UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AGORA, O QUE EU FAÇO COM VOCÊS?
A CONSTITUIÇÃO RECÍPROCA PROFESSOR E ALUNOS NAS RELAÇÕES DE ENSINO

MARCOS DONIZETTI FORNER LEME

2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Agora, o que eu faço com vocês?

A constituição recíproca professor e alunos nas relações de ensino

Autor: Marcos Donizetti Forner Leme
Orientadora: Roseli Aparecida Cação Fontana

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Marcos Donizetti Forner Leme e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data:

Assinatura:.....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2005

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

L542a

Leme, Marcos Donizetti Forner.
Agora, o que eu faço com vocês? : a constituição recíproca professor e alunos nas relações de ensino / Marcos Donizetti Forner Leme. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Acompanha1 fita de vídeo (VHS).
Orientador : Roseli Aparecida Cação Fontana.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1.Formação de professores. 2.Linguagem.3. História. 4. Subjetividade. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-0153
RP-BFE

Keywords: Teacher training; Language; History; Subjectivity
Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de professores
Titulação: Mestre em Educação
Banca examinadora: Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana (Orientadora)
Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto
Profa. Dra. Maria Emilia Caixeta de Castro e Lima
Profa. Dra. Carmem Lúcia Soares
Data da defesa: 29/08/2005
E-mail: marcoleme@terra.com.br

RESUMO - Neste estudo, focalizo os processos de subjetivação que se produzem nas relações de ensino. Ancorado na perspectiva histórico-cultural de Mikhail Bakhtin e, secundariamente, nos estudos de Michel de Certeau, procuro compreender como, a partir de um lugar comum – a escola e as relações de ensino – professor e alunos, sujeitos portadores de histórias distintas, ocupando lugares igualmente distintos, afetam-se reciprocamente, imprimindo novos contornos à sua constituição humana. Para tanto, registrei a dinâmica enunciativa produzida nas aulas de História por mim desenvolvidas no período de 2000 a 2003 em uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Campinas/SP, com alunos de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental. Essas enunciações foram documentadas através dos meus planos de aula, dos recursos didáticos de que me utilizei como professor, da produção textual dos alunos, da fotografia, do cinema e das interlocuções produzidas entre nós. Os dados assim obtidos foram analisados em suas condições imediatas e mais amplas de produção e em sua materialidade como linguagem (gestos, expressões e palavras).

Palavras chave: Formação de professores; Linguagem; História; Subjetividade

ABSTRACT - In this study, I focus on the processes of subjectivation that are produced in teaching relations. Based on the historical-cultural perspective of Mikhail Bakhtin and, secondarily, on the studies of Michel de Certeau, I try to comprehend how, starting from a commonplace - the school and teaching relations - teacher and students, subject-bearers of distinctive stories, holding equally distinctive positions, affect each other reciprocally, engraving new outlines to their human constitution. In order to do so, I registered the dynamics of utterance, produced in History classes developed by me from 2000 to 2003, at a school of the Teaching Local Public Net of Campinas / SP, with students from 5th to 8th grades of the Junior High School. These utterances were documented through my class planning, pedagogical resoucers that I used as a teacher, the textual production of students, photography, movies and the interlocutions produced among us. The data gotten was analysed both in its immediate and wider production conditions and in its materiality as language (gestures, expressions and words).

Key words: Teacher formation; Language; History; Subjectivity

E quem garante que a História
É carroça abandonada
Numa beira de estrada
Ou numa estação inglória

A História é um carro alegre
Cheio de um povo contente
Que atropela indiferente
Todo aquele que a negue

É um trem riscando trilhos
Abrindo novos espaços
Acenando muitos braços
Balançando nossos filhos
(Chico Buarque)

AGRADECIMENTOS

À Roseli: amiga e orientadora

Ao Paulo: meu querido companheiro

A Denise e Ana: amigas e interlocutoras constantes

Ao Rodrigo: amigo e co-autor nos trabalhos com o “cinema”

À Ana Guedes: amiga e leitora

Às meninas da UNICAMP: amigas, ontem estagiárias, hoje professoras

Aos amigos e amigas do Grupo “AULA”

Aos amigos e amigas do “Raul Pila”

A Fátima, José e Aparecido: meus irmãos

A Aline, Vinícius e Lucas: meus queridos sobrinhos

A Dona Ana, Cidinha e Sandra: minha família “postiça”

Aos meus queridos alunos: meu profundo respeito

Para minha mãe “Antonia”

SUMÁRIO

ANTECEDENTES

Acordei, reuni pedaços de pessoas e de coisas,
pedaços de mim mesmo que boiavam no passado confuso,
articulei tudo, criei meu pequeno mundo incongruente.
(Graciliano Ramos)

Primeira Escola Mista da Vila Monte Alegre.
Eu sou: Marcos Donizetti Forner Leme.
Hoje é:.....de.....de 1972.
Hoje o dia está: ensolarado; nublado; chuvoso.

Assim começavam minhas manhãs na primeira série da pequena escola, de uma sala só, escondida no quintal de uma das casas do recém construído bairro da COHAB. Idênticas na arquitetura, essas casas abrigavam, em sua maioria, trabalhadores da indústria de porcelana, base da economia da pequena Pedreira, uma cidadezinha do interior do Estado de São Paulo que, anos antes, recebera meus pais, migrantes do campo, no movimento de êxodo que desencadeou a atual configuração sócio-econômica-geográfica do sudeste brasileiro.

Meu grande desejo, naquele momento, era aprender a ler e escrever. Chegava a me perder de minha mãe, ao andar pelas ruas, parando para ler placas e panfletos. Nessa ânsia de saber, aprendi quantas pernas tem a letra “a”.

Dona Lurdinha, minha primeira professora, mandou-me até a lousa para escrever em cursiva a letra “a” minúscula. Muito observador que era, arrisquei-me a escrevê-la como os adultos o faziam, porque me parecia mais prático. Um tanto receoso, porém desafiando o que estava posto, rabisquei no quadro um “a” com uma perna só. Ao presenciar tal “aberração”, D. Lurdinha interpelou-me aos gritos, exigindo que jamais eu voltasse a cometer tamanha loucura, pois como ela já havia ensinado, “ ‘a’ se escreve com duas pernas”. Prometi a mim mesmo que jamais voltaria a escrever daquela maneira e, a partir de então, minha letra ficou redondinha e insegura, como o resto de minha vida escolar.

Anos depois, na terceira série, viria a saber que Pedreira não era a terra das pedras, como era de se supor, mas sim, a terra dos Pedros. Passei a freqüentar a E.E.P.G. “Cel. João Pedro de Godoy Moreira”, onde aprendi que

haviam sido eles, os Pedros (João Pedro, Antonio Pedro, Luiz Pedro), os fundadores da cidade, nos tempos dos coronéis do café.

Eu era um garoto mirrado, tímido, com um certo receio do mundo. Calado, com vergonha da voz fininha que eu tinha, posicionava-me meio à margem da sala, do pátio, das pessoas... e punha-me a observar. Coisas que me pareciam naturais eram, ao mesmo tempo, incompreensíveis. A mais estranha delas era que as classes, a meus olhos, eram divididas entre os mais e os menos inteligentes. No grupo dos mais inteligentes parecia estar os mais ricos, enquanto que, no outro, os mais pobres. Até aí tudo bem. O que me intrigava, porém, era: por que eu fazia parte da classe dos mais inteligentes se na vida eu era do grupo dos mais pobres? Hoje penso que, talvez, fosse porque meus “as” tivessem duas pernas.

Desse tempo, carrego na memória, a forte imagem de duas professoras: Dona Yolanda, professora de Ciências e Estudos Sociais, uma senhora bastante velha, doce e compreensiva que, talvez por isso, era a coordenadora da classe dos mais pobres e Dona Maria Inêz, professora de Língua Portuguesa, coordenadora da minha turma que me encantava por ser muito bonita, altiva e elegante (ela me parecia gigantesca).

Na quinta série, passei a estudar na E.E.P.S.G. “Humberto Piva”. A multiplicidade de professores e matérias me confundiam e a escola foi perdendo seu encantamento. Não conseguia entender direito aquela montanha de livros, perguntas, atividades; aprendi a “colar”. Estrategicamente, burlava todo mundo: fingindo que aprendia o que queriam que eu aprendesse, conseguia manter meu “status” de aluno inteligente e aplicado.

