Prof^a Bete. Junto com seus alunos, a Prof^a Eni produziu

máscaras africanas, utilizando papelão das caixas de merenda, betume e rafia. Dispôs as máscaras, que eram aproximadamente trinta ou quarenta, na sala de eventos e convidou os professores para apreciar os trabalhos. As máscaras foram feitas de diversos tamanhos e formas. Eram belíssimas.

Todos olhávamos aquela produção com tamanha riqueza perplexos e surpresos pelo tão pouco tempo em que foram produzidas pela professora e seus alunos, num gesto que revelava o desejo da participação de todos na criação da festa, num gesto de acolhimento, que abrisse a seara de novas perspectivas para alunos e professores. A Prof^a Eni e seus alunos haviam dado o melhor de si e através da apresentação foram reconhecidos. A gratuidade daquele momento suscitou o encantamento capaz de romper a cercadura do tempo, e nessa suspensão do tempo cronológico, deu-se o tempo da gratuidade e a lição do tempo criativo.

Acredito que a densidade desse momento foi capaz de provocar uma ruptura no tempo cotidiano. Esse interstício teve a potência geratriz de um chamamento para que as pessoas passassem a ser co-participantes do processo de realização. As disputas, os conflitos deram trégua para o surgimento das primeiras iniciativas para a realização da festa. O vivido por todos nós neste tempo de criação foi uma verdadeira experiência de formação, semelhante àquela descrita por Larrosa:

a experiência entendida como uma expedição em que se pode escutar o “inaudito” e em que se pode ler o não-lido, isso é, um convite para romper com os sistemas de educação que dão o mundo já interpretado, já configurado de uma determinada maneira, já lido e, portanto, ilegível. (1999: 10)

Essa experiência de formação foi provocada pela professora e seus alunos. Larrosa faz uma afirmação acerca do professor que penso ser exatamente o que a professora de artes provocou. Ele fala do professor

como aquele que não oferece uma fé, mas uma exigência: o professor não oferece uma verdade da qual bastaria apropriar-se, mas oferece uma tensão, uma vontade, um desejo. Por isso, ao professor não convém a generosidade enganosa e interessada daqueles que dão algo (uma fé, uma verdade, um saber) para oprimir com aquilo que dão, para, com isso, criar discípulos ou crentes. E tampouco não lhe convém os seguidores dogmáticos e pouco ousados que buscam apoderar-se de alguma verdade sobre o mundo ou sobre si mesmos, de algum conteúdo, de algo que lhes é ensinado. O professor domina a arte de uma atividade que não dá nada. Por isso, não pretende amarrar os homens a si mesmos, mas procura elevá-los à sua altura, ou melhor, elevá-los mais alto do que a si mesmos, ao que existe em cada um deles que é mais alto do que eles mesmos. O professor puxa e eleva, faz com que cada um se volte para si mesmo e vá além de si mesmo, que cada um chegue a ser que é. (Larrosa 1999: 11)

Esse trabalho foi como um convite, um desafio para todos. Cada grupo de professores e alunos começou a produzir uma enormidade de materiais para a festa. A Prof^a Eni considera necessário e importante apresentar as produções de seus alunos, pois para ela “a apresentação dos trabalhos é muito importante. O professor não pode somente avaliar, dar nota e devolver para o aluno. É preciso apresentar para os demais, é preciso que os colegas, os outros professores, os pais, todos vejam as produções. Os alunos precisam ser elogiados, todos gostam de elogios, e quando o trabalho do aluno é elogiado, isso é importante para o professor, que se sente também elogiado. Todos ficam sabendo quem ele é.”

Depois da apresentação dos trabalhos sobre as máscaras, a professora Zilda junto com outros professores realizaram um intenso debate entre os professores que se estendeu aos alunos. Os alunos também foram convidados a assistirem ao filme *A rota dos orixás*. Parece que tudo isso provocou um movimento e as pessoas começaram a produzir a festa, incluindo a maioria dos professores.

É sobre esse movimento que vamos nos debruçar para entender como os sentidos foram produzidos naquela dimensão.

O tempo da Festa

Vários foram os acontecimentos que antecederam a festa. Um deles que destacaremos é o desmanchamento da ordem e do tempo. A organização do tempo escolar está intimamente relacionada à ordem e esta determina o que fazer, quando fazer, como fazer, o que pode ser feito e o que não pode ser feito. E ainda o tempo/ordem, tempo/poder impõem sua lógica. O tempo é sancionado por um conjunto de regras legais e é determinado de fora para dentro. A norma determina o ano letivo, calendário de aula, calendário de provas, de reuniões, de férias, de trabalho. A norma também determina a organização de cada dia na escola: a quantidade de aulas, quais são as aulas, a duração das aulas, o horário do intervalo entre as aulas, o início e o final do dia de trabalho. Determina o horário de o aluno chegar e sair da escola.

É um tempo disciplinador, que, ao normatizar a escola, normaliza também as vidas dos alunos, de suas famílias. Desse modo, este tempo disciplinarizador e normatizador controla o funcionamento interior da escola e se estende para fora dela, atingindo qualquer pessoa que de algum modo se vincule à escola. Isto diz respeito, além dos pais e alunos, a tudo mais que gira em torno da escola, como o comércio, transporte o trânsito e outros. Esse tempo como ferramenta de controle se insere nas inúmeras práticas que acontecem no ambiente escolar como que numa rede invisível que vai moldando, disciplinando. Dessas práticas surgem técnicas que se combinam e dão origem a uma verdadeira maquinaria de controle. Essa maquinaria, ou tecnologias de vigilância, segundo Foucault, se dá pela via disciplinar e pretende fabricar corpos dóceis. Esse processo de fabricação dos corpos dóceis se dá por um duplo movimento. Primeiramente, somos objetivados numa rede disciplinar composta por

microscópicas divisões espaciais e temporais. Quase ao mesmo tempo vamos nos enxergando como sujeitos nessa rede que não percebemos, que é invisível para nós. Desse modo, num segundo movimento, passamos a considerar que o disciplinamento é natural.

Para Foucault (2005), essas tecnologias têm a finalidade de alcançar os corpos em suas ínfimas materialidades, assim como imprimir-lhes de modo brutal e fechado determinações sociais. Nesse sentido a escola encarregou-se, mais do que qualquer outra instituição, de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades, o que contribuiu decisivamente para a constituição da sociedade moderna. A escola “foi sendo concebida e montada como a grande e (mais recentemente) a mais ampla e universal máquina capaz de fazer dos corpos o objeto do poder disciplinar e, assim, torná-los dóceis” (Ewald apud Veiga-Neto 2004: 84). Considerando-se a finalidade da escola exposta por Foucault, sua eficiência em atingir seu objetivo se efetiva com considerável facilidade, pois a escola depois da família é a instituição de seqüestro em que todos, ou quase todos, passam a maior parte de suas vidas, da infância até quase a idade adulta. Nos dias atuais a criança é colocada ainda bebê nas instituições. Então, a permanência na escola é diária e se estende por vários anos, o que favorece os efeitos do processo disciplinador desencadeado pelas tecnologias que visam à subjetivação. Porém, para Foucault, o fato dessa maquinaria fabricar corpos dóceis não significa tornar corpos obedientes. Para ele, os corpos são maleáveis e moldáveis, e essa modelagem não ocorre à força. O poder disciplinar atua no nível do corpo e dos saberes, o que determina formas particulares de estar e ver o mundo. O resultado desse processo promove duas conseqüências: a primeira é que cada um compreende a disciplinaridade do e sobre o próprio corpo como sendo natural e necessária; a outra conseqüência é que a disciplina funciona como um amálgama de fundo que permite que todos compreendamos o que é ser e como se deve ser

disciplinado, permitindo a comunicação e a convivência total na sociedade, mesmo que haja diferenças no processo de disciplinamento. É também necessário apontar que se o corpo é o alvo dessa maquinaria, para Foucault é por intermédio do corpo que se fabrica a alma, de modo que “a alma é, ao mesmo tempo, o produto do investimento político do corpo e um instrumento de seu domínio” (Veiga-Neto 2004: 84). Esse processo disciplinador é, então, físico e moral.

É nesse território de domínio que, apesar de toda essa maquinaria em funcionamento, ocorre uma brecha no tempo lógico, uma nesga por onde sopra um vento carregando a possibilidade de, colocados à deriva, num parênteses, os corpos maleáveis se tornarem livres, experimentarem o sabor de um outro tempo que aos poucos invade o território do domínio. Esse tempo propício é o que permite o tempo da festa, tal qual experimentamos naquele momento difícil. O tempo da festa é o tempo redescoberto, é um tempo forte, um tempo que vê nas brechas do tempo cronológico a possibilidade de se revivificar a leitura do real. Nesse tempo criador, que parece expandir e, ao mesmo tempo, se não desfaz, diminui imensamente as relações de poder, de classe, de gênero, de cor, de religião, as pessoas envolvidas no véu do tempo profano produzem, tecem a festa. Em oposição ao tempo marcado, cronológico quantitativo, no tempo da festa as pessoas não se preocupam com as diferenças, nem o lugar social que cada um ocupa na escola instituída.

Foi isso que aconteceu no tempo que marcou os preparativos para a festa. Alunos, professores, funcionários, diretor coordenador, pais de alunos trabalharam juntos, criando, construindo adereços, montando painéis, fazendo máscaras, escrevendo a narrativa da festa, ensaiando músicas, danças.

Podemos notar como os alunos se sentiram quando estavam envolvidos nas atividades preparatórias da festa ao conversar com duas alunas, Adriana e Carol, que naquela ocasião participaram das

festividades. Quando questionadas sobre como percebiam suas participações nos trabalhos de preparação da festa, disseram: “Fazer as coisas para a festa é diferente. Fazer as coisas na aula é por obrigação, na festa agente faz por vontade” (Adriana). “As matérias fazem parte de nossa vida, é todo dia. Os professores estão preparando a gente para o futuro. A gente não pode brincar nem conversar, tem que levar a sério. A festa é de vez em quando, aí dão liberdade pra gente. Alguns professores parecem que estavam no carnaval, pareciam felizes [comentando a festa do bairro]. Acho que quando fazemos as coisas da festa é levar a sério também, não é só no estudo” (Carol).

Nesse tempo criador, em que todos pareciam romper com a cercadura do tempo lógico, que conforme a afirmação da aluna, é sério, porque criativo, produtivo, livre, as coisas aconteciam num vai e vem, num enorme barulho; havia um amontoado de materiais espalhados, papéis, tintas, tecidos, colas, pregos, martelos, tesouras e uma tranqueirada incrível de material reciclado utilizada para fazer desde máscaras, adereços de mão até uma grande rede de pescador. Durante os preparativos, alguém ia para cozinha e preparava um lanche para todos. As pessoas não se preocupavam com a hora de saída, não pareciam querer ir embora. Ficavam, trabalhavam, brincavam, riam, comiam, dançavam, cantavam, se permitiam conhecer uns aos outros na beleza insondável dos instantes de alegria que se manifestava de seu modo mais livre e humano naqueles momentos. Para um observador desavisado, tudo que estava acontecendo não passava de uma grande bagunça.

O tempo da festa mostrou sua face de caráter subversivo quando quebrou as fronteiras entre interno e externo. A arrumação para a festa rompeu os muros da escola e envolveu as pessoas que não faziam parte do grupo da escola, bem como muitos que já haviam feito e naquele momento já não faziam mais parte, ou por não terem encontrado sentido

em permanecer nela ou por terem sido excluídos dela. As fotos a seguir mostram a preparação da festa:





E o profano invade a escola

Uma das atividades propostas para o tema da festa era formar um grupo de meninos e meninas que abririam a apresentação da escola, tocando e cantando de maneira semelhante ao grupo Olodum. Fizemos uma consulta junto aos alunos para saber quem gostaria de fazer parte daquela ala e encontramos poucos alunos que sabiam tocar. Mas isso não impediu que a ala fosse constituída. Foram os meninos que já não estavam mais na escola que constituíram o abre-alas da escola. Nosso Olodum foi formado sob a orientação de um aluno que infelizmente já havia sido dragado pelo capitalismo da droga. Aquela região, como já afirmamos antes, é marcada pelo controle do narcotráfico. A presença do Estado mínimo favoreceu o estabelecimento do controle paralelo. Principalmente os meninos foram e são cooptados por esse poder paralelo que se apoderou de suas mentes e de suas almas e que lenta ou rapidamente tem destruído suas vidas. São vítimas frágeis, que seduzidas pelos desejos e necessidades que o capitalismo cria, se vêem compelidos a vender drogas e fazer pequenos ou grandes assaltos. Recentemente os crimes mais comuns se relacionam a golpes que visam ao domínio de senhas de cartão bancário das pessoas e ainda à invasão de sistema de bancos pela internet. São crimes mais sofisticados que estabelecem outro tipo de funcionamento e que segundo eles é mais “tranquilo”. Envolvem-se com facilidade até porque é muito difícil não se relacionar com tais crimes em função do contexto social em que vivem. É comum filhos, pais, tios, sobrinhos participarem coletivamente da vida criminoso como se se tratasse de uma atividade comercial qualquer. É um grande desperdício de juventude e de vida. Perdemos os meninos e meninas por serem seduzidos e por terem a necessidade de ter prestígio na “comunidade,” acessando roupas, tênis e até carros caros que não poderiam possuir com as posses dos seus pais ou mesmo trabalhando.