Chegou meu tempo de trabalhar. Quando passei para a sétima série, como era de praxe na família, fui estudar à noite para poder trabalhar e ajudar nas despesas da casa. Éramos quatro irmãos. Meu pai aprendera a ler e escrever na escolinha noturna do sítio onde morava, quando jovem, minha mãe não tivera a mesma sorte, meu avô não a deixara estudar com receio de que ela escrevesse cartas para namorados; o pouco que aprendeu foi no MOBRAL, na mesma escolinha onde iniciei minha trajetória escolar. Meu irmão mais velho já havia

abandonado a escola, o segundo conseguira ingressar no Segundo Grau Técnico, no qual se formaria mais tarde, minha irmã, a mais nova de todos, cursava os primeiros anos da escola.

Meu primeiro emprego foi numa marcenaria, onde trabalhei por quinze dias, até que me obrigaram a ajudar na descarga de um caminhão de madeiras muito pesadas e eu não agüentei. Fui ser gráfico: minha função era de oficeboy, além de lavar os banheiros. Quando não tinha o que fazer, lia um livro que eu descobrira na recém-inaugurada biblioteca pública da cidade: “Fernão Capelo Gaivota”. Incomodado com minha falta de empenho no trabalho, o patrão convocou meu pai para uma conversa dizendo que eu deveria querer aprender a profissão de gráfico ao invés de ler livros. Fiquei boa parte de minha adolescência e juventude entre tintas, papéis, impressões e brochuras.

Ao ingressar no Segundo Grau, decidi-me pelo curso “Técnico em Contabilidade”, “pra ter uma profissão no futuro”. Se a escola já me parecia difícil de entender, tudo ficou ainda pior. Mandaram-me comprar um compendio de contabilidade. Por anos achei que compendio, era o nome próprio daquele conjunto de livros. Terminei o curso e me formei técnico, sem saber direito como manusear um livro caixa.

Quando tinha treze anos, comecei a freqüentar o Grupo de Jovens da Igreja local e me destaquei nas discussões dos trechos da Bíblia que eram propostos nas reuniões. Acho que foi aí que comecei a perceber que eu realmente havia aprendido a ler. Aquilo me era prazeroso. Naquele lugar eu podia expor minhas idéias, concordar, discordar e propor. Ganhei admiradores e oponentes. No decorrer do tempo, desgostoso com determinadas posições que eram tomadas, fui me aproximando de outras pessoas que me pareciam, além de mais velhas, mais experientes. Com o pessoal da Pastoral Operária despertei para as questões sociais; lendo a Bíblia, eles falavam de índios, operários, negros, prostitutas... Pela primeira vez eu ouvia falar de consciência política, “opção pelos pobres” e luta por um mundo mais justo e igualitário. Sem perceber me inseria nos caminhos da História.

“Colibri – em busca da liberdade”. Esse era o nome do grupo de jovens que fundamos na Comunidade Santo Antônio. Éramos um grupo novo, buscando idéias novas, querendo fazer algo pelo mundo e por nós mesmos. Nele vivenciei experiências inesquecíveis: conheci pessoas com as quais travei os mais fortes laços de amizade, li Frei Betto e Leonardo Boff e tive meus primeiros contatos com o pensamento marxista. Vivi a experiência da convivência em comunidade, éramos cúmplices uns dos outros. Fui representante da região de Pedreira na coordenação da Pastoral de Juventude da Arquidiocese de Campinas e, aos poucos, fui conhecendo pessoas ligadas aos mais diversos movimentos sociais.

Nesse período, eu trabalhava na produção de porcelana, numa das muitas fábricas da cidade. Meus sonhos eram maiores. Eu havia terminado o ensino técnico e não conseguira ter uma “profissão no futuro”. Envolvi-me com o movimento sindical; queríamos mudar aquela realidade dura das fábricas de porcelana. Fiquei dois anos longe da escola e não vislumbrava outras possibilidades de voltar a estudar.

Numa das reuniões do grupo de jovens, fiquei responsável por preparar o tema a ser discutido. Escolhi “Reforma Agrária”. Tracei um paralelo entre os problemas do campo e da cidade e propus que discutíssemos o tema como uma possível solução para tais problemas. Ao final da reunião, minha amiga Ana que estudava História, disse-me que eu também deveria fazê-lo, pois esse era o meu caminho. Fiquei entusiasmadíssimo com a idéia, porém algo me preocupava: como pagar? Fazer uma universidade pública estava longe de qualquer hipótese; eu jamais passaria no vestibular, além do que eu não poderia deixar de trabalhar. A solução foi procurar uma faculdade pequena, numa cidade vizinha, onde o preço não era tão alto. Quando disse para o meu pai que eu havia me inscrito no vestibular, suas palavras foram taxativas: “Cuidado, isso é coisa prá rico”.

Aos “trancos e barrancos”, continuei trabalhando na indústria e estudando à noite. Acostumado aos debates políticos, encontrei na faculdade o espaço ideal para continuar expondo minhas idéias, concordando, discordando e propondo. Fiz outros tantos admiradores e oponentes. No último ano da faculdade, estagiei com uma amiga dos tempos da Pastoral Operária. Foi quando experimentei as

primeiras sensações de ser professor. Naquele mesmo ano fui convidado a assumir as aulas de História da escola de segundo grau que funcionava associada à faculdade, deixadas por aquela minha amiga que me incentivara a voltar a estudar.

Primeiro dia de aula: passei a noite toda de domingo estudando o capítulo do livro no qual ela havia parado. Pela manhã, ao entrar na sala de aula do 3º Colegial, apresentei-me e desatinei a falar. Ao final dos 45 minutos da aula, ninguém respirava, inclusive eu. A notícia no intervalo foi: “o novo professor de História é um carrasco”; mal sabiam de minha insegurança.

Terminada a faculdade, afetado pela História, tornei-me infiel, desacreditando dos dogmas da Igreja. Mudei-me para Campinas e comecei a dar aulas na Rede Pública Estadual, numa escola da periferia, onde fui realmente aprender a ser professor.

De lá para cá, nos dezesseis anos que se passaram, fiz muita coisa: trabalhei com ensino fundamental e médio, fui vice-diretor de escola, participei de muitos grupos de estudo e de formação, prestei vários concursos públicos, efetivei-me como professor da Rede Pública Estadual e Municipal, fiz parte da equipe de coordenação do Projeto de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, fui sindicalista, coordenador de cursinho pré-vestibular, militei no movimento homossexual, coordenei um grupo de “Memória da Rede”, trabalhei na Coordenadoria de Formação da Secretaria Municipal de Educação, fiz várias disciplinas, como ouvinte, na faculdade de Educação da UNICAMP, prestei o exame para o mestrado três vezes e hoje estou aqui, dizendo-me por escrito nessa dissertação, no que realizei como professor.

A questão, que me guiou os passos nesse estudo, tem íntima relação com os antecedentes que relatei. A escola marcou o menino e o adolescente que fui. Ela mediou e afetou minhas compreensões, escolhas e rumos profissionais. Se meus professores davam-se conta da sua presença na constituição de seus alunos, não o sei, mas, afetado por eles em meus dezesseis anos de docência sempre estive atento à minha participação na constituição de meus jovens alunos e, também, à participação deles em meu “ser professor”.

A trajetória de quatro anos – de 2000 a 2003 – que marca parte de meu trabalho junto á EMEF “Raul Pila”, acirrou meu interesse em compreender os processos de constituição recíproca instaurados pelo ensino e definiu minhas questões de pesquisa.

Na primeira parte do trabalho, procuro descrever o lugar onde está inserida a escola (que privilegio como objeto de estudo no planejamento de minhas aulas) e buscar indícios do relacionamento de meus alunos com o mesmo, além de traçar a trajetória da pesquisa, as indagações que suscitaram a curiosidade do pesquisador e o método pelo qual transitei.

Logo em seguida, instigado por minha preocupação central, busco, através de quatro episódios do cotidiano escolar, acontecidos nesse tempo em que encerro a pesquisa, compreender o processo de reciprocidade presente na constituição dos sujeitos (professor e alunos) tendo como espaço de análise as relações de ensino.