Os meninos que formaram o Olodum já estavam enredados pelo poder paralelo. Já tinham passado pelo sistema prisional e já traziam as marcas que as diferenças econômicas e sociais vão imprimindo e determinando em cada um. Mas, apesar de tudo isso, queriam tocar, cantar, dançar; queriam celebrar a vida. Um deles, que chamarei de Mestre, era quem organizava o grupo. Ele ensinava os meninos a fazerem a batida certa; era insistente e exigente com a harmonia e beleza das músicas. Queria tudo perfeito, cada vez melhor, não servia qualquer coisa, tinha que ser o melhor. Era o Mestre da bateria. Ele ensinava tocando, mostrando a música de modo tão intenso que envolvia a todos na batida do seu Olodum. Ele era o próprio ritmo e irradiava esse ritmo através do instrumento, dos gestos com as mãos, com os pés, com o balanço do corpo, com o sorriso grande, com o olhar que derramava alegria, envolvimento, admiração, entrega. Todos o seguiam como que num encantamento que somente ele era capaz de provocar.

No dia da festa a escola fez uma belíssima apresentação, que recebeu muitos elogios das autoridades presentes. Eram eles o subprefeito, vereadores, deputados, secretário da cultura, representantes da sociedade civil e religiosa, ou seja, as pessoas consideradas mais importantes da região pelo lugar social que ocupavam ou pelo tanto de capital que conseguiram acumular. Havia muito policiamento pelas ruas dando sustentação para a realização do desfile e impedindo que as pessoas que assistiam invadissem a avenida por onde as escolas passavam. Nosso Olodum, muito aplaudido, recebia o reconhecimento de todos. A alegria era manifesta nos olhos dos meninos que retribuía com música e dança a manifestação de reconhecimento. Nosso mestre parecia flutuar levado pelo ritmo dos tambores e seu sorriso e seus olhos eram “janelas da alma” que prometiam todo frescor daquele momento de admiração, de reconhecimento, de beleza, de arte, de manifestação do “demasiadamente humano”, de encontro, de comunhão. Ali não havia diferenças, a polícia

era mais um elemento da festa, que na verdade não estava policiando. Parecia mais uma alegoria que compunha uma cena da festa. O poder representado nas figuras das pessoas do palanque se desmanchou. Também elas pareciam alegorias. A festa não era para elas, mas podiam também dela participar se quisessem. A festa era nossa e nós decidimos a qualidade da festa e nela todos podiam participar. E como na banda de Chico Buarque de Holanda, “a minha gente sofrida despediu-se da dor, pra ver a banda passar cantando coisas de amor.”, mas “tudo tomou seu lugar, depois que a banda passou.” As fotos a seguir ilustram uma pequena parte da apresentação da festa:











A Dimensão Estética – O embate entre Cronos e Kairós

A festa aqui narrada pretendeu recuperar os vários movimentos que foram ocorrendo antes, durante e depois de sua elaboração e apresentação para refletirmos sobre a dimensão estética que a atravessa e a constituição de sentidos que se torna possível através do diálogo, que designaria como diálogo afetivo. A dimensão estética da festa se constitui no interstício entre o tempo cronológico e o tempo kairótico. O tempo cronológico, cuja raiz grega *khrónos* significa tempo, é comumente relacionado ao deus Crono da mitologia grega, famoso por devorar seus filhos. Metaforicamente poderíamos dizer que *khrónos*, a exemplo de Crono, é um tempo que devora ao mesmo tempo em que gera. Devora por ser, em sua natureza, cronológico, multifacetado, uma teia infindável de instantes, que remetem a outros instantes sem profundidade, dando

sempre lugar a novos acontecimentos, que também serão devorados numa sucessão interminável de cadeias de instantes. O tempo cronológico, portanto, denota qualquer propósito prático, da ação no tempo e espaço, da sobrevivência, da instauração da ordem, do poder, sendo um tempo quantitativo e exterior.

Ao contrário do tempo cronológico, o tempo kairótico é o tempo qualitativo, o tempo da deriva, da dimensão criativa, da regeneração, prenhe de nova compreensão do sentido da história e da vida. Kairós, que em grego quer dizer a plenitude do tempo, é um tempo oportuno, o tempo em que algo pode surgir num momento de maturidade. Em termos religiosos, “falamos do momento em que a história, em termos de uma situação concreta, amadureceu até o ponto de poder receber a irrupção da manifestação central do Reino de Deus. O Novo Testamento chamou a esse momento de ‘plenitude do tempo’” (Tillich 1984: 666). Ou seja, o *kairós* como tempo de renovação, de criação, permite a plenitude da divindade e possibilita a dinâmica da auto-transcendência da história. Esse tempo prenhe de sentidos está sempre à mão e rompe as barreiras da lei.

A consciência de um *kairós* é uma questão de visão. Não é objeto de análise e cálculo tais como os que poderiam ser dados em termos psicológicos ou sociológicos. Não é uma questão de observação distanciada, mas de experiência comprometida. Contudo, isso não significa que a observação e análise estejam excluídas; elas servem para objetivar a experiência e clarificar e enriquecer a visão. Mas a observação e análise não produzem a experiência do *kairós*. (Tillich 1984: 668).

No tempo kairótico, no interstício experimentado na festa, como a que descrevemos, há a possibilidade de sentirmos o frescor do inusitado, do sentir antes de significar, do admirar, da renovação, da esperança, do reconhecimento e isso é suficiente para mudar nossa forma de estar no mundo. No espaço da festa, a dimensão estética, repleta de dialogia,

fecunda o surgimento desse estado ainda não consciente, pois pertence ainda ao campo da Primeiridade, uma das categorias da semiótica geral de Peirce, do sentir antes do pensar. Recorrendo à filosofia peirceana para explicar esse conceito, tomaremos de empréstimo o conceito de abdução, que se relaciona com a categoria da primeiridade.

Primeiridade e Abdução

O filósofo e lógico norte-americano Charles Sanders Peirce, criador, no século XIX, do pragmatismo, encontra na relação do ser humano com a experiência somente três categorias que explicam nosso modo de ser e de dar significado ao mundo e ao outro: a Primeiridade, a Secundidade e a Terceiridade.

O ponto de partida da teoria geral dos signos de Peirce é a própria experiência, tudo aquilo que chega até nós, que está presente em nossa mente antes mesmo que dele possamos fazer qualquer juízo ou interpretação. A fenomenologia, ou a faneroscopia – outro nome utilizado por ele para se referir ao aparecimento dos fenômenos – deve realizar a análise radical de todas as experiências, o que faz dela a primeira tarefa a que a filosofia tem de se submeter. Ao valorizar a experiência com os olhos abertos dos sentidos ainda não contaminados por qualquer outra visão antecedente, o objetivo da fenomenologia é captar a própria essência do ato perceptivo, sua forma de ser, sua tessitura:

Fique entendido, então que o que temos a fazer, como estudantes de fenomenologia, é simplesmente abrir nossos olhos mentais, olhar bem para o fenômeno e dizer quais são as características que nele nunca estão ausentes, seja este fenômeno algo que a experiência externa força sobre nossa atenção, ou seja o mais selvagem dos sonhos ou a mais abstrata e geral das conclusões da ciência. (CP 5.41)

Peirce nos diz que são três as faculdades requeridas para este trabalho. A primeira e a mais importante é a de ver o que está diante de nossos olhos tal como se apresenta, em sua imediaticidade, assim como faz o artista. A segunda faculdade é a de discriminarmos resolutamente um aspecto específico do que estejamos estudando, perseguindo-o sob seus mais diferentes disfarces. A terceira é o poder generalizador do matemático, que compreende a essência do aspecto estudado filtrada de tudo o que lhe é estranho ou irrelevante (cf. CP 5.42).

Para Peirce, é o exercício desta terceira faculdade que permite que possamos, ao nos abirmos a todos os fenômenos que chegam até nossa mente, perceber que possuem uma maneira geral e universal de se apresentarem para nós. Portanto, é possível, apesar da miríade de fenômenos (sejam eles internos ou externos) que atingem nossa mente, organizá-los por meio de categorias que possibilitem suas descrições. Categoria, diz-nos Peirce, é um elemento dos fenômenos de máxima generalidade, sendo, portanto, que poucas devem ser as categorias como poucos são os elementos químicos. Descontente, porém, com as demais classificações⁸, que não eram suficientemente gerais nem despidas do olhar interpretativo, Peirce reconhece, então, que existem três – e somente três – categorias em todos os fenômenos existentes no Universo: 1) uma qualidade de sentimento, que é pura presentidade, pura singularidade, sem nenhuma relação com absolutamente nada; 2) o elemento do conflito, da luta, da existência de força entre elementos binários diferenciados e 3) a categoria da generalidade e da lei. Mais tarde, Peirce daria, respectivamente, o nome de Primeiridade, Secundidade e Terceiridade às suas categorias.

⁸ Peirce reconhece que os grandes filósofos foram aqueles que buscaram servir-se de categorias gerais para explicar o funcionamento do mundo real. Na história da filosofia, de acordo com Peirce, foram três estes grandes filósofos: Aristóteles, Kant e Hegel, todos criadores de sistemas categoriais. No entanto, observa Peirce, nenhum desses filósofos trabalhou com categorias realmente universais e gerais que sirvam para explicar qualquer fenômeno que aconteça no mundo real, seja ele pertencente à ciência da natureza ou à ciência humana.

A categoria do Primeiro é a Idéia daquilo que é tal como é independente de qualquer outra coisa. Ou seja, é uma *Qualidade* de sentimento. A categoria do Segundo é a Idéia daquilo que é tal como é como sendo um segundo para algum primeiro independente de qualquer coisa e em particular independente de qualquer Lei, apesar de poder se conformar a uma Lei. Ou seja, é a *Reação* como elemento de um fenômeno. A categoria do Terceiro é a Idéia daquilo que é tal como é como sendo um terceiro, ou Meio, entre um Segundo e o seu Primeiro. Ou seja, é a *Representação* como elemento do Fenômeno. (Grifos do autor) (CP 5.66)

É, pois, com base na fenomenologia que podemos entender o modo de ser dos fenômenos que estruturam toda a experiência humana tal como ela se apresenta para nós, o que nos leva a compreender que há uma relação de isomorfismo entre nossa forma de apreensão da realidade e a maneira como ela acontece fora de nossas mentes. Em sentido lato, não há, assim, uma diferenciação entre nossa mente e a mente do Cosmo. Daí porque em vários de seus exemplos de signo Peirce acabou substituindo mente ou intérprete por “alguém” ou “pessoa”.

Outro aspecto importante das categorias fenomenológicas é o fato de que o signo genuíno é aquele referente à terceiridade, pois só aqui temos a mediação, a capacidade de um signo vincular um primeiro e um segundo. É só por meio do signo relacional, então, que é possível o encadeamento de signos, a ação do signo no sentido de ser traduzido por outro signo. Aos signos de Primeiridade e de Secundidade, Peirce denominará degenerados, visto não possuírem capacidade para representar. No entanto, qualquer signo genuíno porta dentro de si as categorias de Primeiridade e de Secundidade. Ou seja, um mediador tem que possuir ao mesmo tempo uma qualidade de sentimento e ser um existente.

Diferentemente do signo binário de Saussure, dividido em signo e significante, em Peirce o signo sempre será triádico, pois envolve um objeto (o objeto do signo), o signo (o mediador) e o interpretante (aquele ou aquilo que interpreta o signo). Desta forma, o pensamento lógico de

Peirce inclui a relação do signo com o mundo, com a referência, o que não acontece com o signo lingüístico saussuriano, que fica confinado à instância psicológica do sujeito. Peirce, com suas categorias universais, revela os constituintes de toda a trama que chamamos de Realidade, Cosmos, Universo ou qualquer outro termo que possamos dar à totalidade dos fenômenos existentes ou não. Se o Mundo fosse só qualidade, nada existiria. Tudo seria só potência; um Big Bang sem explosão inicial; se tudo fosse só conflito, existência, relações diádicas de choque, o pensamento, a mente não existiriam; tudo seria pura diferença sem a consciência de sua existência. É na mediação, portanto, que pode haver crescimento, desenvolvimento porque se pode pensar no antecedente e no conseqüente, se podem estabelecer comparações, se pode perceber a diferença. Toda mente, toda consciência, assim, é sígnica. E sua essência, portanto, é a ação e o crescimento do signo. A este processo da remessa de um signo ao outro Peirce deu o nome *semiose* (*semio* – signo + *sis*, que em grego significa ação, processo).

Portanto, a semiótica geral de Peirce e suas categorias fenomenológicas estão imbricadas e interligadas. Tanto a percepção quanto o conhecimento são constituídos pelas três categorias, que são dinâmicas, processuais e falíveis, visto que os signos só representam o real em certa medida ou em certo aspecto. É este caráter aberto, falível e construtivo de nossos raciocínios que constitui o que Peirce denominou de Abdução.

Tradicionalmente, são a indução e a dedução os dois métodos mais relevantes para ciência, ficando a base sobre a qual repousam as descobertas da ciência vinculada, *grosso modo*, ao caráter primevo e inicial da intuição, tal qual advogado por Descartes, Locke e outros filósofos coetâneos e anteriores a Peirce. Buscando compreender como logicamente é possível o surgimento da novidade, da criação na ciência, Peirce ataca as teorias da intuição, afirmando que é a abdução a

verdadeira responsável pelo caráter criativo e inovador presente em nossa maneira de raciocinar.

Abdução (*ab*=longe de; *ducere*=conduzir) é um termo latino utilizado por Peirce para significar “conduzir para longe de”, o que implica escapar, fugir de um determinado curso ou tópico, provocando uma anomalia ou fato surpreendente. “A abdução – nos diz Peirce – é o processo de se formar uma hipótese explicativa. É a única operação lógica que introduz qualquer idéia nova, pois a indução não faz nada mais que determinar um valor, ao passo que a dedução meramente desenvolve as necessárias conseqüências de uma hipótese pura” (CP 5.171).

O que faz com que a abdução possua este poder de trazer o novo? Pensamos que as repostas mais interessantes a esta questão estão presentes nas relações que Peirce estabelece entre razão e instinto, pois nossa capacidade para adivinhar, formular explicações que aparecem para nós como *flashes*, *insights*, estalos não advém do nada ou de uma capacidade inata que por não conseguirmos explicar atribuímos a Deus.

Nossa capacidade para adivinhar a hipótese correta foi chamada por Peirce de *luz da razão*, devido ao fato de o homem possuir o *insight* natural das leis da natureza. Afirma Peirce que esta frase pode ser encontrada em toda literatura, estando presente na doutrina de Lao-Tsé, que viveu no século VI a.C e mesmo no Gênesis, quando diz Deus que criou o homem à sua imagem e semelhança. “Afiml – pergunta Peirce – acreditar em um deus não é o mesmo que acreditar que a razão humana é aliada ao princípio originador do universo?” (CP 2.24).

Nesta passagem, Peirce evidencia que nossa capacidade instintiva de adivinhar acompanha o homem por séculos e está na base de qualquer sistema religioso. Em outra passagem, afirma que “nossa faculdade de adivinhação corresponde aos poderes voadores e musicais dos pássaros, isto é, ela é para nós o que estes são para eles: o mais elevado de nossos poderes meramente instintivos” (CP 7.48). O instinto, que o homem

compartilha com todos os seres vivos, o faz, ao raciocinar, co-participante nas teias de inter-relações criadas pela natureza para a permanência e continuidade da vida. No caso humano, é nossa capacidade de raciocinar, de pensar inferencialmente a grande responsável por nossa adaptação e sobrevivência não só no meio ambiente externo (biosfera), mas também no meio ambiente simbólico (noosfera). Esta capacidade é eminentemente social, coletiva.

Em termos peirceanos, portanto, pode-se pensar o tempo kairótico, o tempo que ocorre no interstício do tempo cronológico, como um espasmo de criatividade que irrompe as grossas malhas do espaço sócio-político de nosso dia-a-dia, ou seja, como sendo um momento marcado pela lógica da abdução, da capacidade de formular possibilidades novas, gerar novas hipóteses, abrir-nos para o inusitado, para o frescor da descoberta e do prazer instaurador de *insights* renovadores na vastidão da mesmice e do mecanicismo das ações reificantes de nosso cotidiano, como aquelas que acontecem no interior da escola.

A festa, como esta que descrevemos neste trabalho, tem justamente o poder de romper com juízos, pensamentos e ações já cristalizados pelos hábitos repetitivos e coercitivos das ações cotidianas. Ao instaurar um espaço de jogo, de abertura para a criatividade e participação do outro sem qualquer assimetria, a festa propicia o surgimento da abdução e permite o surgimento de soluções e mudanças de hábitos que não são possíveis num espaço que o comportamento e as ações do outro está determinada de alguma forma pelas leis já reificadas da sociedade e da cultura, como é o caso da escola, em larga medida determinada por leis e regras definidas em secretarias, delegacias e outros órgãos instituidores.

Como sendo parte da dimensão estética, a abdução criará no campo da idealidade, do lúdico, do prazeroso novas possibilidades, novas dimensões do real que, mesmo não podendo se tornarem reais em sua totalidade, oferecerão para a ética – ou seja, o espaço da ação do homem

no mundo – condições para novos comportamentos e hábitos. Se não há como fugir ao tempo cronológico, ao espaço regrado das leis coercitivas tanto da natureza como humana, pois isto está ligado à nossa sobrevivência material e social no mundo natural, é possível, no espaço do estético, do prazeroso proporcionado pela música, poesia, dança, teatro, festa criarmos uma segunda natureza, uma segunda realidade, que, ao fertilizar a primeira com sementes de promessa, de porvir, de mundos de infinita beleza e sabores, muda, apesar das constrictões, nossa forma de compreender o mundo e nos relacionarmos como o outro. A festa, nos possibilita, assim, um lampejo do gracejo da divindade, que, a exemplo de Prometeu, fornece ao homem esperança e condições de superar as adversidades do real.

Em nossa festa ficou claro a todos os participantes que neste espaço abduativo e estético proporcionador do tempo kairótico a alteridade e reconhecimento são elementos fundamentais, como podemos notar nas falas de alguns de seus participantes.

A festa como espaço da alteridade

As diferentes percepções tanto dos professores como dos alunos participantes da festa quanto à importância do reconhecimento e da constituição do eu em consonância com a figura do outro coincidem em vários aspectos. A fala da aluna Adriana, por exemplo, mostra o que significou para ela este reconhecimento: “Quando apresentamos ficamos felizes, todo mundo aplaudindo, e isso é porque estávamos saindo bem. O que fizemos não foi em vão, ficamos orgulhosos, nossos pais também ficaram contentes, orgulhosos. Nossa escola foi a mais aplaudida, o pessoal ficou gritando ‘é o Mário Reys’. A gente sentiu orgulho”. Em outra fala, a da aluna Carol, fica evidente o efeito produzido por este reconhecimento muito tempo depois de a festa ter acabado: “A gente percebe que olhavam pra gente diferente, lá na hora que a gente passava,

as pessoas notavam a gente. Lá era diferente. No dia-a-dia ninguém me percebe, lá não; todos me viam. Aplaudiam, gostavam do que estávamos apresentando, sentiam orgulho de nós. Depois aqui na escola também. A gente ficou só falando um tempão da festa, até com os outros professores que não são os nossos. Os colegas também, falaram que estava bonito, que foi legal, que todo mundo gostou da escola”.

A professora Cleusa faz as seguintes considerações sobre sua participação e dos alunos na festa: “Antes tinha horror a esse tipo de apresentação de desfile. Naquela época isto estava muito relacionado ao militarismo. Quando começamos a participar das festas do bairro, comecei a gostar, porque parece muito com o carnaval o jeito que fazemos. Vejo os alunos muito dispostos a participar. Eu acho a coragem deles muito legal. Você participar de um evento que vai ter a comunidade toda vendo precisa ter muita coragem. A coragem deles é muito bonita; eles sofrem, enfrentam o sol por mais de três horas no asfalto, acho incrível. O fato de se prontificar a participar é um ato corajoso, ele já está imerso na festa do bairro que ele pertence. A festa ajuda a desenvolver a noção de pertencer a comunidade e isso faz com que ele queira sair e fazer bonito. A gente sente orgulho dele quando está sendo aplaudido, a família vendo ele desfilar, é importante para a família ver o filho participar. Para a família é importante mostrar sua importância no bairro, porque no cotidiano a pessoa é comum, não tem nada de especial, é anônimo. Nesse dia festivo ele é diferente. Como professora me sinto muito orgulhosa. Na semana seguinte mesmo os que não são meus alunos reconhecem o fato do professor estar participando da festa com eles. O relacionamento fica muito próximo. Eu me sinto pertencente a esse lugar e eu pertencço a essas pessoas. A festa ajuda as pessoas a se situarem, a sentirem-se próximas, a pertencer, é uma emoção. Depois o comentário na região fica por longo tempo, as pessoas não esquecem, não é uma coisa que passa assim.”

A professora Eni, que foi a responsável pela confecção das máscaras e pela definição do tema de nossa escola, destaca a importância da apresentação das produções dos alunos e o que isto representa para a constituição das identidades dos alunos e professores: “O reconhecimento é uma coisa importante, o aluno quando apresenta o que fez, ele quer elogios dos pais, dos colegas; as pessoas precisam ter um momento de destaque (‘fui eu que fiz’) para mostrar para os colegas, para os outros professores, para os pais. E através da produção do aluno, do reconhecimento do aluno, há o reconhecimento do professor”

A necessidade da visão do outro presente em todas as falas supõe sempre este outro em sua diversidade, pois o olhar de alguém sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo. As falas apontam a necessidade do reconhecimento do outro que o “eu” reconhece como um não eu. A alteridade marca o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua constituição. Para Bakhtin, a alteridade e a dialogia são princípios constituidores. Para ele, a vida é dialógica por natureza. Assim, a dialogia, não pressupõe harmonia, unanimidade, mas se revela como lugar em que há o confronto das entoações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão: “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: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem [...]” (Bakhtin/Voloshinov, 1992: 35-36).

Poderíamos destacar, ainda, no espaço estético por nós aqui descrito o papel desempenhado pelo conceito de exotopia formulado no contexto da discussão estética feita por Bakhtin (cf. Faraco 2005) e que tem relação com sua visão de alteridade acima mencionada. Ao analisar a obra de arte (literatura), Bakhtin destaca a tensão existente entre eu e o outro, entre o autor e autoria, entre o que faz a representação e o objeto representado.

Neste espaço de tensão, há uma diferença de valores. O exotópico (ou lugar externo) é um excedente de visão que permite ao sujeito relativizar o ponto de vista assumido pelo seu "eu". Este excedente permite ao autor projetar para fora da obra um outro "si mesmo" que põe em tensão a articulação autor/autoria. Só pode haver criação se houver distanciamento, a possibilidade de deslocar-se e projetar-se incorporando a visão do outro. Bakhtin destaca que me mesmo diante do espelho não há uma coincidência entre o eu e o reflexo, entre o intrínseco e o extrínseco. O que ocorre de fato, segundo o autor russo, é que ao olhar no espelho meus olhos olham olhos alheios; não me olho como meus próprios olhos, mas mediatizado pelos olhares externos que me constituem; me vejo pelo olhar do outro. O mesmo pode ser dito de uma fotografia minha ou de minha voz gravada no gravador.

No que tange ao espaço da festa, esta dimensão exotópica é particularmente acentuada. No espaço normal da sala de aula, do processo ensino-aprendizagem que ocorre no interior da educação formal há, quase sempre, um centro cognitivo que cria a ilusão de um eu fechado, de um sujeito do conhecimento aparentemente fixo. No entanto, a festa põe em xeque a relação linear e assimétrica existente no processo ensino-aprendizagem convencional e permite, pela interação, pela participação coletiva, pelo jogo posto pela concorrência dos diversos sentidos e pela quebra da exigência do pensamento como centro fundamental do processo cognitivo a exteorização, a projeção de pontos de vista, o deslocar-se de lugares e papéis tradicionalmente ocupados. Na festa, confunde-se o lugar de quem apresenta e de quem assiste, invertem-se posições sociais (carnavalização) e abrem-se olhares de admiração. O aluno e o mestre experimentam o frescor regenerador do reconhecimento, de pertencimento vividos nos interstícios que se fazem presentes nos momentos estéticos que tem o potencial de ensejar uma nova ética.

3. Formação de professores no interstício da escola instituída

“ Não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam.”

Milton Santos

As narrativas apresentadas ao longo desse trabalho tiveram como objetivo flagrar no movimento da vida, nos diversos tempos e espaços a manifestação da dimensão estética nos interstícios entre um fazer e outro da vida escolar, no fluxo da convivência entre as pessoas, no intervalo entre as aulas, no pátio, na sala dos professores e professoras, na quadra, no portão, nos corredores, na sala de eventos na rua, no encontro do Conselho de Escola e de classe, na festa, na aula, nas reuniões pedagógicas, nos momentos de formação e mostrar como esta propiciou espaços de produção de saberes, de construção de identidades que não se constroem senão na relação com outros, de abertura de possibilidades contra o enredamento da escola nas teias do discurso instituído e homogeneizante das instâncias de poder responsáveis pela escola pública.