Para terminar, analiso a produção de um filme, realizado como atividade das aulas de História, onde professor e alunos se apresentam como protagonistas de uma ficção em que, interpretando a si mesmos, desencadeiam um movimento revelador da reciprocidade como fenômeno da mais pura realidade.

Contraste: abaixo detalhe do “Buraco do Sapo”, acima edifícios da Av. José Bonifácio.

Parte 1

DA HISTÓRIA DO LUGAR AO LUGAR DE CADA UM NA HISTÓRIA

Caminhando pelo lugar: Jardim Novo Flamboyant.

DA HISTÓRIA DO LUGAR AO LUGAR DE CADA UM NA HISTÓRIA: TRAJETÓRIA, INDAGAÇÃO E MÉTODO

Com H se escreve História que é palavra interessante,
com H se escreve Homem que é a coisa mais importante.
(Ingridi, aluna da 5ª série, em 2000)

EMEF "RAUL PILA"

A ORIGEM DA ANTIGA FAZENDA VILA BRANDINA

Fundado em 1806 pelo tenente-coronel Joaquim Aranha Barreto de Camargo o Engenho Fazenda Mato Dentro passou, em 1820, à propriedade de sua filha Maria Luzia (futura viscondessa de Campinas) e de seu genro e sobrinho, Francisco Egídio de Souza Aranha. Tinha o engenho, nessa época 1515 alqueires de terras que foram, posteriormente, divididas pela viscondessa entre suas duas filhas: Maria Brandina e Petronilia Egídio de Souza Aranha.

Maria Brandina, casada em 1836 com Álvaro Xavier da Silva Camargo, funda então, a Fazenda Mato Dentro de Baixo. Em 1885, viúva, Maria Brandina de Souza Aranha, tornou-se única proprietária da fazenda que dispunha de 230 mil pés de café, máquina de benefício à água e terreiros atijolados. Em 1900, Maria Brandina faleceu deixando as terras para seus dois filhos Cândido Álvaro de Souza Camargo e Antonio Álvaro de Souza Camargo, produzindo 9 mil arrobas de café. Em 1914 a fazenda, agora com o nome de **FAZENDA VILA BRANDINA,** passa a pertencer exclusivamente a Antonio Álvaro que, ao falecer, deixa para seus filhos. Um dos filhos, Lafayete Álvaro de Souza Camargo, então prefeito de Campinas, compra a parte dos seus irmãos e se torna único proprietário ao lado de sua esposa Odila Egídio de Souza Aranha.

Petronilia Egídio de Souza Aranha, casada com Francisco Inácio do Amaral, em 1849, funda a Fazenda Lapa, cultivando café. Falecidos, ele em 1868 com 47 anos de idade e ela em 1869, deixam a fazenda para suas filhas Olímpia, casada com Antonio Álvaro de Souza Camargo e Leonor, casada com Elisário Penteado. Em 1900, com 238 mil pés de café e produzindo 8 mil arrobas, a fazenda passa a ser propriedade exclusiva de Antonio Álvaro, posteriormente herdada por sua filha Judith, casada com Celso Egídio de Souza Santos, pais de Odila Egídio de Souza Aranha, que viria a se casar com Lafayete Álvaro de Souza Camargo.[1]

[1] Texto adaptado do livro "Campinas, município no império – fundação e constituição, usos familiares, a morada, sesmarias, engenhos e fazendas". Celso Maria de Mello Pupo. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1983. p 184; utilizado como material de estudo nas aulas de história referidas nesse trabalho.

Em 1995 era eu quem chegava a esse lugar. Da antiga Fazenda Vila Brandina só restavam a sede, casa grande de largas paredes amarelas, vigiada solenemente por uma enorme seringueira, testemunha viva dos tempos de outrora, algumas poucas casas de antigos colonos, a cocheira, agora de poucos bois e as ruínas do que, conforme se contava, teria sido uma pequena escola. O córrego Mato Dentro, nome dado em alusão aos primeiros tempos do lugar, era agora um longo esgoto a céu aberto correndo entre um pequeno pasto, adornado pelo que parecia um resquício de mata nativa e as casas de novos moradores. Acima, imponente e moderno, erguera-se um Shopping Center. A maior parte do lugar, transformara-se em área residencial. De um lado construíram-se casas simples em loteamentos destinados aos trabalhadores das indústrias que invadiram a cidade. Do outro, erguera-se grandes edifícios de classe média compondo a Av. José Bonifácio, margeados por um bairro de história bem peculiar, que descreverei brevemente, e uma pequena favela: o “Buraco do Sapo”. Este era o entorno da escola que eu escolhera, por concurso público, para dar aulas de História.

Não era por acaso que meu olhar se dirigia para tão eclética paisagem. Naquele ano, eu passara a compor a equipe do Projeto de Educação Ambiental da Rede Municipal de Ensino de Campinas, alimentando um antigo desejo de que as paredes da escola fossem transparentes e transpassáveis. Buscava no exterior, respostas para algumas perguntas que povoavam meu interior: O que ensinar? Por que ensinar? Como ensinar?

Mas, não permaneci ali por muito tempo. Afastei-me da escola por quatro anos, para me dedicar à coordenação do projeto que me inserira nas discussões relativas ao meio ambiente e à atividade sindical. Nesse afastamento, carreguei comigo as indagações acerca do trabalho escolar.

Acreditando que todo lugar se dá a ver nas pessoas que o compõem, retornei à escola em 2000 com o desejo de conhecer os moradores daquele lugar. O córrego seria o pólo de ligação entre o passado e o presente, entre as pessoas e o lugar, entre mim e o ensinar. Pensando na microbacia hidrográfica enquanto um espaço de fácil demarcação, tendo como foco central um córrego, pretendia

coletar dados que possibilitassem o recontar da história do lugar através das relações homem/homem e homem/natureza[2], ao longo do tempo.

Um turbilhão de perguntas foi surgindo enquanto eu e meus alunos caminhávamos às margens do "Mato Dentro". Ele sempre foi assim, sujo e fedorento? Será que no passado as pessoas nadavam e pescavam em suas águas? Dizem que as mulheres lavavam roupas nele. Por que as pessoas jogam lixo em seu leito?

Sem a pretensão de responder a todas essas perguntas e muito menos de buscar soluções para a infinidade de problemas que o tempo e as transformações do lugar ocasionaram, queria conhecer as pessoas, entender como elas enxergavam o lugar onde viviam e através do diálogo – face a face[3] - ensinar e aprender. Queria que meus alunos se percebessem enquanto agentes da história, que pudessem situar-se historicamente no lugar. Buscava uma alternativa para os antigos conteúdos estagnados nos livros didáticos.

Passamos então a colher imagens do lugar. Fotografias do presente e do passado que pudessem levantar novos questionamentos e possíveis hipóteses acerca das razões de estarmos ali. Em meio às histórias de vida, os temas foram surgindo: urbanização, industrialização, origem das pessoas, a história do lugar, de Campinas e do mundo, tudo sem muita direção definida, sem muita linearidade, num jogo de passado e presente que tinha nas pessoas os articuladores das peças daquilo que parecia ser um enorme quebra-cabeças.

Buscando as origens de cada um de nós, percebemos que nossa presença naquele lugar não era ocasional. Um dia, nossos avós, nossos pais ou nós mesmos, havíamos deixado um lugar de origem a procura de melhores condições de vida. A maioria saíra de Minas Gerais, outros do Paraná, Norte e Nordeste do

---

[2] Fugindo do ideal preservacionista que serve de base para muitos movimentos ligados à questão ambiental, procurávamos, no referido "Projeto", entender as relações com o meio ambiente, a partir de uma ótica centrada nas relações de produção, de vertente marxista: *A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir* (MARX / ENGELS, 1998: 11), daí, as questões ambientais estarem diretamente ligadas às relações sociais.

[3] Nesse momento, a concepção de diálogo com a qual eu operava, baseada na interlocução face a face, mais se aproximava do pensamento de Paulo Freire; pautado na alternância entre interlocutores, esse diálogo era entendido a partir do respeito à palavra do outro, como condição para o reconhecimento de sua subjetividade (FREIRE, 1987).

país ou mesmo do interior de São Paulo. Essas informações, nos foram dadas pelos próprios protagonistas da história, através de entrevistas e depoimentos; nos foram dadas por quem vivera a experiência de abandonar a terra, uma vez que a maioria viera de áreas rurais, aventurando-se na cidade grande, que de antiga produtora de café, iniciara nos anos 40 sua industrialização, fator decisivo na presença de todos nós naquele lugar.