Destacamos as relações entre sujeitos permeadas pelo exercício do poder e objetivamos mostrar que historicamente a crítica às relações verticalizadas muitas vezes foi respondida para nós com punições, exílio, exposição pública e outras práticas que pretendiam fragilizar e sufocar o ato de divergir. Aprendemos que o poder instituído, nos mais diversos

momentos de nossa história, muitas vezes procuram calar as vozes de professores, diretores, alunos, pais de alunos, funcionários, não permitindo a diversidade, o confronto de idéias e o genuíno desejo de todos serem co-partícipes da sociedade em que vivemos. Foi necessário ao longo do processo de formação da comunidade de trabalho aprender a mobilizar todos os atores e autores presentes nos afazeres da escola. Ainda que não compreendêssemos que se tratava de processos de resistência, de afirmação de nossa existência, os saberes produzidos foram desenvolvendo no grupo um sensível olhar e escutas atentas, capazes de inverter a lógica dominante e deslocar nossa atenção para os processos vividos, tirando deles lições para compreensão do trabalho comum, da convivência, das condições de vida muito semelhantes nas quais os sujeitos se reconhecem e se utilizam das diferenças como elementos constituidores das identidades dos sujeitos.

Nas lições aprendidas foi possível apreender momentos no espaço/tempo do processo de formação vivido no cotidiano escolar como elementos importantes para os processos de formação que expressam a fecundidade da dimensão estética, como a dialogia, o reconhecimento, o pertencimento, a admiração, a confiança, a alteridade e a comunidade de trabalho.

Neste capítulo, discutiremos como tem se dado o processo de formação na vertente dos discursos das políticas educacionais e traremos as vozes dos diversos participantes do processo de formação que se dá no interior da escola, buscando flagrar como, no espaço intersticial, está presente uma dimensão de sujeito e de construção da alteridade marcada como contraponto ao discurso da escola instituída. As vozes são frutos de entrevistas que realizamos ao longo de 2005 com professores e participantes do Conselho de Escola na escola em que trabalho e com um diretor de outra escola. Alguns dos entrevistados são professores e conselheiros que há anos participam de nosso processo de formação e são

testemunhas e atores da história aqui narrada. Já outros são professores novos, que em seu pouco tempo na escola, já puderam perceber e se apropriar de um espaço de formação que abre possibilidades para uma alteridade e uma constituição do sujeito refratária aos moldes do discurso instituído. Buscamos confirmar o que já vinha se revelando há anos em diferentes épocas e com diferentes grupos em minha trajetória como professora e diretora de escola no que se refere à dimensão estética como fundamento para a formação de seres humanos mais sensíveis, abertos ao porvir, de olhares e ouvidos atentos, conscientes e desejosos de serem mais em comunhão com o outro, ultrapassando os limites de uma mera adaptação ao mundo social das regras instituídas e voltadas para um saber técnico e individualista.

Educação e as políticas de formação de professores

Na perspectiva do capitalismo mundial, é necessário buscar a homogeneização dos sujeitos sociais afinados com as demandas do mercado. A escola teria o papel de facilitar esse processo. E é com esse objetivo que atuam as principais instituições financeiras mundiais, como FMI, Banco Mundial, OMC, etc. As propostas do Banco Mundial para a educação proclamam a preocupação de implantar políticas sociais que busquem a igualdade tendo como base dois aspectos, que são a formação do sujeito útil (do ponto de vista do mercado) e a melhor racionalização dos recursos aplicados na educação. Corragio (1998: 78) afirma que “as políticas sociais – seja por razão de equidade ou de cálculo político – estão direcionadas para compensar conjuntamente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização”

Consideramos que essas políticas têm sido fecundas no estabelecimento de práticas autoritárias que se consolidam de forma multifacetada e que vão produzindo uma cultura escolar centrada nas relações de poder, no apagamento do outro, no esvaziamento político, na

indiferença, na individualidade, na repetitividade, na burocratização, no controle, na desumanização.

O discurso legal pautado na doutrina neoliberal desresponsabiliza o Estado quanto aos resultados que a Educação no Brasil apresenta. É atribuída à escola, ao diretor, ao professor a responsabilidade pelos problemas que a Educação tem apresentado. Essa política do vigiar e culpar tem produzido um efeito desagregador das práticas no interior das escolas. É como se, panopticamente, para houvesse a introjeção dos muitos olhos que estão sempre a nos vigiar.

A escola como instituição de repasse de conhecimento socialmente produzido a diferentes segmentos sociais assemelha-se à lógica do mercado, segundo a concepção neoliberal, quando pressupõe que os sujeitos sociais são homogêneos. A homogeneização é utilizada como parâmetro e como meta na escola e no processo de produção. Tanto na escola como na produção estabelecem-se metas quantitativas e qualitativas em torno do conhecimento, pensado para um sujeito homogêneo, adotando postura indiferente com as diferenças. Todos têm o mesmo tempo para atingir as mesmas aprendizagens, exige-se a submissão de regras únicas para todos os sujeitos e utiliza-se um procedimento metodológico também único. Assim, a escola exerce um papel importante na definição do destino do sujeito, ou seja, contribui para a adequação de hábitos, costumes e habilidade para o mercado de trabalho, para o mercado de consumo.

Exige-se, além da competência técnica, um perfil de sujeito social identificado com padrões homogêneos de comportamento e de conhecimento, ou seja, um tipo ideal de sujeito dotado de um padrão específico de conhecimento técnico e de comportamento social afinado com o paradigma da utilidade. A mesma busca da excelência que está presente no mercado competitivo aparece como exigência também para a escola. Aqueles que não conseguirem acompanhar o nível de excelência

exigido pelo projeto sociopolítico global, ou que não se enquadrarem no perfil homogêneo por ele estabelecido, serão desqualificados.

As políticas implementadas em nosso estado nos últimos anos têm sido responsáveis pelos resultados assustadores que vimos observando ultimamente. Entre estes, gostaríamos de destacar o alarmente contingente de crianças e adolescentes que chegam às últimas séries do Ensino Fundamental e mesmo ao Ensino Médio sem dominar a leitura e a escrita, o que tem produzido a exclusão dos alunos no interior do próprio sistema de ensino. As medidas adotadas, com relação a isto, têm sido a de promover avaliações do sistema educacional como resposta aos problemas que estamos enfrentando. Porém, de acordo com Freitas, medidas como estas não sanam o problema, visto que a sociedade continua injusta:

Particularmente, do ponto de vista da teoria da educação, acho que a década de 1990 não foi uma década perdida e vai nos ensinar muito. Entre seus ensinamentos, certamente, estará o de que não é possível querer “fazer justiça com as próprias mãos” e “tornar o sistema educacional um sistema justo” em meio a uma sociedade que aprofunda a injustiça do lado de fora da escola, mantém antigas e cria novas formas de exclusão dentro e fora da escola, e cuja determinação fundamental não foi alterada nos últimos 400 anos – ou seja: *a exploração do homem pelo homem*. O canto da sereia sobre a “equidade” começa a desafinar. Alguns irão se dar conta, penosamente, de como foram habilmente envolvidos em um processo de legitimação de estratégias de regulação em um Estado cuja função é sustentar, rearticular e apoiar a modernização e intensificação das formas de exploração. No caso da escola, não está em jogo o lucro ou a apropriação de excedentes, mas sim o custo, o volume de investimentos em educação. Sabe-se que o “Estado mínimo” é também uma proposta para *reduzir a pressão tributária* sobre os negócios, permitindo maiores margens de lucro e competitividade às corporações privadas. (Freitas 2002)

O autor enfatiza que o fato de os alunos permanecerem na escola, mesmo sem aprendizagem, faz parte de um novo tipo de exclusão diferente daquele da repetência ou evasão, o que dá às políticas em curso um novo caráter:

Em um primeiro passo, a exclusão é internalizada (no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar *mesmo sem aprendizagem*, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola) e ganha-se clareza e controle sobre os seus custos econômicos (com Programas de Correção de Fluxo, Classes de Aceleração, Classes de Reforço etc.). Em um segundo momento, o custo pode ser externalizado, via privatização, por terceirização. Antes, os custos da repetência e da evasão eram informais, como um mal necessário, e faziam parte do próprio metabolismo de maneira não-racional (por exemplo, a defasagem idade/série), agora eles foram contabilizados e formalizados, sendo, portanto, passíveis de maior controle (correção de fluxo e equivalência idade/série). A repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente – não são uma questão só de qualidade da escola. É uma questão de fluxo e de custo do fluxo. A questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos – coerente, portanto, com a teoria do Estado mínimo. Custos desnecessários acarretam pressões por mais investimentos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício. A atenção está voltada para o ensino de disciplinas (em especial português e matemática) e não para a formação. Esta é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais que se valem de sistemas nacionais de “avaliação” (SAEB, ENEM, ENC-Provão, SARESP etc.) para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (comparativa), criar competição (segundo elas a mola mestra da qualidade) e reduzir custos. (Freitas 2002)

Assim, podemos depreender das palavras de Freitas que o sistema educacional brasileiro, ao se utilizar da lógica do Estado mínimo e do credo neoliberal, gera novos tipos de exclusão e esvazia a formação geral do cidadão em prol de um sistema de controle de custos e qualidade.

No contexto que vimos discutindo, podemos destacar que alguns dos problemas que têm contribuído para aprofundar a crise na educação brasileira de modo mais amplo são: a inexistência de formação dos professores, a ausência de política salarial, as condições precárias de trabalho (classes numerosas, ausência de organização de trabalho, ausência de material pedagógico e outros), jornada de trabalho dupla/tripla para aqueles professores que têm maior pontuação e, ainda acrescentaria, um elemento que no âmbito das políticas locais muitas vezes não é catalogado pelas análises mais amplas: a dificuldade de constituir jornada de trabalho, o que gera a ansiedade de poder não estar empregado. Os professores com pontuação menor ficam submetidos a uma composição de jornada de trabalho irracional, cruel, devoradora, chegando a ter que trabalhar em até seis escolas. Esses e outros problemas têm submetido os profissionais da educação (professores, diretores, coordenadores, funcionários), assim como também os alunos, seus pais ou responsáveis, a uma insana relação de miserabilidade humana, que deverá repercutir nas próximas décadas de maneira semelhante a como sentimos a ressonância do nosso passado de escravidão e de ditadura militar.

Atualmente é vigoroso o discurso sobre a necessidade de investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, pois se esta formação não se efetivar, corre-se o risco da não realização das decisões pedagógicas e curriculares engendradas pelas diversas instâncias para além dos professores (universidades, órgãos governamentais, políticas internacionais). Assim, os efeitos das mudanças pretendidas sobre a sociedade poderão não se realizar.

O discurso atual afirma que as escolas precisam passar por uma profunda transformação em suas práticas e culturas para enfrentarem as demandas do atual momento histórico, político, econômico e cultural. Oficialmente temos que digerir as novas diretrizes curriculares que

introduzem transformações no sistema nacional de ensino (Lei 9.394/96). Trata-se agora de passar a limpo a docência. A necessidade de um novo perfil do professor e de escola encontra-se justificada nas rápidas transformações no mundo do trabalho, no avanço tecnológico, na miríade de informações dos meios de comunicação de massa, o que configura a virtualização das relações sociais que incidem sobre a escola.

Cobra-se da escola que esta abandone as práticas tradicionais e burocráticas que até agora nortearam suas condutas e que produziram por meio de mecanismos de controle (avaliação e outros) a retenção/evasão e legitimaram mecanismos de exclusão social. Não devemos esquecer que a responsabilidade pela escola dita ultrapassada e exclusora cabe às leis de diretrizes curriculares nacionais, às universidades, às políticas nacionais e internacionais que regularam e continuam a regular seu funcionamento. Mas estes produtores de políticas públicas e gerenciadores da transformação social responsabilizam a escola pelo seu arcaísmo, pelo seu descompasso em relação aos novos tempos. Hoje eles clamam por uma nova escola.

O discurso oficial, que é incorporado pela comunicação de massa, escamoteia as contradições do sistema. Agora, este discurso oficial aponta para uma educação de crianças e jovens que seja capaz de proporcionar-lhes um desenvolvimento humano cultural, científico e tecnológico que lhes permita enfrentar as exigências do mundo contemporâneo.

Para alcançar os objetivos da atual demanda educacional, os olhares se voltaram sobre o professor, que é considerado o profissional essencial na construção da "nova escola". Consideram que os professores contribuem com "seus saberes", "suas experiências", "seus valores". Agora se aponta para um permanente processo de formação continuada articulada, identitária e profissional, ou seja, uma formação identitária epistemológica. Essa formação identitária é considerada profissional, uma

vez que se considera que a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social.

Os cursos de formação reforçam a idéia de terem abandonado aquela formação que valorizava a racionalidade técnica que transformava os professores em meros executores de decisões das quais não participavam. A nova perspectiva diz reconhecer a capacidade dos professores decidirem e propõe a autonomia da escola, como está expresso nos Art.12 (inciso I), Art.13 (inciso I) e Art.14 (inciso I e II) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que estabelecem como incumbência primordial da escola a elaboração e execução de seu projeto pedagógico. As propostas atuais apontam a transformação da prática docente, o que pressupõe uma ampliação de sua consciência crítica sobre essa mesma prática.

No que tange especificamente ao problema da formação de professores, atualmente a Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo lançou o programa de formação docente restrito àqueles que estão em sala de aula. O curso encomendado às universidades pela Secretaria deverá restringir-se somente ao oferecimento de metodologias de ensino nas diversas disciplinas. Cabe ressaltar que é através de pregões que a Secretaria seleciona a universidade que irá trabalhar com os professores. São as universidades que oferecem os menores preços que vencem a concorrência, e não as que têm a melhor qualidade. A Secretaria acompanhará o desenvolvimento dos cursos a fim de garantir que esses estão seguindo rigidamente o tipo de formação encomendado, cujo enfoque é o da prática, o do como fazer, o da ação em vez da reflexão.

A formação aqui apresentada parece assentada na idéia de que um bom professor é aquele capaz de ensinar bem a disciplina de sua escolha. cremos que isso não basta, esse tipo de idéia formativa, reforça a idéia de trabalho docente individual fechado em disciplinas estanques, o que

corroborar para o fortalecimento da fragmentação existente nas concepções de currículo que estão silenciosamente implementadas.

Em torno do currículo gravitam as forças do sistema educativo num dado momento, e através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. É o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente. Desse modo, o currículo reflete escolhas sociais que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade.

Sobre a questão da atuação dos currículos como instrumento de ação social por seu valor de mediação cultural, Bernstein (1980: 47) afirma que “As formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social”. Para o autor, “o currículo define o que se considera o conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como a transmissão válida do mesmo, e a avaliação define o que se considera como realização válida de tal conhecimento”.

Essas considerações foram feitas para refletirmos acerca da visão do processo de formação oferecido pela Administração Pública paulista, que a nosso ver não está alicerçada na compreensão de que a tarefa educativa da escola tem desafios que ultrapassam os limites do ensino e aprendizagem de disciplinas. O que ocorre é que as Secretarias impõem um tipo específico de formação que atende a exigências que não são as nossas que vivemos a escola cotidianamente.

Creemos que a eventual melhoria das práticas docentes exigiria um adequado conhecimento dessas próprias práticas e das condições em que ocorrem. Esse conhecimento não está disponível para quem vai ministrar os cursos, simplesmente porque as políticas públicas tratam com escolas abstratas, com professores abstratos. Não sabem, não importa saber o que há de comum entre os professores de uma mesma disciplina. A lógica

desta política a de reunir escolas diferentes em dezenas, centenas para serem aperfeiçoados em universidades distantes das casas dos professores e das escolas em que trabalham, num processo de massificação e dispersão.

O fato de trabalharem a mesma disciplina não quer dizer que tenham as mesmas dificuldades, que enfrentem os mesmos problemas. Essas práticas visam ao professor isolado e ignoram que a entidade que deve ser visada num processo de formação é a escola e que o professor que ensina numa escola singular é um professor singular. As políticas em curso não entendem a escola como sendo situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança; como um mundo tecido num conjunto de vínculos sociais, que são resultado da aceitação ou da rejeição de uma multiplicidade de valores pessoais e socioculturais. Desse modo, uma proposta de formação preocupada com a melhoria desse mundo escolar não poderá ser pensada em termos de professores abstratos isolados em disciplinas, mas a partir da tarefa coletiva de se pôr em prática o projeto político-pedagógico que se constrói na relação com o outro e mediatizado pelos problemas e soluções vivenciados pelos seus partícipes na realidade local.

Porém, no âmbito deste trabalho, cabe-nos fazer uma reflexão mais localizada dos aspectos formadores dos grupos que compõem a instituição escolar, mostrando que apesar de todos os problemas colocados – quase todos relativos a críticas às políticas públicas da escola brasileira –, sempre há interstícios constituidores do humano que possibilitam o surgimento de uma nova perspectiva social. Sabemos que as relações sociais de homogeneidade impostas à escola obliteram, impõem ou simplesmente lançam no vácuo uma ação educativa comprometida com o educando e sua formação cidadã. No entanto, rompendo a crosta do discurso homogeneizante e das ações esvaziadoras de cunho controlador

altamente presentes nas instituições sociais, é possível capturar instantes de revelação de uma “vontade de potência”, de uma estética constituidora da ética que permite aos sujeitos participantes do grupo ressignificarem sua própria ação e seu estar no mundo. Indo muito além do discurso dúbio da autonomia e da participação cidadã presente, mas irrealizado pela instituição no âmbito de seu espaço burocrático, o interstício opera uma mudança de valores, um excedente de visão, no dizer de Bakhtin, que fornece ao sujeito, num flash abdução, uma re-visão, um re-significado de suas ações e de sua vida. Neste instante estético a vida ganha um novo sentido, fazendo surgir nos sujeitos participantes do grupo um estatuto diferenciado daquele virtualizado pela esquizofrenia do discurso ambíguo e esvaziador das políticas públicas.

Apesar do caráter exclutor e esvaziador do papel do estado em virtude das políticas neoliberais que vimos destacando ao longo deste trabalho, é necessário destacarmos que consideramos, no escopo deste trabalho, que as políticas públicas implementadas nos diferentes tempos pelo poder instituído não são em si nem libertadoras, nem aprisionadoras, pois, como vimos com Foucault, o poder instituído sempre produz a sua resistência. Em termos kuhnianos, embora haja sempre um paradigma normalizante, é bem verdade que novas visões, novas compreensões, novas formas de se lidar com o conhecimento, novas descobertas sempre colocam em xeque o conhecimento normal e propiciam o surgimento de divergências que corrompem o paradigma.

Assim, apesar da fria lógica contabilista das políticas neoliberais em prática no ensino brasileiro, gostaríamos de destacar que os sentidos produzidos pelas políticas expostas acima diferenciam-se daqueles que, no espaço deste trabalho, entendemos como sendo de resistência. Mesmo imersos na engrenagem neoliberal, diversos grupos em diversas escolas produzem a “contrapalavra” e lutam contra a exclusão anunciada, pois constroem táticas e espaços criativos, deixam-se abrir para o diálogo e

para o espaço estético revigorizante e se apropriam da própria lógica da instituição para reverter seus efeitos nefastos.

Para mostrar como se constitui esse processo de formação de professores, alunos, direção e comunidade, que está presente em inúmeras escolas, narraremos a seguir uma experiência análoga à que temos vivido, ou seja, traremos a fala de outro diretor de escola da mesma região de São Paulo (Zona Leste), que chamaremos de Marcos, e em seguida contaremos como tem sido o processo de formação de professores no interior de nossa escola.

A viagem de formação de Marcos

Na entrevista realizada com Marcos, este contou sua trajetória quando assumiu a escola que dirige atualmente. Marcos, ao chegar, deparou-se um cenário de apatia, lassidão, descompromisso com a educação pública, manutenção de interesses pessoais. Diz ele: “Quando assumi a escola como diretor há três anos e meio encontrei um ambiente desorganizado, cheio de vícios. Havia panelas constituídas por professores efetivos antigos que não davam aulas, não havia trabalho pedagógico nenhum, eles controlavam a escola. Havia problemas de toda ordem. A secretaria não funcionava, a documentação dos alunos e dos professores estava totalmente desatualizadas. A escola apresentava problemas administrativos, pedagógicos e moral. Não havia Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres e Grêmios estudantis em funcionamento. Tinha somente as atas assinadas, porém nada era verdadeiro. Os professores antigos eram vinculados com a direção e funcionavam como uma ‘grande família’, era assim que diziam. Faziam programas juntos e transferiam essa atmosfera para o interior da escola. A diretora fazendo parte da “família, não tomava nenhuma atitude em relação aos problemas da escola, inclusive as faltas desse grupo não eram apontadas. Agora, os professores que não faziam parte desse grupo, da família, eram

marginalizados. Diziam não concordar com tudo que acontecia na escola, mas não tinham força pra mudar. Sentia um clima de hostilidade em relação a minha chegada”

Marcos afirma ter ficado assustado e muito desanimado com o cenário que encontrou. Embora a escola fosse muito bem localizada, havia perdido mais da metade de seus alunos. Segundo ele, “os alunos eram considerados como problema, eram tratados autoritariamente, os pais não compareciam às reuniões, havia uma apatia reinante, era uma escola dominada por uma panela incompetente e imoral”.

As falas de Marcos revelam o outro lado da política neoliberal de controle. Se por um lado, como estamos mostrando com nossa história, há um controle exacerbado e intervencionista, o que impede muitas vezes a construção de um projeto pedagógico realmente autônomo e comprometido com a vida das pessoas que participam da escola, por outro é comum o abandono da escola à própria sorte, permitindo-se o surgimento de interesses de grupos, o autoritarismo por parte de dirigentes, o não compromisso com a comunidade e os alunos, o uso da máquina pública, etc. Assim, revela Marcos, as formas de controle exercidas pelos órgãos oficiais não impediram que o uso do espaço público fosse apropriado de modo tão perverso por professores que se utilizavam das brechas do sistema para submeter seus alunos à privação da única oportunidade de acesso a conhecimentos, pois as classes menos favorecidas economicamente somente contam com a escola pública como espaço de formação. A indiferença daquele grupo de pessoas na escola refletia a indiferença, a naturalização dos processos de iminente exclusão a que estão submetidas as pessoas nas escolas das periferias pobres de um grande centro urbano, como a cidade de São Paulo.

Quando nos deparamos com as afirmações feitas por Marcos acerca de sua trajetória na escola pública, compreendemos que o que havia ocorrido na escola em que é diretor, por conta das políticas educacionais

instituídas, – e está presente em muitas outras – foi a desconsideração dos alunos, comunidade, professores, o que promoveu um processo de silenciamento, de apagamento, de assujeitamento que impediu as pessoas de se realizarem, de serem.

Porém, Marcos como intelectual orgânico cômico das premências e urgências dos desfavorecidos e da necessidade de sua inclusão como cidadãos participantes, a despeito da indiferença das políticas educacionais instituídas, não se deixou abater. Sabia que tinha que agir nas brechas, utilizando-se de estratégias e táticas que não confrontassem diretamente a Delegacia de Ensino e os professores corrompidos pelo descompromisso e pela lassidão. As ações implementadas por Marcos lembram-nos o que gramscianamente diz Deleuze a respeito do professor militante.

De acordo com Deleuze (cf. Gallo 2003), o professor militante age na sala de aula, age nas micro-relações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo. Para o autor, os atos cotidianos são capazes de minar os espaços, promovendo uma política do cotidiano nas relações diretas entre os sujeitos que refletem seus efeitos sobre as macro-relações sociais. Não se trata de criar falsas totalidades, impor modelos de funcionamento, impor soluções universais, propor caminhos, mas sim fazer rizomas, com alunos entre alunos, com professores, enfim manter sempre abertas as portas e janelas para novas possibilidades que se encontram no meio e entre as coisas. Assim como o rizoma que não tem começo nem conclusão, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, no inter-ser.

Os efeitos desestruturantes que ocorreram e foram capazes de produzirem sentidos que alteraram relações no interior da escola devolvendo às pessoas aquilo a que tinham direito foi a opção pelo diálogo. Marcos acreditou que deveria aliar-se àqueles que não tinham voz, que viviam marginalizados, na sombra, restituindo-lhes o que lhes havia sido interdito. “Comecei a conversar com os alunos e professores.

Eles diziam que não gostavam da escola, falaram que não eram respeitados, os professores faziam o que queriam. Ouvia também o grupo de professores marginalizados. Eles eram desconfiados, não acreditavam em mudanças”.

Juntos o diretor, parte dos alunos e o grupo marginalizado de professores começaram discutir a proposta pedagógica da escola. Embora fossem minoria, conseguiram desenvolver projetos e envolver os alunos. Marcos relatou que apoiava e valorizava o trabalho desses professores, incentivava os alunos a fundarem o Grêmio Estudantil. Outro desafio foi trazer a comunidade para participar dos processos que se iniciavam.

Aos poucos foi se estabelecendo certo nível de confiança entre os grupos e nas palavras que Marcos dizia. Aos poucos também passaram a dizer não ao grupo poderoso. Marcos relatou que “com o tempo alguns professores do grupo poderoso foram se envolvendo na proposta pedagógica da escola, que passou a ser conduzida pelo grupo de professores marginalizados. Atualmente ainda existem cinco professores que continuam impermeáveis a qualquer mudança. Porém, hoje estamos num processo de equacionar os problemas da escola, todos são mais solidários e o diálogo tem sido a arma utilizada. Os pais consideram que muita coisa já mudou e o número de alunos triplicou”.