Mas por que as pessoas deixam a terra? Na História do Brasil, a posse e propriedade da terra sempre foram determinantes na exclusão da maioria pela minoria, no movimento de quem vai e de quem fica, na divisão entre os que moram nos prédios de classe média da Av. José Bonifácio, e os que vivem nos barracos do “Buraco do Sapo”. Talvez, uma Reforma Agrária ampla e organizada pudesse ajudar na solução de muitos problemas do campo e da cidade. Esse foi mais um dos nossos temas de trabalho.

Por volta da década 60, algumas dessas pessoas que fugiam da pobreza do campo, fixaram residência por ali. Era o princípio do que viria a ser o Jardim Novo Flamboyant, aquele bairro de história peculiar, a que me referi, quando descrevia o lugar. Com características ainda rurais, esse espaço havia sido doado por seus antigos proprietários, descendentes do tenente-coronel Joaquim Aranha Barreto de Camargo, à FEAC (Federação das Entidades Assistenciais de Campinas) e permanecia desocupado. Ali nasceu uma das primeiras favelas da cidade. No início, algumas pessoas chegaram a cultivar pequenos roçados e a criar uns poucos animais em seus quintais, mas a crescente chegada de novos moradores impulsionados pela industrialização da cidade obrigou-as a dividir a terra que foi se tornando cada vez mais apertada, abrigando um número cada vez maior de barracos. Quem nos contou essa história foi Seu Faé (Domingos Rafael Gomes) um dos primeiros moradores do local, hoje falecido.

Em meados dos anos 80, a Prefeitura, impulsionada pela organização dos “favelados”, iniciou o processo de urbanização da favela, redistribuindo os lotes de terra entre os moradores e doando a eles materiais de construção para que os barracos dessem lugar a casas de alvenaria. A medida produziu descontentamento entre aqueles trabalhadores que haviam comprado seus

terrenos no loteamento inicial do bairro e nos moradores dos prédios de classe média. Os dois grupos não se conformavam com a “oficialização” da favela, em local tão “privilegiado”.

A história aparenta ser uma ciência simples, baseada na descrição daquilo que já foi um dia. Seria, não fossem as relações humanas. Entender o passado na relação com o presente significa procurar compreender o ser humano em sua mais complexa tarefa: o ato da vida (BAKHTIN, 2000). Sendo assim,

> (...) o objeto da história é por natureza o homem. Digamos melhor os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural que é o modo gramatical da relatividade, convém à uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça. (BLOCH, 2001: 54)

A história é a ciência da antropofagia; alimenta os homens com a carne dos próprios homens. Transforma carne em palavras; transforma vida em cultura. Atribui novos sentidos aos *atos* humanos, transportando-os do *mundo da vida* para o *mundo da cultura* (BAKHTIN, idem). Num movimento dialógico[4] entre a experiência real e a palavra, tece a relação do homem com a compreensão de si mesmo; na realidade, ao comer a carne alheia, o bom historiador dá-se em alimento para sua própria caça.

Nesse jogo furtivo de caça e caçador, eu encontro na escola o campo de batalha onde a luta se trava. Fundada em 1968, como prova a placa de inauguração que encontramos esquecida numa das paredes dos fundos, ela fora construída, para atender a nova demanda de alunos advinda da migração constante, tornando-se assim mais uma propriedade do lugar e das pessoas que ali habitavam.

---

[4] A expressão dialógico, diferentemente da palavra diálogo anteriormente utilizada, remete ao conceito bakhtiniano. Em suas formulações, Bakhtin *concebe o dialogismo como o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto.* [Sendo assim], *explicam-se as freqüentes referências que faz ao papel do “outro” na constituição do sentido ou sua insistência em afirmar que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz* (BARROS, 1999: 3),

No decorrer da história da humanidade, a posse privada da terra definiu instâncias de poder e práticas de exercício desse poder, a que corresponderam exercícios de réplica a ele. Nessa trama e drama, foram se naturalizando, por um lado, os gestos colonizadores de se apossar daquilo que é dos outros – terra, práticas culturais, signos, sentidos, rituais, modos de dizer, etc. - privatizando espaços e bens públicos por parte dos mais poderosos, e por outro, o combate material e moral aos gestos de ocupação daqueles, que como Seu Faé e tantos outros, despojados de tudo, construíram seus barracos em propriedades desocupadas de antigas fazendas, como réplica não aceitável das relações de propriedade.

Embora tais relações, assim enunciadas, pareçam distantes da escola, elas não o são. Nas escolas públicas espalhadas às margens das favelas das grandes cidades, diretores, professores e tantos outros que na escala hierárquica do poder ocupam um lugar que lhes outorga e legitima o exercício da definição de regras e do controle de sua observância, ocupam as escolas como um espaço seu – de sua classe – privatizando uma instituição e um serviço público, através dos gestos e dizeres que se trocam nas relações sociais ali produzidas. Muitos deles, privilegiando a face reprodutora da instituição escolar, arrogam-se o direito de chegar, entrar sem pedir licença na vida de uma comunidade e dizer a todos o que é certo ou errado em termos de saberes, de modos de se comportar, de modos de dizer e de pensar. Talvez, seja por isso que todo estranho seja recebido com um certo “repúdio” pelos donos da casa.

Eu era um estranho com um jeito estranho de dar aulas; retornara para a escola afetado por novas experiências com a natureza e com os seres humanos. O trabalho sindical me possibilitara o exercício de olhar para o micro a partir do macro. Nas grandes manifestações políticas eu podia observar histórias singulares de pessoas que estavam ali, motivadas por uma necessidade coletiva, mas que não deixavam em casa verdades e desejos próprios que se misturavam à luta. Na História eu procurava os homens e nos homens eu encontrava a História.

Nesse movimento, minhas concepções de educação também iam se alterando. Já não procurava mais na escola, a salvação das massas ou um

trampolim para o futuro como fizera outrora, inspirado pelas idéias libertárias do movimento social. Procurava reconhecer em seu interior experiências singulares que pudessem nos ajudar a compreender o mundo na dinâmica da vida. Decidira-me experimentar a buscar no outro os sentidos do meu ser professor.

Com as quintas séries, pautando-me nas indicações curriculares, comecei o trabalho tematizando o índio. Contei a *Lenda da Cobra Bonita* que eu aprendera nos meus tempos de ativista cristão da Igreja Católica, vivendo o paradoxo de buscar, na instituição, respostas para velhos problemas criados por ela mesma. Parecia que alguém necessitava de perdão.

Diz essa lenda que um jovem índio, ainda aprendiz, saiu para caçar. No retorno à aldeia, encontrou no caminho uma pequena cobra que lhe pareceu mansa e simpática, porém com fome. Penalizado, deu-lhe um dos pássaros que havia caçado e seguiu para casa. Conforme o jovem índio ia se aprimorando na arte da caça, suas presas iam se tornando maiores, assim como a cobra, que sempre bonita e colorida o esperava no caminho para ganhar um quinhão. Era dia de festa na aldeia e o jovem foi até a mata em busca da carne que seria servida durante os festejos; ao retornar sentiu falta da cobra que desta vez não o esperava. Estranhando tal ausência, seguiu caminho e aos poucos foi percebendo que os tambores que anunciavam a festa haviam silenciado. Ao se aproximar de casa, passou a ouvir gritos de terror e medo que pareciam vir de lá. Correu o quanto pode e presenciou a cena mais triste de sua vida: aquela mesma cobra que ele alimentara estava tão grande que, do rabo à cabeça, conseguia contornar toda a aldeia, estava tão feroz que matava e destruía a todos e tudo o que via pela sua frente[5].

O que eu pretendia com essa história, era ilustrar a discussão sobre os primeiros contatos entre índios e europeus, destacando as contradições implícitas nas relações de poder. Sem perceber eu tocava na desconfiança, como característica básica de primeiros encontros.

[5] Lembro-me de ter visto essa lenda, uma única vez, num slide exibido durante uma das reuniões do grupo de jovens do qual eu participava na Igreja. Gravada em minha memória, passei a usá-la em minhas aulas, sem saber seu autor ou origem.