A mudança na escola em que Marcos é diretor ocorreu não em função das diretrizes legais ou por interferência por órgãos intermediários da Secretaria da Educação, pois os resultados que a escola produzia antes da intervenção de Marcos, como o desprezo aos alunos, o baixo rendimento desses em função da omissão dos professores e o conseqüentemente esvaziamento da escola, em função das atuais políticas de contenção de custos, poderiam ter sido interpretadas como necessidade de fechamento de salas de aulas e até da escola.

Essas considerações têm base na afirmação de Marcos: “Não recebi nenhum apoio da Diretoria de Ensino e mesmo da Secretaria da Educação.

Fui procurar ajuda, mas o fato da escola estar na situação que encontrei não preocupava nenhum deles. Eles esperam que o diretor mantenha uma postura de subordinação, e, desde que façam tudo que querem, não interessa, para eles, o que está acontecendo com a escola e com os alunos. Não interessa também a aprendizagem dos alunos e a formação que a escola está oferecendo. Infelizmente somos vítimas do coronelismo urbano”

A coragem de ser

A realidade vivida por Marcos, professores, alunos na escola em que se tornou diretor é análoga em muitos aspectos à nossa trajetória na escola pública. Os obstáculos encontrados nos colocam frente a frente com os problemas que se desenvolvem no interior das escolas em decorrência das políticas neoliberais

Romper com esse destino implica assumir compromisso com aqueles que desejam interferir nessa lógica, sem esperar apoio dos órgãos intermediários ou centrais. Muitas vezes, ações desenvolvidas pela escola, contrárias às determinações das políticas em vigor, refletem no tecido interno e externo da escola, ocorre a inquietação por parte dos órgãos oficiais mais próximos da escola, no caso, a Diretoria regional de Ensino, que quando não conseguem negar os feitos realizados e estancar os processos, se apropriam deles, como sendo os responsáveis pelas ações.

Na trajetória de Marcos, nas trilhas percorridas para a constituição da comunidade de trabalho, desenvolveram-se táticas que permitiram a articulação das pessoas em torno do desejo de realizar um processo educacional visando romper com o processo desumanizante que ocorria naquele ambiente escolar.

Marcos afirma que “ O Estado não está interessado na educação do povo, quer manter o controle. Tomam medidas arbitrárias, utilizam a educação para responder a interesses partidários e de mando. Não temos

espaço para manifestar nossas opiniões nas reuniões com o dirigente ou supervisores. Aprendi a não bater de frente, procuro usar argumentos diplomáticos pra não prejudicar a escola. Somos aqueles que têm que calar. Tenho a sensação dos filhos do silêncio. Tudo que acontece na escola eles não se importam. Eles não sabem exatamente o que estamos fazendo. Muitas vezes se aproveitam dos resultados do nosso trabalho quando as coisas boas aparecem. Se apropriam indevidamente, como sendo fruto de políticas por eles encaminhadas. O dirigente seleciona os diretores para aprovar os projetos. O critério usado é o da simpatia. Aqueles que ele vê com bons olhos, aqueles que concordam com tudo que a diretoria propõe, que não questionam, que não combatem as políticas implementadas. Quando o diretor se manifesta contrariamente ao que desejam de nós, a escola é guilhotinada. Aí começa a política de perseguição coronelista para calar os diretores. Eles não são democráticos, não gostam das escolas em que o Conselho de Escola funciona, não gostam das escolas que fazem manifestações contrárias às da Secretaria, que lotam ônibus e vão para frente da Secretaria. Gostam dos diretores omissos, gostam da mentira. Nas reuniões o discurso do dirigente vai na direção de que a escola tem que mudar, que deve fazer um bom trabalho, mas o discurso é falso e o que muitos diretores falam também é falso. Eles mentem. Então a despeito do governo estamos rompendo com aquela escola arcaica e autoritária”

Apesar dos obstáculos enfrentados em função do que Marcos considera práticas arbitrarias, silenciamento imposto, monologismo empregados por aqueles que representam a Secretaria, ele, professores, alunos e pais de alunos conseguiram subverter a estrutura imposta, produzindo cotidianamente o presente para possibilitar um futuro que negue a qualquer pessoa a condição de silenciado e de oprimido.

Embora haja pontos de encontro entre a experiência de Marcos e a nossa, pois as brechas para tais sempre estão na base de constituição do

sistema político e na abertura que sempre há no humano para a libertação e para o desejo de ser mais, é necessário destacar que em nossa escola o espaço de formação, que foi se constituindo ao longo da luta de resistência aqui narrada, tem seguido um caminho diferente, pois não temos as mesmas condições que Marcos encontrou em sua escola. Passaremos, agora, a narrar como tem sido nosso espaço de constituição de comunidades de trabalho a partir de circunstâncias propiciadoras da dimensão estética que fornecem ao nosso fazer ético um sentido humano capaz de aceitar, conviver e criar espaços de reconhecimento com o outro na contramão dos discursos neoliberais presentes nas políticas educacionais.

A formação fiada no tecido da existência vivida

O espaço de formação continuada em nossa escola ocupa lugar de fundamental importância na organização dos tempos escolares. Na organização das reuniões de trabalho pedagógico, organizamos coletivamente calendário de atividades e os responsáveis pelas atividades que serão desenvolvidas.

Realizamos encontros em formato de mesas redondas em que professores se responsabilizam pelos temas indicados pelo grupo. Eles preparam e apresentam os temas. Montamos diversas oficinas envolvendo diversas áreas e diversos professores assumem a montagem e apresentação para o grupo.

Às vezes a apresentação de um trabalho ocupa vários encontros. Realizamos encontros em que o foco é a apresentação pelos professores do que chamamos de visão de área. O/os professor/res apresenta/m os objetivos de abrangência de sua área de conhecimento e como esta dialoga com outras áreas.

Esses encontros oferecem subsídios para a elaboração dos currículos e de projetos coletivos, como, por exemplo, um em que o currículo de

química ofereceu elementos para o currículo de artes. Os professores de química e arte trabalham juntos no laboratório. Às vezes um dando continuidade ao trabalho do outro; outras vezes juntos de fato. Numa das atividades desenvolvidas por eles (produção de papel), o professor de química tratava das misturas, do processo de confecção, da combinação dos elementos, etc. enquanto a professora de artes trabalhava com seus alunos e de outras turmas o uso daquele material, as diversas possibilidades de aplicação, mostrando as possibilidades estéticas do material. Por exemplo, a Prof^a Eni construiu, junto com seus alunos, a partir dos papéis confeccionados no laboratório, caixas para presentes, cartões, marcadores para livros, etc. Essa convivência, que se iniciou em 2004 e persiste até o presente, além da produção de papel e produtos derivados dele, também se aplica à produção de sabão, velas, perfume, detergente. Várias dessas aprendizagens se tornaram fonte de renda para os alunos e suas famílias.

Todos os assuntos abordados nos encontros de formação têm origem nas necessidades apontadas pelos professores no desenvolvimento de seu trabalho. Algumas vezes convidamos pessoas da universidade, do Centro de Saúde ou de ONGs para apresentar seus trabalhos.

Consideramos que a escola é local de exposição de idéias, diálogo de saberes, debates, reflexões e não espaço da omissão e negação das contradições existentes nas relações educacionais, sociais, étnicas, de gênero, etc. Ela não pode negar as diferenças e desigualdades e muito menos deixar de ponderar sobre os fatores históricos, sociais, políticos e econômicos como determinantes da situação de vida da população de nossa comunidade e, é claro, de significativa parcela da população brasileira.

As fotos as seguir ilustram alguns de nossos encontros de formação:









A proposta de formação continuada pensada numa comunidade de trabalho docente tem a ver, fundamentalmente, com o reconhecimento dos sujeitos, sua identidade e a potencialização dos saberes que o grupo produz. Isso implica tornar a escola o *locus* privilegiado do processo de formação continuada. Considerando-se essa questão, gostaríamos de destacar o papel imprescindível que a dimensão estética tem desempenhado em nosso espaço de formação tanto enquanto resistência aos processos de impedimento provocados pelas políticas neoliberais quanto no que diz respeito ao reconhecimento do outro, de seus desejos, de sua identidade, de sua capacidade de ser mais e desenvolver-se plenamente.

Creemos que a formação do professor deve se ancorar numa sólida formação humana, na qual o sujeito tenha uma mente porosa capaz de se abrir para a dimensão estética, que, de acordo com Schiller, desempenha

um importante papel na relação entre o impulso material (o mundo físico da natureza) e o impulso formal (a capacidade da razão impor-se ao mundo material). O impulso para o jogo presente na estética e responsável pela liberdade de criação e pela abertura para novas possibilidades, que ajudará a razão a ter equilíbrio na sua relação com o real, tem, assim, para o artista e filósofo alemão, um importante papel na educação estética, o que contribui para a construção de sua liberdade e da constituição de mundos estéticos ideais não aprisionáveis por qualquer tipo de coerção:

No Estado estético, todos – mesmo o que é instrumento servil – são cidadãos livres que têm os mesmos direitos que o mais nobre, e o entendimento, que submete violentamente a massa dócil a seus fins, tem aqui de pedir-lhe o assentimento. No reino da aparência estética, portanto, realiza-se o Ideal da igualdade, que o fanático tanto amaria ver realizado também em essência; e se é verdade que o belo tom madura mais cedo e com maior perfeição próximo ao trono, seria preciso reconhecer também aqui a bondosa providência, que por vezes parece limitar o homem na realidade somente para impedi-lo a um mundo ideal. (Schiller 1989: 141)

Podemos perceber a fruição do impulso estético nos inúmeros acontecimentos na escola, nas relações com alunos, professores, comunidade, na afirmação de identidade no embate político, na festa, nos momentos de formação. Destacaremos algumas falas de professores que nos parecem oportunas para apreender, flagrar essa fruição estética, um impulso que desprende o homem de todas as amarras das circunstâncias, libertando-o de toda coerção física e moral e possibilitando o surgimento de novos sentidos, novas posturas mais condizentes com a formação integral do homem para a vida.

Equívoco e subjetividade

Como já descrevemos acima, nossos encontros de formação são pensados com a finalidade de oportunizar a reflexão sobre nosso trabalho e para pensarmos quais trilhas a comunidade de trabalho continuará a perseguir. Num desses encontros, ocorrido em agosto de 2004, a Prof^a Eni havia ingressado e era seu primeiro contato conosco. Em entrevista realizada em 2005, Eni relata “Quando cheguei tinha muito medo da periferia. As pessoas diziam que era o fim do mundo. Quando cheguei com muito medo, percebi que não era o fim do mundo. Fui recebida com um carinho muito grande. Era em agosto quando você fez uma reunião pedagógica, que nunca vou esquecer, e isso comentei em casa. Nós lemos um texto que você falou de pedagogia. Depois a Zilda também apresentou uma fala, a Cleuza, o Carlos. Foi muito interessante aquela discussão. Aí você preparou um lanche que eu comentei quando cheguei em casa. Tinha uma mesa farta, com frutas, estava tudo muito bonito, foi uma forma de reunião na escola que aquilo tudo eu nunca tinha visto. A gente pensa que na periferia só tem coisa ruim e pensa que aquelas coisas que tinham lá era só possível em lugar rico. Na escola em que eu estava nunca tinha tido um encontro daquele jeito. Então não tem essa diferença rico e pobre, para mim aquele tabu. Eu pensava lá não tem nada, e eu encontrei mais coisas aqui que no lugar onde estava, vi coisas aqui que nunca vi no lugar que considerava rico. A mídia constrói essa visão da periferia, mostra que aqui estão todos os marginais. A gente vai formando o preconceito e fica enraizado, mas depois tudo isso mudou”.

O olhar de Eni modificou-se. Algo lhe aconteceu. Esse escape, esse deslizamento na deriva incessante de sentimentos/sentidos que provocaram uma sucessão de comparações entre as representações que tinha construído acerca da periferia e que eram aparentemente estáveis foram se desfazendo ao longo dos contatos, das observações, dos

sentimentos, dos espantos. Riolfi (2005: 231/2), entende que a gênese da subjetividade se dá em “considerar o equívoco como fato estrutural da linguagem, e não como um acidente contingencial”, pois este tem efeitos potentes na ruptura do assujeitamento. “A construção da subjetividade não vem de graça, de saída, mas, sim, deve ser construída através de penosas e importantes passagens”. O sentido, assim, não é transparente, estável ou homogêneo. Ao atravessar a opacidade da linguagem, ao se embeber de seus equívocos, ao se apropriar da fala e dos olhares de outro e reconstruir as suas, o sujeito pode dar “conta que o sentido que constrói sua subjetividade sempre pode ser outro, outro também pode ser o lugar do qual olha o mundo e responde por seus atos” (Riolfi 2005: 233).