Cantamos, pintamos a cara, fizemos teatro; tudo envolto a um emaranhado de situações que desafiavam meu entendimento. Como os demais professores, eu também me sentia desorientado, a "indisciplina" imperava e nenhum de nós conseguia dar aulas. Nas turmas de quinta série, como de costume, nada era linear, nada era previsível, cada aluno fazia o que queria, quando queria e da maneira que queria, criando em mim uma angústia desesperadora. Gritei e não fui ouvido. Mas, afinal o que queria aquela gente?

E eu, o que queria? Não desejava uma escola mais democrática e menos autoritária? O que eu pretendia, esperando que tudo funcionasse em paz? Salva-los de si mesmos, como fizera a Igreja com os índios ?

Em meio a esse tumultuado movimento, recebi de um dos meus alunos um cartão de felicitações pelo meu aniversário com os seguintes dizeres: "Parabéns pelo seu dia, pois como você mesmo diz, todo dia é dia de índio."

Estávamos envoltos em uma situação de conflito que evidenciava lugares opostos entre sujeitos de comunicação. O índio mediava o diálogo: enquanto enunciado de um repertório pessoal, "todo dia era dia de índio" estava carregado de sentidos próprios que eu explicitara ao usá-lo como material de trabalho. O texto que me era devolvido, porém, não me soava como uma simples reprodução de um aprendizado das aulas de história. O fato de estar associado ao dia do meu aniversário já era indiciário. Mas, como se dera o processo de criação desse novo texto? Isso me inquietava. Pré-ocupado[6] com tais inquietações fui me defrontando com novas situações/enunciados – novos textos – e queria compreendê-los em seu universo dialógico.

"Tá vendo aquele barraquinho verde, professor? Aquele com uma mulher varrendo? É lá que eu moro; e aquela mulher é minha mãe. Lá em cima é limpo, aqui embaixo é sujo: aqui moram os pretos".

Apesar de angustiado, decidira fazer com as quintas séries o que eu já fazia com os demais alunos: caminhamos pelos arredores da escola. Durante esse caminhar, quando passávamos pelo "Buraco do Sapo", foi que ouvi a tal história

[6] Cortella (2000) emprega o termo pré-ocupado para referir-se às questões e conhecimentos prévios que tornam significativos para os sujeitos, o aprendizado e a recriação de práticas e acontecimentos.

de que “preto é sujo”. Mais intrigante que a história em si, foi ouvi-la de uma aluna que, pela cor de sua pele, descendia diretamente dos antigos escravos africanos que naquele momento eram tema de nossas aulas.

O texto tornou-se para mim o grande objeto de minhas indagações; passei a procurar por indícios, que pudessem revelar outros sentidos que não aqueles *estabilizados* na palavra pela língua e pela história. Como uma aluna de origem negra podia afirmar de forma tão categórica e generalizante que preto é sujo? De que lugar ela enunciava tal afirmação?

Norbert Elias, em seu livro “Os estabelecidos e os outsiders”, utilizando-se da observação das relações entre os sujeitos de uma pequena comunidade no interior da Inglaterra afirma que:

> Atualmente, há uma tendência a discutir o problema da estigmatização social como se ele fosse uma simples questão de pessoas que demonstram, individualmente, um desapreço acentuado por outras pessoas como indivíduos. Um modo conhecido de conceituar esse tipo de observação é classificá-la como preconceito. Entretanto isso equivale a discernir apenas no plano individual algo que não pode ser entendido sem que o se perceba, ao mesmo tempo, no nível do grupo. (ELIAS, 2000: 23)

Aquilo que eu ouvira, realmente não me parecia tratar-se de uma questão estritamente individual de preconceito. As pessoas que viviam no “Buraco do Sapo”, partilhavam de uma mesma realidade sócio-econômica, a grande maioria era negra e do ponto de vista macro-social, pertenciam a uma mesma classe. Mas, outros sentidos, derivados da ocupação do espaço – “lá em cima, aqui embaixo” – localização essa que, por sua vez, remetia a tempos e modos de ocupação distintos e a instâncias de legitimação também distintas de posse da terra, configuravam outros grupos de pertencimento e outras escalas de valoração no interior da suposta homogeneidade da classe social. Longe de julgar os efeitos da existência dessa diversidade, interessava-me compreendê-la em suas repercussões em termos de identidade, alteridade e poder.

Que história produziam meus jovens alunos e como se reconheciam na história que eu compartilhava com eles?

Ao longo do passeio pedi a todos que tentassem imaginar aquele lugar sem as ruas, as casas, os edifícios, os carros e tudo aquilo que aparentava ter

estado sempre ali. Propus que trocassem tudo por pés de café, recriando na imaginação a antiga fazenda que o lugar abrigara no passado. Disse a eles que naquele mesmo solo em que pisávamos, haviam pisado pés descalços de negros escravos e trouxe à baila a questão que me intrigava: perguntei-lhes se sabiam o que significava a palavra preconceito.

"Aviso: Festa só para branco. Preto não entra". (Anderson)

"O preconceito está no mundo inteiro. Parece que algumas pessoas querem por uma barreira na sua frente e não se misturar com ninguém. Podemos ser diferentes, mas todos nós temos sentimentos". (Luanara)

"Eu nunca sofri um preconceito, mas já vi pessoas sofrendo preconceito. É só você ligar a TV e você logo vê o preconceito". (Aline)

"Meu pai é preconceituoso comigo. Eu estava numa festa e ele disse pra todo mundo que eu não era filha dele". (Jenifer)

"Preconceito é algo que fere as pessoas na alma". (Prof. Marcos)

"20 de novembro, dia nacional da consciência negra! Diga não ao preconceito! Vamos levantar essa bandeira!" (Prof. Marcos)

"Bandeira? Que bandeira? Nós não temos uma bandeira". (Luiz Cleber)

Nas relações entre as vozes, o preconceito ganhava diferentes contornos. Era enunciado de modo generalizante – "está no mundo inteiro", "parece uma barreira" - de modo particular – "meu pai é preconceituoso comigo"; reconhecido como interdição – "preto não entra" – como sentimento – "fere as pessoas na alma"; como convocatória – "Vamos levantar essa bandeira!".

Da interlocução nasceu a idéia de confeccionarmos bandeiras.

Jozacar é mais negro que qualquer outro aluno da sala. Parece descender diretamente dos antigos africanos, sem muita mistura. Até aquele momento ele parecia não estar disposto a participar das aulas, quando não estava dormindo, jogava pião. Naquele dia, porém, demonstrou-se empenhadíssimo na confecção de sua bandeira. Com tinta e pincel em mãos, escreveu bem grande, "Preco"; ficou todo atrapalhado quando percebeu que o resto da palavra não caberia no papel e consciente de que, pelas normas da língua portuguesa, não poderia

separar sílabas daquela maneira, veio socorrer-se comigo. Disse a ele que sua bandeira estava linda e que dividisse a palavra daquela forma mesmo. Com um grande sorriso branco, emoldurado por uma pele muito negra, tascou no papel, o “nceito não” que completava a frase que o despertara do sono. Horas mais tarde, ao expormos os trabalhos, fui chamado à atenção, por uma professora, para “o enorme erro que o aluno havia cometido”.

Será que o preconceito, criado historicamente nas relações de domínio entre brancos e negros, era o mesmo manifesto nas palavras dos alunos? Será que o desejo de ver findo o preconceito, expresso na bandeira do Jozacar, era o mesmo do “Movimento Social Organizado”? Afinal, o que é preconceito?

Eu aprendera no “Movimento Social” e no estudo da História que a dominação da maioria pela minoria era decorrente do uso de forças manipuladoras; ideologias externas criadas, no decorrer da História, com o objetivo de subjugar a maioria. Aprendera também, que tais relações de poder geram contradições, e que estas impulsionam as grandes revoluções.

O que se manifestava diante de mim, porém, não parecia ser apenas reflexo das relações de poder constituídas historicamente no seio da sociedade capitalista, ou mesmo uma manifestação do consumo incontestável, de idéias preconcebidas de uma sociedade desigual, tampouco me soavam como reações pessoais de indivíduos vítimas desse modelo de sociedade: aos meus olhos, o Jozacar não parecia um sujeito adquirindo consciência de si mesmo. Meu desejo era compreender quem eram aqueles indivíduos e como se relacionavam entre si e com mundo; eu estava preocupado com as pequenas revoluções que se produzem anônimas e silenciosamente no cotidiano.