O novo olhar que Eni construiu, comportava uma multiplicidade de sentidos, pois, por possuir uma mente porosa, permeável aos efeitos dos sentidos múltiplos, se entregou ao livre fluxo criador da dimensão estética.

Os sentidos da formação

As lições aprendidas até aqui nos faz compreender ao menos provisoriamente que a escola é o *locus* privilegiado para a constituição da comunidade de trabalho, que se constitui na construção compartilhada por autores e atores são todos os integrantes da comunidade de trabalho, produtores de conhecimentos, da investigação e sistematização das ações nas práticas educativas. Para tanto é preciso considerar os saberes da experiência, os saberes do instituído, saberes populares, saberes relacionais, saberes da erudição.

Aprendemos que nos processos de formação /constituição como autoria os sujeitos envolvidos nas relações cotidianas flagram nos contextos estéticos, suas incompletudes, criando a necessidade e o desejo de ampliarem conhecimentos que contribuam para a construção da autonomia, o que os constitui como autores de suas práticas. A autoria e a autonomia se dão nas vivências das relações que permitem conflito,

construções/desconstruções/reconstruções, reflexão sobre o vivido e produção outros saberes. A esse respeito Corinta Geraldi (1998: 262) afirma que “O professor e a professora querendo retomar o processo em suas mãos propõem o trabalho docente como um processo reflexivo, enfatizando a necessidade de um profissional que desempenha um papel ativo, tanto no planejamento como na execução de suas funções e, para isso, necessita de reconhecimento”.

Nas entrevistas realizadas, assim como nos encontros coletivos ou individuais da escola, pudemos constatar a insistência com que aparece nas falas dos professores alunos, pais do Conselho, a necessidade do reconhecimento. Destacaremos algumas falas que indicam a presença desse conceito.

Nas falas da professora Cleusa estão presentes a necessidade do estabelecimento de vínculos de pertencimento e a necessidade de reconhecimento quando se refere aos trabalhos desenvolvidos na escola, seja em momentos específicos de formação ou nas outras atividades, como a preparação de festas: “No caso dos professores que chegam, que nunca tinham participado, é preciso que seja levado para dentro do território que ele chega achando que só pertencia ao outro. Quando você chega assim num ambiente, você já sabe que tem aqueles que dominam o ambiente e é difícil você entrar. Aqui, na nossa escola, temos uma coisa de abraçar quem chega, é muito difícil você não gostar das pessoas que chegam. É preciso trazer a pessoa pra esse território, tanto para participar da formação como para participação nas atividades que já estamos acostumados a fazer. As pessoas vão percebendo que todos podem colaborar. Quando a pessoa se envolve nos encontros coletivos, participando, se sente pertencer ao ambiente e quando isso acontece as pessoas fazem coisas que não fariam em outras circunstâncias. É importante a valorização. Todos têm que se sentir valorizados. Quando

isso acontece, o encontro com o aluno é prazeroso, a pessoa tem que sentir que aquele espaço faz parte da vida dele, que ele é importante”

O reconhecimento é uma instância fundante do humano. O homem em sua incompletude busca sua auto-afirmação. Tillich utiliza a palavra coragem para explicar como o ser pertencente ao mundo se afirma como participante na potência de um grupo, no reconhecimento. A coragem de ser, explica o autor,

é a coragem de afirmar o próprio ser pela participação. Participa-se do mundo ao qual se pertence e do qual se está, ao mesmo tempo, separado. Porém, o participar do mundo torna-se real através da participação naquelas seções dele que constituem nossa própria vida. Só pelo contínuo encontro com outras pessoas é que a pessoa se torna e permanece uma pessoa. Portanto, aquele que tem a coragem de ser como uma parte tem a coragem de se afirmar como uma parte da comunidade da qual participa. Sua auto-afirmação é uma parte da auto-afirmação dos grupos sociais que constituem a sociedade à qual pertence. (Tillich 1992: 71)

Isso parece implicar que a auto-afirmação individual promove pelo reconhecimento uma auto-afirmação coletiva, pois na perspectiva do autor, a auto-afirmação coletiva é ameaçada pelo não-ser. Então, a constituição do grupo depende da coragem coletiva desse grupo ser.

Podemos notar os aspectos apontados acima fortemente destacados nas falas já citadas da Prof^a Eni. E ela acrescenta mais um conceito que amplia o entendimento do reconhecimento, que é o de apresentação, o de dar a conhecer.

Ela afirma que “Nós precisamos fazer sempre exposição, apresentar os trabalhos que os alunos fazem. Apresentar para mim significa ter retorno, é um momento que o aluno tem retorno, que ele se sente realizado. Ele pensa: eu fiz tudo isso não apenas para ter uma nota do professor, eu aprendi. Então o reconhecimento é uma coisa importante. Qualquer um precisa de reconhecimento, é emocionalmente necessário. A

nota é pouco, o aluno quer o reconhecimento dos pais, dos colegas; ele quer elogio, e, também, acontece o reconhecimento do professor através do reconhecimento do trabalho do aluno. Eu trabalhei e agora é o momento das pessoas saberem, reconhecerem o que eu fiz. Porque se não for isto, você se desgasta, ninguém sabe quem você é, e fica no anonimato. Se bem que em alguns momentos é importante o anonimato. Mas as pessoas precisam ter também o momento de destaque: 'isso eu fiz'".

O reconhecimento público, segundo a professora, é importante, pois legitima seus saberes e suas práticas, torna visível seu trabalho. Acreditamos que é a confiança que se estabeleceu entre as pessoas que permite a condição de expor-se ao julgamento. A confiança é consequência do respeito ao outro, é do âmbito da relação de amorosidade com o outro, de aceitação do outro. Para Eni, o reconhecimento do grupo faz com que o aluno se reconheça. É no acontecimento que, em termos bakhtinianos, minha posição singular e única defronta-se com os outros singulares, transformando-se continuamente num processo de inacabamento permanente. Eni sabe que é o olhar do outro poderá fornecer aquilo que do lugar particular que ocupamos não pode ser visto em sua totalidade. A necessidade da avaliação estética faz com que Eni busque entre os pares, alunos e pais de alunos elementos para se constituir. Ela necessita da colaboração, do olhar do outro para se definir como "autora" de si mesma. Com relação a essa discussão, Vanderlei Geraldi (2003: 47) afirma que

Está na incompletude a energia geradora da busca da completude eternamente inconclusa. E como incompletude e inconclusão andam juntas, nossas identidades não se revelam pela repetição do mesmo, do idêntico, mas resultam de uma dádiva da criação do outro que dando-nos um acabamento por certo sempre provisório, permite-nos olharmos a nos mesmos com seus olhos. Como muitos são

os outros em cujos olhos habitamos para dar-nos um acabamento, nossas identidades são múltiplas, estabilidades instáveis a que sempre regressamos.

A formação como transformação no espaço da escola

A escola é o lugar onde se produzem diferentes narrativas e diferentes fazeres, diferentes olhares, por isso é o espaço privilegiado de formação. Os diferentes olhares sobre o cotidiano escolar criam indicadores, trilhas que redimensionam as práticas, que estabelecem e restabelecem vínculos de confiança de simpatia de reconhecimento de *interação*. A perspectiva de formação em processo mediada pelo diálogo provocado e provocante tem a possibilidade de estabelecer vínculos entre todos que fazem parte da comunidade de trabalho e pressupõe despojamento para o debate. É o espaço pra a dúvida das próprias certezas, é o espaço para que as pessoas flagrem-se diante de suas incoerências, preconceitos, equívocos na busca de superação.

Nossa defesa pelo fortalecimento dos processos de formação no contexto escolar se deve ao fato de entendermos que a escola não é uma simples reunião de professores, funcionários, alunos, diretores. As falas de Rodrigo, um professor da nossa escola, confirmam essa defesa: “As oficinas, os encontros na escola eu acho mais importante do que quando a gente vai fazer fora. Quando você vai apresentar seu trabalho para o grupo na escola, você prepara, elabora, reelabora, você tem medo de falhar. As pessoa que estão assistindo ficam preocupadas porque também é uma expectativa para elas, se o trabalho será legal. Aqui você tem obrigação de pesquisar mais, de apresentar um bom trabalho. Quando a reunião de formação é fora da escola, você não se preocupa, não conhece ninguém, na escola você prepara, prepara e acha que ainda é pouco. A gente fica com receio, a preocupação com professor é maior, como é que ele vai se sentir? Será que ele vai achar que nós estamos medindo força?”

Rodrigo deixa clara a ausência de vínculo que há quando os professores são chamados para cursos na oficina pedagógica. Ele afirma que embora algumas palestras sejam interessantes, elas não repercutem para além daquele momento. “As poucas vezes em que fui nessas palestras, acho que umas quatro vezes, eu percebi uma circularidade, uma repetição dos temas, as mesmas coisas. O Estado, a política é essa. Lá é o lugar que massificam as informações e divulgam determinada ideologia, é repetitiva, engessada, parece um roteiro de Hollywood. Os filmes são sempre os mesmos, seguem aquela linearidade. Eles estão distante da gente, não conhecem o nosso trabalho. Não acredito nesse tipo de formação. Para mim, mais que formação eu acredito na transformação. É nesse sentido. Aqui na escola eu consigo passar aquilo que consegui adquirir de bom com essas transformações e não simplesmente formações. Essas transformações que o conhecimento permite, as leituras, o conhecimento do outro, a vivência com o aluno vêm me acrescentando muito. A própria palavra transformar quer dizer sair de um lugar ao outro. Então ela já se tornou outro algo que está em movimento. Eu acredito que esse movimento é sempre no sentido de evoluir. Quando você vai com o outro, você consegue abarcar e ver as outras dimensões, a dimensão do aluno, a sua própria dimensão, a dimensão dos outros professores. Acredito que é nesse movimento de formação constante de constantes transformações”.

A perspectiva de formação de Rodrigo propõe a imagem do rizoma, que demonstra a idéia de um conhecimento que rompa com centros fixos, troncos dominantes, ramificações excessivamente delimitadas do saber, significados fechados nas disciplinas.

O conceito de rizoma, de Deleuze e Guattari, propõe uma nova forma de aprender, pensar e “deixar soltas as pontas”, dos conceitos e do conhecimento. Diferentemente da noção baseada no modelo de árvore, que apresenta um tronco que sustenta todos os ramos, flores e frutos,

raízes, o que passa a idéia de um núcleo dominante, com o conceito de rizoma os autores procuram

Abranger a realidade como multiplicidade, como metamorfose, um processo que acontece em n dimensões que ultrapassam a cisão entre sujeito e objeto. Torna-se insustentável, nessa linha de argumentação, uma postura reducionista e fragmentária, pois se entende o conhecimento como uma rede de articulações. Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma interliga um ponto qualquer com outro ponto qualquer. Ele não é feito de unidade, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares e n dimensões.. Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, por correlações, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade. De estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, ao segui-la, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando a natureza” (Deleuze e Guattari apud Assmann 1998: 80).

No espaço da escola é possível constituir comunidades de trabalho que consigam praticar o distanciamento de nossas ações cotidianas, o que torna possível a reflexão sobre o vivido, sobre nossas práticas. Acreditamos que é no movimento que flui através da discussão, da argumentação, do conhecimento que o grupo se constitui. E que esse movimento traz em seu enredo a experiência, a vida dos professores e professoras, alunos, funcionários, pais, diretores, coordenadores como personagem principais do texto tecido pela possibilidade de encontro no grupo. Para terminar, apresentarei mais uma lição aprendida com o jovem professor Rodrigo: “O professor tem que ter sabedoria. Sabedoria não quer dizer necessariamente saber muitas coisas, conhecer, ter muitas informações. Sabedoria é justamente saber usar com coerência o que eu

tenho de conhecimento, e saber o que vai e o que não vai me servir. É preciso ter intuição, ter visão.”

Considerações finais

“Este é agora o meu caminho; onde está o vosso?” Era o que eu respondia aos que me perguntavam “o caminho”. Que o caminho... o caminho não existe”.

Assim falou Zaratrusta.
Nietzsche

Percorrendo as trilhas de minha experiência, tentei através de minha história, revisitar as lembranças alinhavadas na memória das coisas que não se calaram, lembranças que, embora talvez parecessem submersas, afloram à superfície de minha consciência provocando um movimento não de nostalgia, de querer voltar, mas sim de melhor compreender o que está sendo, o que estou vivendo como pessoa e como profissional da educação. Esse mergulho interior me fez olhar, ou re-olhar, as pessoas e os fatos as paisagens e imagens que foram compondo um panorama de multiplicidades de sentimentos, de entendimentos, de redescobertas que foram ficando para trás e que foram construindo mapas afetivos capazes de recompor as imagens, os sentimentos, os sons, as paisagens, as histórias, as incontáveis narrativas, deixando esse mundo de coisas falar e revelar seu potencial de sentidos

Nessa trajetória foi possível viver com diferentes professores, diferentes grupos, diferentes processos políticos, diferentes governos, diferentes lutas, e aprendi a encarar fracassos, regozijar com os pequenos avanços juntamente com uma constelação de pessoas, alunos professores, funcionários, comunidade, amigos. Ao longo desse percurso, as paisagens do bairro, da escola, da cidade foram se modificando, da mesma forma como nossas vidas também foram sofrendo alterações em função de nossa (re)constituição como sujeitos. Algumas vezes nesse lugar de diretora que ocupei e ocupo na organização da escola senti a multidão e a solidão,

desafiei e fui desafiada, partilhei um mundo de sentidos com pessoas próximas, fui surpreendida muitas vezes com o afago, a cumplicidade, o olhar compreensivo e afetivo de muitas pessoas de quem não esperava isto. Foram vários encontros e desencontros. Muitas incertezas.