Como assinala Certeau

> A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização. (CETEAU, 1994: 40)

As palavras, revelando indícios daquilo eu procurava, me saltavam aos olhos: ”A História é interessante, mas o homem é mais importante”, “todo dia era dia de índio”, “lá embaixo moram os pretos”, “preco-nceito”. Em meio ao córrego poluído, às chegadas e partidas, àqueles que se julgavam donos do que é dos outros, às cobras bonitas, às normas da língua portuguesa, aos conceitos e preconceitos, saberes singulares iam sendo produzidos. Naquele emaranhado de situações, que fugiam ao meu entendimento, eu percebia que à sua maneira, cada um se constituía na relação comigo, com as pessoas, com o lugar e com a escola.

Durante esse processo aconteceu algo que influenciou de maneira direta a construção da proposta de trabalho em desenvolvimento. Recebi em minhas aulas, um grupo de estagiárias do curso de Pedagogia da UNICAMP que, segundo elas mesmas, sentiam-se sem um lugar ou uma função definidos dentro da escola. Propus que participassem das reuniões de planejamento e que discutíssemos com os demais professores o trabalho com as quintas séries. Aos poucos, fomos percebendo, eu e elas, que o que imperava nessas discussões eram antigos conceitos pautados na psicologia (tudo era uma questão de indisciplina nascida da falta de motivação e interesse – “esses meninos não se motivam com nada”, “eles não têm preocupação com o futuro, não têm projetos” –, da falta de estimulação e modelos adequados - “essa gente não sabe como se comportar”, “falta educação em casa”, “faltam limites...” - e dos preconceitos de classe dos próprios professores - “coitados, eles são muito pobres”, “criança de periferia”). Eu e as estagiárias concluímos que, para que pudéssemos avançar naquela discussão, deslocando-nos daquilo que, como professores, supúnhamos saber, em direção ao conhecimento de nossos alunos reais, seria necessário muito mais que uma simples reunião pedagógica semanal esvaziada... Voltamos nossa atenção exclusivamente para as aulas de História e passamos a planejá-las entre nós.

Questionamentos e curiosidades povoavam o cotidiano de nossas aulas. Perguntamos aos alunos, o que mais eles queriam saber a respeito do lugar onde viviam. Dialogando com a História, indagaram:

"Como era as máquinas mais avançadas daquela época?" "Porque naquela época o café era o produto mais importado e mais vendido?" Como era a vida daquelas pessoas?" (Luiz Cleber, Guilherme, Ivan e Eder)

"Eu gostaria de saber como era a vida na Fazenda Mato Dentro, se era ruim ou boa, se tinha poluição no ar e na água?" (Wellington)

"Eu gostaria de saber se também tinha muitas violências igual tem hoje nas escolas e nos bairros com muitas mortes e tráfico de drogas." (Tiara e Fabiana)

"Como era a vida na fazenda onde criava porco e galinha? Era tudo uma maravilha da natureza?" (Jaqueline)

"Nessa fazenda tinha racismo do negro?" O dono tinha alguma filha dele que se apaixonou por algum escravo?" (sem nome)

A proposta não era responder a cada uma das questões levantadas, mas instigar a curiosidade, a vontade de conhecer melhor aquele espaço e o cotidiano de outro tempo, a vontade de entender a História e de se reconhecer na História. Quanto de pessoal existia em cada uma das questões, quanto de vontades e verdades!

Fomos visitar o casarão, antiga sede da Fazenda Vila Brandina. Abraçamos o tronco da seringueira para ver quantos de nós eram necessários para fazer seu contorno. Fomos apresentados aos antigos proprietários da fazenda, Odila e Lafayete, através de duas estátuas escondidas no interior da casa vazia. Medimos a espessura das paredes, visitamos a capela adornada por imagens de santos, descobrimos, solitário no jardim, um derradeiro pé de café. Tentei contê-los na euforia (muitas vezes sem sucesso), para que não extrapolassem as mínimas regras de relação com o lugar, terminei o dia fatigado. Minha recompensa:

“Casa minha
sonhando
que caminha

Todos sonham
todos querem
As princesas
adormecem

Casa amarela
Branca como cinderela
Pessoas sonham por ela”
(Anderson)

A proposta foi assim encaminhada: Escreva uma redação com o título “Se essa casa fosse minha”. Entre desejos e sonhos, cada um foi dizendo para mim, mediado pelo casarão, o que “aprendera” nas aulas de História:

“Aquela casa, se ela fosse minha, eu mandava decorar, cimentar o chão e as paredes para guardar as coisas velhas quebradas e empoeiradas”... (Guilherme)

“Naquela casa
tinha uma estrada
Onde os escravos
Apanhavam dos senhores safados.

Branco dava tranco
Nos escravos trabalhando
Negrinho não podia ficar brincando
Tinha que ficar trabalhando.” (Luiz Cleber)

“Eu faria voltar ao passado os negros, mas não como escravos, e sim como gente. Cada um lutando para cultivar sua terra.
Eu iria colocar crianças pulando e brincando por todos os lados.” (Ana Carolina)

“Se essa casa fosse minha, eu ajudava as pessoas que não tem lugar para morar e nem comida para comer, tirava as crianças do mundo das drogas, da bebida, do mundo do crime e do roubo.” (Adriana)

“Se essa fazenda fosse minha eu criava porco e galinha.
Se esta fazenda tivesse um casarão, eu criava pavão.
Se a fazenda tivesse um viveiro eu criava um passarinho e um chiqueiro.” (Pedro)

“Eu mandava reformar e mandava colocar um monte de árvores eu morava lá.” (Jozacar)

“Eu plantava vários pés de frutas e fazia uma piscina.
Mas, sem tirar nada do lugar.” (Luanara)

“Eu ia ter dado mesmo, era para idosos, porque eles precisam. Ou eu ia ficar pra mim mesma, porque aquela fazenda é muito linda.” (Juliana)

“Era uma grande fazenda que tinha muitos pés de café, os negros trabalhavam, tinha muitos escravos. Se essa casa fosse minha, eu ia criar muitas galinhas de monte, mas os porcos eram os mais preferidos.” (André Luiz)

“Eu venderia a casa e com o dinheiro faria uma fábrica de videokê e viraria um empresário.” (Bruno)

“Eu pegaria muitas pessoas para contar como era a vida dos escravos antigamente. Eu chamaria muitas pessoas das escolas para visitar aqui e depois que eles viesse eu anuncio que vou dar uma boa festa para arrecadar dinheiro para muitas pessoas que precisam.” (Bruna)

“Encheria a casa de móveis antigos. Na casa não mexeria, mas os móveis queria bem antigos da mesma idade da casa. Colocava algumas mesas em volta da árvore como se fosse antigamente.” (João Luciano)

“Eu a decorava e deixava ela nos trinques. Essa casa é muito velha e tem muitas histórias sobre ela.” (Bruna 5ª B)

“Há muito tempo tinha uma fazenda, mas não era uma fazenda comum. Era a fazenda Brandina. Se ela fosse minha eu fazia uma exposição! Já pensou? Eu ia mandar alunos conhecer ela. Eu acho que eles iam se interessar...Mas eu não tenho dinheiro não, por isso eu tô fazendo essa redação. Ah, se essa casa fosse minha ...” (Felipe)

“Eu daria uma reforma e além de santos eu colocava bíblias e pintava ela de branco e trocava todos os móveis.” (Eloá)

“Se essa casa fosse minha
Eu mandava reformar
com pedrinhas de brilhantes ou coloridas
para o meu amor morar.” (Thaís)

“Se essa casa grande fosse minha eu colocaria meu vô e minha família para realizar o sonho do meu vô.” (Ana Paula)

“Eu ia mandar arrumar tudo, eu ia mandar tirar a casa onde tem santo.
Eu ia convidar bastante turista para ir ver a minha casa.” (Daiane)

“Eu levaria minha família para morar comigo e também eu limparia aquela frente da casa. Cada um iria ter um canto.” (Fabiana)

“Eu não permitia a escravidão na minha fazenda. Não ia ter nenhum escravo na minha fazenda.” (Priscila)

“Eu criava porco e galinha, plantava milho, alface e mandioca, colocava uns cavalos e boi búfalo. Doava uma parte para fazer uma escola bem grande para todos.” (Marco Aurélio)

“Se essa fazenda fosse minha eu criava porco e galinha e também vaca e cavalo, perú e cachorro.” (José Nelton)

“Se essa casa fosse minha eu deixava bem limpinha com grama bem verdinha para crianças brincar.” (Jaqueline)

“Eu reformaria e pintaria, ia morar lá com muitos animais, cachorros, galinhas. Eu ia criar um lago para os peixes.” (Simone)

“Eu hospedava todos os homens e mulheres e animais que ficam na rua para não passar frio e fome. Eu dava comida, alimentava todos os animais e homens e mulheres.” (Jenniffer)

“Eu aumentaria os quartos e os banheiros e abriria um orfanato e uma escola para tirar as crianças da rua.” (Cibele)

“Eu queria que aquela casa lá da fazenda fosse minha, eu iria colocar os meninos e mulheres de rua para morar lá... Ah, que a fazenda podia ser minha, que eu iria fazer clube de piscina, parque de diversão para todos do bairro.” (Amanda)

“Eu faria criação de galinha prá vender os ovos.
Eu criava vacas prá vender o leite.
Eu criava porcos prá vender, etc.” (Aldenir)

“Eu construía outra casa prá os meus filhos do Flamboyant, Brasília etc.”
(Rafael Panucci)

“Primeiro eu ia pegar e limpar aquele laguinho bonito que será uma piscininha para os patos.” (Lidiana)

“Eu enchia de crianças carentes, mães solteiras e pessoas especiais. Seriam meus filhos de coração.” (Daiana)

“Se o fazendão da Brandina fosse meu,eu iria dividi-lo em duas partes: uma parte eu ia fazer um museu com fotos, objetos antigos da fazenda, quadros, documentos, etc. (...) na outra parte eu faria uma escola para o pessoal da região.” (Aline)

“Eu iria tirar os meninos de rua e por na casa para que eles aprendam trabalhar e não fazer o que não deve, como se envolver com drogas, maconha e pedra.” (Joice)

“Eu pintava ela, mobiliava ela, deixava ela bem chique.0” (Michele)

“Se essa casa fosse minha seria muito legal, seria demais, ia conhecer muitos colegas, mas eu já tenho muitos colegas e amigos.
Gostei muito desta redação.” (Elizete)

“Se aquela casa fosse minha eu não precisava de mais nada, porque ela é muito grande e muito bonita. Só aquela árvore e aquele jardim já é muito maravilhoso.” (Elaine Andrade)

“ Eu ia morar nela, ia criar galinha. Eu ia plantar mais plantas, mais árvores e mais flores.” (Fábio Renato)

“Eu mandava reformar, colocar tudo novo para ficar mais bonita.” (Marcela)

“Eu mandava pintar a porta do banheiro. Eu mandava plantar plantas no terreiro.” (Eleni)

“Eu mandava comprar muitos empregados e escravos para trabalhar na fazenda para aumentar o café.” (Angélica)

“A primeira coisa que eu iria fazer era um lugar só para as pessoas que não tem um lar, para que eles possam viver dignamente”.(Álvaro)

“Eu derrubava e mandava construir outra de cimento e tijolos. Cimentava o quintal e fazia um lago bem grande para eu pescar”.(Elias)

“Eu daria para uma instituição de crianças ou velhinhos, ou reformaria cuidava bem para criar alguns bichos”.(Raphael)

“Eu fazia mudar tudo: pintava de azul e colocava um portão de ferro porque eu gosto de segurança”.(?)

“Eu mandava eles reformar para o povo entrar na casa”.(Diego)

“Eu fazia um mundo de relíquias, roupas de escravos, chapéus, pés de café, sacos de café”.(Fernando)

Fugindo do maniqueísmo tão presente nas relações de ensino, do jogo do certo ou errado, meu olhar voltava-se para a produção. Podia ler naquelas palavras a diversidade de saberes que circulava pelas nossas aulas, produzidos na relação com a mídia, com os discursos assistencialistas, com os conteúdos escolares, com as atividades que desenvolvíamos juntos, com os valores assumidos e defendidos, por mim, como professor. Neles entrecruzavam-se vozes do passado e do presente. Os enunciados traziam marcas de classe, do circuito compartilhado, indicadores de lugares que esses sujeitos ocupavam na escola, no consumo, em grupos religiosos ou na família. Todos esses pertencimentos

entrecruzavam-se, nos enunciados de meus alunos-interlocutores. Eram vozes sonhadoras e desejosas de alunos, filhos, amigos, que me resgatavam da condição de mero reprodutor e repassador do saber formal.

Mediado por essas vozes, eu ia percebendo que os signos que circulavam na relação de ensinar e aprender não se encerravam em si mesmos. Eles eram compartilhados entre sujeitos carregados de significados e de sentidos. Os textos produzidos, como elos na corrente da comunicação verbal, travavam uma polêmica com os enunciados que os antecediam, em reações ativas da compreensão. Eram *respostas a um signo por meio de outros signos.* (BAKHTIN, 2004: 34 e 98).

Meus alunos questionavam práticas do uso da terra, com seu desejo de plantar, colher e criar animais no espaço que restava da fazenda. Questionavam a distribuição dos bens materiais e culturais ao expressarem o anseio por uma moradia para si e para a família, o anseio por áreas de lazer. Aderiam aos discursos assistencialistas em circulação na mídia, nas Igrejas, nas instituições próximas e na própria escola, quando viam a casa como abrigo, orfanato, asilo, centro de re-educação. As marcas de suas experiências em uma sociedade violenta e insegura também se davam a ver – “colocava um portão de ferro porque eu gosto de segurança”. Assumiam o discurso preservacionista em circulação na mídia e na escola, transformando o casarão em museu ou ponto de visitação. Consideravam as vozes e práticas registradas pela/na História – “Branco dava tranco / nos escravos trabalhando / Negrinho não podia ficar brincando / tinha que ficar trabalhando” – reafirmando a escravidão – “Eu mandava comprar muitos empregados e escravos para trabalhar na fazenda” – e também negando-a – “Eu faria voltar ao passado os negros, mas não como escravos, e sim como gente. Cada um lutando para cultivar sua terra”.

Diante dessa multiplicidade de sentidos, vestígios de práticas sociais, valores e necessidades, de experiências cotidianas em elaboração, fui aprendendo a identificar os desdobramentos dos processos de significação e a olhar para as possibilidades de leitura da vida e, dentro dela, as possibilidades da escola.

Isso me afetava. Minha relação de prazer e encantamento enquanto leitor da produção dos alunos e das possibilidades do meu trabalho docente despertava em mim o desejo de explicitar, nas relações de ensino mediadas por meus alunos, as marcas de seus efeitos em minha própria constituição humana: pessoal e profissional. As palavras daqueles meninos e meninas tornaram-me sensível a seus dizeres, apuraram minha escuta e meu "farejar" dos sentidos que lhes eram caros. Mexeram com os meus modos de ser professor, com meus critérios de seleção de atividades e de avaliação, escolha dos textos, imagens e sons que eu queria compartilhar com eles. Que modificações foram essas?

Da mesma forma que reconhecia em mim as mediações de meus alunos, eu identificava indícios de que eles também eram afetados, na sua constituição pessoal e no modo de viverem sua alunância[7], pelo diálogo com o passado e o presente, mediados por mim. Que mudanças deram-se a ver nas relações de ensino?

Mobilizado por essas indagações, passei a documentar as relações de ensino, registrando dizeres dos alunos em aula, reunindo suas produções, escritas e desenhos, selecionando o material para as aulas e as informações obtidas através das entrevistas que fazíamos com as pessoas do lugar e descrevendo em rápidos apontamentos, fragmentos das interlocuções produzidas entre eu e meus alunos, em classe.

Buscando fugir de um positivismo ingênuo que naturaliza as relações e convertem-nas em estatísticas empíricas, voltei meu olhar para as pequenas relações do cotidiano e, cuidadoso com a diversidade de leituras que podem ser feitas de um mesmo texto (como no caso das idéias marxistas, por exemplo), já que *a leitura não é somente uma operação abstrata de intelecção; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros* (CHARTIER, 1999: 16), na condução desse trabalho, decidi-me pelo paradigma indiciário de Ginzburg (1989), buscando uma relação com o pensamento de Bloch (2001).