Quando busco escrever as memórias, ao longo dessa escrita, é como fazer uma viagem a um mar interior, e como o território interno de cada um não é soberano, sei que foi através do olhar do outro que pude circunscrever esse território interno. A escrita tenta fixar os traços das lembranças cada vez mais fugidias. Para Walter Benjamin existem dois tipos de narrador, o que vem de fora e conta suas viagens e o que ficou e conhece a sua terra, seus conterrâneos e é habitado pelo passado. O narrador vence distâncias no espaço e volta para contar suas aventuras num cantinho do mundo onde suas peripécias têm significação. O narrador expressa o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam. Isso tem a ver com as histórias que se entrecruzam e constroem a memória social e também com o trabalho do professor. O professor é o que vem de fora e narra suas viagens.

Entre tantas lições aprendidas que foram registradas no espaço da escrita desse trabalho, me chama a atenção a delicadeza com que o professor Rodrigo define seu trabalho. Ele assinala a necessidade do professor ter o olhar e ouvidos sensíveis para perceber os alunos "A realidade dos alunos é o bairro. Se você não trouxer as coisas do mundo para a aula, eles não aprendem, não conseguem fazer relações com o mundo lá fora."

O professor-narrador reconhece seu aluno e sabe que se o aluno tem seu bairro como seu mundo, é preciso dar a ler o mundo para ele, antes de dar a ler as lições. O professor, afirma Rodrigo, "é aquele que acende luzeiros, que encaminha, que só acende luzinhas, mas é o aluno que tem que criar os caminhos, se o aluno não andar não vai adiantar nada".

Ao escutar Rodrigo, quero expor o que Larrosa pensa sobre a lição. Esta é o espaço da aprendizagem na amizade e na liberdade, pois implica uma relação consigo mesmo e com o outro. O professor, afirma Larrosa,

quando dá a lição, começa a ler. E seu ler é um falar escutando. O professor lê escutando o texto como algo em comum, comunicado e compartilhado. E lê também escutando a si mesmo e aos outros. O professor lê escutando o texto, escutando a si mesmo enquanto lê, e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo. A qualidade de sua leitura dependerá da qualidade dessas três escutas. Porque o professor empresta sua voz, e essa voz, agora definitivamente dupla, ressoa como uma voz comum nos silêncios que a devolvem ao mesmo tempo comunicada, multiplicada e transformada". (Larrosa 1999: 140)

Contra o pano de fundo das políticas públicas de desmonte da educação aprendemos, no espaço do estético, como nos ensinaram os que passaram e os que continuam na escola, como Eni, Cleusa, Rodrigo, a abrir caminhos, a caminharmos e lutarmos juntos, a construirmos possibilidades de formação, a ouvirmos e sermos ouvidos sem negar a tensão intrínseca dos lugares, das posições de grupo que se constituem do interior da escola. Não tínhamos ou temos intenção de achar que o espaço de formação deva ser homogêneo e linear. Sabemos que o sujeito só se constitui plenamente no embate de idéias, na aceitação/rejeição/reconstrução dos sentidos construídos em sociedade, na abertura de possibilidades para o novo e na coragem de ser e enfrentar desafios, na capacidade de admirar e se embeber de beleza pela vida e pelo outro.

Propomos olhar a escola como um palco em que gerações se encontram, em que todos fluem simultaneamente nas mesmas trilhas de formação, em que o cotidiano escolar, dentro e fora das salas de aula, seja compreendido como espaço permanente de aprendizagens, de como conhecer e lidar com pessoas, como participar dos processos de

construção de saberes. Um espaço em que se efetive verdadeiramente a formação que possibilite fundar comunidades de trabalho responsáveis por defender uma política educacional inclusiva e uma ética vivida no dia-a-dia e guiada pela estética. Nesse sentido é preciso desenvolver uma consciência máxima possível sobre a dinâmica de construção social. Paulo Freire explica a necessidade da passagem do estágio de consciência real para o da consciência máxima possível. A passagem de uma para outra ocorre nos processos de formação, de investigação, de pesquisa, de reflexão sobre as práticas. “[Os sujeitos] ao terem a percepção de como antes percebiam, percebem diferentemente a realidade, e, ampliando o horizonte do perceber, mais facilmente vão surpreendendo na sua ‘visão de fundo’, as relações dialéticas entre uma dimensão e outra da realidade” (Freire 1993: 126). A consciência real limita nossa capacidade de perceber mais além; a consciência possível está relacionada à capacidade de propor soluções praticáveis despercebidas em oposição às soluções praticáveis percebidas, que são aquelas pertencentes à consciência real. Acreditamos que os momentos oportunos em que intervimos, seja nos processos de formação, nos encontros, na sala de aula, têm a ver com a dimensão da consciência máxima possível (o nosso interstício).

No deslocamento permitido pelo excedente de visão, que só é possível num espaço estético, como define Bakhtin, os novos valores que foram construídos ao longo de nossa formação coletiva permitiram um “sair de si” e levar em consideração o lugar do outro. Esta ação estética permitiu e tem permitido, assim, um redefinir de identidade. Se a identidade constitui-se a partir do ponto de vista de um “eu” localizado num certo tempo/espaço, o excedente de visão possibilita a multiplicação desse “eu” num múltiplo espectro, numa poliscopia, que necessariamente se constitui de múltiplos lugares e múltiplas vozes. As conseqüências deste tipo de ação estética foram e são essenciais para a ação ética, pois ressignifica as ações cotidianas, possibilitando ao sujeito uma maior

antecipação de suas ações no mundo e na relação com o outro. As ações deliberadas tornam-se mais iluminadas pelas várias perspectivas e pela simpatia com os outros.

O trabalho coletivo não significa um desfazimento dos papéis sociais que cada um exerce, nem tampouco um mergulhar na experiência do outro deixando de ser você mesmo, mas a consciência de relação e de tensão, pois afinal há um centro organizador da identidade. A diferença é que o papel estético permite justamente que não se tome este centro como uma ilha isolada, mas como um continente formado também pelo outro. Este outro que sou eu mesmo quando me penso pensando que o outro não sou eu.

O ato estético, plurívoco na sua distensão, possibilita por alguns instantes a suspensão da ilusão do eu autocentrado, cristalizado no conceito de indivíduo (ou seja, o sujeito in-diviso) e permite que a mente se expanda reconhecendo os germens de seu nascimento, num *continuum* mente-mente prazeroso, amoroso e evolutivo. O grupo, assim, como pudemos constatar nas falas aqui presentes e ao longo de nossa trajetória de formação, torna-se um, porém uma unidade múltipla, uma multiplicidade complexa, como membros de um mesmo corpo. Uma unidade respeitosamente constituída de muitos. Neste espaço a diferença não significa desigualdade, mas instâncias de propiciamento – por meio de diferenças informacionais – de alteridade e, portanto, do reconhecimento de uma mediação criadora das diversas identidades que constituem o grupo.

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O sentido da escola*. Santa Tereza: DP&A, 2000.

ASSMAN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAKHTIN (VOLOCHINOV), Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora Unesp/Hucitec, 1990.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. *Cidadania e democracia*. Lua Nova – Revista de Cultura e Política, 1994, n. 33, p. 5-16.

BENJAMIN, Walter. "O narrador". *Os pensadores*. São Paulo: Abril, 1975, v. XLVIII.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 5 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. In: SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

CARVALHO, Regina Célia de, LIMA, Paschoal (org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas/São João da Boa Vista: Mercado de Letras/Unifeob, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano. 1 Artes do fazer*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHIAVENATO, Júlio José. *O golpe de 64 e a ditadura militar*. São Paulo: Moderna, 1994.

CLARK, K. & HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Perspectiva, 1998.

CORRAGIO, José Luis. "Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?". In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sergio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORTESÃO, Luiza. "Será a educação culpada?". *Eccos – Revista Científica*. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho (Uninove), v. I, n. I, dez. 1999.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez/Unesco, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. "Autor e autoria". In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

FERRARA, Lucrecia D´Alessio. *Olhar periférico: informação, linguagem, percepção ambiental*. São Paulo: Edusp, 1993.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FIORI, Ernani Maria. "Aprender a dizer a sua palavra". In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FISCHMANN, Roseli. "Relevância da dimensão cultural na pesquisa educacional: uma proposta de transversalidade". *Eccos – Revista Científica*. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho (Uninove), v. I, n. I, dez. 1999.

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT Michel. 30 ed. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra, 1983b.

_____. *Pedagogia da esperança – Um reencontro a Pedagogia do oprimido*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos. "A internacionalização da exclusão". *Educação e sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, setembro de 2002.

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

GENTILI, Pablo A., SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo. "A mcdonaldização da escola: a propósito de 'Consumindo o outro'". In; COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Escola básica na virada do século – Cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GERALDI, M G. G., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. de A. *Cartografias do trabalho docente – Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1998.

GERALDI, João Wanderley. "A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética". In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. *Ciências humanas e pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin*.

GIANNOTTI, José Arthur. "O novo império". *Folha de São Paulo (Caderno Mais)*, 16/03/2003.

GIARD, Luce. "História de uma pesquisa". In: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano. 1 Artes do fazer*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais – Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 1993.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1976.

LARROSA, J. *Pedagogia profana – Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. *Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em química*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Unicamp, Campinas: 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação – Da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo, Cortez, 2002.

MARTON, Scarlet. *Nietzsche – A transvaloração dos valores*. São Paulo, Moderna, 1996.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Maria da Conceição de Almeida; Edgar de Assis Carvalho (orgs). São Paulo: Cortez, 2002.

NUÑES, Isauro Beltrán, RAMALHO, Betânia Leite. "A pesquisa como recurso de formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial". *Eccos – Revista Científica*. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho (Uninove), v. I, n. I, dez. 1999.

NIETZSCHE, F. *Obras incompletas*. São Paulo, Nova Abril, 1996 (Coleção *Os pensadores*).

_____. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, DUARTE, Marisa R. T. Duarte (orgs.) *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. "A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado". In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PEIRCE, Charles Sanders (1994). *Collected Papers*. Cambridge: Harvard University Press, Database Intalex Co., Vols. I a VIII (CP).

_____. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RESENDE, Lúcia M. G. de, VEIGA, Ilma P. A. (orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2002.

RIOLFI, Claudia Rosa. "Equívoco e singularidade: subjetividade na fala de uma criança". In: CARVALHO, Regina Célia de, LIMA, Paschoal (org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas/São João da Boa Vista: Mercado de Letras/Unifeob, 2005.

ROCKWELL & EZPELETA. *Pesquisa participante*. 2 ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. *Estética de Platão a Peirce*. 2 ed. São Paulo: Experimento, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

SANTOS, Gerson T. dos. *A semiose do sagrado: uma abordagem complexa dos sistemas religiosos*. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, 2001.

_____. *Cronos, Kairós e o problema do narrador na crônica*. In: SILVA, Gerson Gonçalves da; VIEIRA, Telma Maria (Orgs.). *Olhares caleidoscópicos: ensaios literários*. São Paulo: RG Editores, 2005.

SÃO PAULO. *Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991. Dispõe sobre a criação do Projeto de Escola-Padrão*. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO. *Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas*. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

SARAMAGO. José. *Levantado do chão*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de Ensino Fundamental e Médio*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1998, v. XLV.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. "A nova direita e as transformações da pedagogia, da política e política da pedagogia". In: GENTILI, P. & SILVA, T. T. da (Orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Zilda Borges da. *Negociações de destino: a escola pública como espaço de constituição de jovens e professores*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Unicamp, Campinas: 2003.

SOBRAL, Adail. "Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas". In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papyrus, 1994.

TILLICH, Paul. *Teologia Sistemática*. São Paulo: Paulinas; São Leopoldo: Sinodal, 1987.

_____. *A coragem de ser*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOFFLER, Alvin. *A terceira onda*. São Paulo, Record, s/d.

TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sergio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VALENTE, Ivan. *A nova LDB em questão*. Brasília: Gabinete do Deputado, 1997.

VARANI, Adriana. *Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Unicamp, Campinas: 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, L. A. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

____. *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes, 1996.