[7] O termo alunância foi forjado por Enguita (1989) para referir-se à condição de aluno, instaurada pela escolarização obrigatória.

Se para Bloch, o historiador (e eu acrescentaria o cientista das ciências humanas) é um farejador de carne humana, Ginzburg ressalta sua destreza de caçador, *o único capaz de ler nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos* (1989:152) que, mais do que indicar a direção seguida por ela, leva o caçador a compreendê-la nos aspectos mais gerais de sua existência.

Recolhi palavras, imagens, gestos e situações gravadas no papel, no gravador ou na memória e, debruçado sobre esse material, passei a procurar indícios de como assimilávamos e referíamos, a partir dos lugares sociais que ocupávamos, das experiências e sentidos que nos constituíam, os conhecimentos que partilhávamos, e de como se configurava o processo de constituição recíproca - professor e alunos - naquelas relações.

O caminho que percorri no ensino e na pesquisa partiu sempre dos dizeres, dos gestos e das ações produzidas entre professor-alunos, alunos-alunos, nas condições imediatas de sala de aula e na escola. Dizeres, gestos e ações, foram tomados como indicadores de processos de singularização em que, sujeitos concretos articulam em situações particulares pontos de vista a respeito de problemas e experiências a partir da sociedade em que vivem e dos lugares sociais que ocupam.

Como esses lugares se diferenciam em termos da pertença de classe, e também de gênero, de geração, dos graus de poder e das possibilidades de acesso aos meios e recursos necessários à expressão de seus interesses e valores, procurei caracterizá-los, considerando essas particularidades como condição para eventuais generalizações.

Na trama relacional, focalizei, pela linguagem – sistema simbólico único e comum aos sujeitos envolvidos nas relações de ensino - os significados postos em circulação e os indícios dos sentidos elaborados pelos sujeitos, analisando-os, em suas aproximações e distanciamentos, em suas identificações e desacordos como compreensões variadas e conflitantes, mas pertinentes e possíveis, acerca das questões sociais fundamentais por eles (nós) vividas.

Além disso, considerando com Bakhtin (2004) que os enunciados não significam em si, mas em sua remissão a outros enunciados que com eles formam a corrente da comunicação verbal ininterrupta, procurei analisar as compreensões produzidas em suas relações com as condições sociais mais amplas que as tornam possíveis, recuperando os elos de tramas enunciativas mais complexas e distantes, temporalmente, do presente imediato, mas nele "refletidas e refratadas".

Procurei, também, aproximar-me dos efeitos dessa diversidade de compreensões "refletidas e refratadas" nas relações de ensino, sobre os sujeitos nelas envolvidos, num jogo de constituição recíproca.

Resposta? Não pretendo a exatidão. A dúvida é constitutiva... A ciência se enreda no ofício, que se enreda na ciência... Professor e pesquisador se encontram: o primeiro se desloca do lugar de conscientizador que detém o saber sobre e para o outro e se propõe a perceber-se na dinâmica interativa, aprendendo com o outro. O segundo procura compreender essa relação. A partir daí ambos se fundem num movimento que extrapola a pesquisa participante e faz do professor/pesquisador também pesquisado. Os dois – professor e pesquisador – relacionam-se de formas diferentes e, ao mesmo tempo, interdependentes, com o objeto da pesquisa: o professor que se constitui nas relações de ensino, mobilizado pela preocupação constante com o que ensinar e como ensinar, vai gestando o pesquisador que se singulariza no desejo pela compreensão de tais relações, atuando como agente da pesquisa e não como mero observador.

Ainda, considerando com Bakhtin, que *a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados* (BAKHTIN, 2004: 112), procuro nas relações professor/aluno a compreensão dos enunciados a partir do lugar social que cada um de nós ocupa e das condições imediatas que nos cercam num tempo e espaço comum: a escola no atual contexto da sociedade capitalista.

As Ciências Humanas, ao mesmo tempo que me servem de instrumento de trabalho, orientam-me nos caminhos da compreensão: impossível buscar os sujeitos, fora do tempo e do espaço; impossível compreender o micro, desfocado do macro, ou vice-versa; "na História eu procuro os homens e nos homens eu

encontro a História" e é por isso que assumi, desde o início, uma perspectiva *histórico-cultural*, tanto na condução da pesquisa, quanto na análise de seus resultados.

Foi assim lá no começo (e continua sendo), quando queria "entender" como os alunos produziam seus enunciados em diálogo com os índios, com os escravos, com o lugar, consigo mesmos e com os outros, instigado a olhar para mim mesmo e encontrar-me no/com o outro.

Da mesma forma que os temas e as atividades cotidianas das nossas aulas nasciam das interlocuções, orientados sempre pelo olhar para o outro e pela escuta do outro, a pesquisa conduziu-se pelos caminhos das (in)certezas contidas nas relações.

O desejo pela compreensão nasceu do e no movimento e a proposta metodológica veio ao encontro da temática estudada e da forma como foi definido o problema. A busca pela compreensão da reciprocidade nas relações professor e alunos, mediadas pelo ensino de História, deu-se a partir de situações concretas desenvolvidas nas interlocuções entre sujeitos. Sendo assim, foi necessário adotar uma abordagem que me permitisse documentar e analisar as relações vividas, das quais eu próprio era um dos protagonistas. Superando a neutralidade assumi um compromisso decisivo com a realidade investigada, incorporando esse compromisso na análise dos fatos. Dessa forma tornou-se impossível separar o resultado da forma como foi obtido, por isso, *as condições de produção não devem ser vistas apenas como estratégias de pesquisa ou os meios para se chegar a determinados fins. Essas condições são em si mesmas partes constitutivas dos resultados* (SILVA, 2000: 21).

No mundo da vida (no cotidiano da escola; na concretude do ato) sou voz ativa, participante e constitutiva dos enunciados que ali se produzem; no mundo da ciência me aproprio de tais enunciados e me reintegro a eles a partir de um novo ato (também concreto), a compreensão. Por isso, considero-me duas vezes responsável, tanto pelo ato em si quanto pelos efeitos da compreensão refletidos nas relações de alteridade que permeiam o universo da escola.

Como nos indica Bakhtin:

> O experimentador é parte integrante de um sistema experimental (a microfísica). Pode-se dizer que praticar ato de compreensão é tornar-se parte integrante do enunciado, do texto (mais precisamente dos enunciados, da dialogicidade entre eles na qual participa um novo parceiro). (2000: 352)

Mais do que construir um trabalho que discorre sobre a clássica questão da relação professor/aluno, o que fiz foi adentrar na dinâmica relacional e nela traçar, a partir de indícios e fragmentos, processos de constituição recíproca que fazem dos lugares sociais de professor e aluno, lugares de possibilidades. Ocupando lugares diferentes, esses sujeitos, em contraposição, se complementam, afinal *a sombra só existe porque há o sol: não é suficiente essa explicação?* (LACERDA, 2001: 31)

Nas relações de ensino, destaquei o viés de colonizador que o professor pode ocupar, apesar das inúmeras contradições que aparecem em sua análise. O pesquisador, por sua vez, também assume um lugar de poder na relação com a pesquisa, pois cabe a ele analisar os "fatos" e posicionar-se diante deles. Ambos, professor e pesquisador, dependendo da posição que assumem, a partir do lugar que ocupam, podem se apresentar como "os donos da verdade", ou, como venho procurado fazer, como o que dialoga com a "verdade", seja ela de quem for.

Para melhor explicitar essa minha posição, aproprio-me das análises de Jorge Larrosa (1999:151) em seu texto **Agamenon e seu porqueiro**. Apoiado no seguinte trecho de Juan de Mairena: "A verdade é a verdade, diga-a Agamenon ou seu porqueiro. Agamenon: De acordo. O porqueiro: Não me convence", Larrosa argumenta que *Agamenon* [é] *o proprietário dos porcos, do porqueiro, de seu nome e, seguramente, também da verdade* [pois é] *aquele que está acostumado a dizer a verdade em seu próprio nome, está de acordo com que a verdade é imperativa por si mesma, por sua condição mesma de verdade, independentemente de quem a diga* [até porque é proprietário da verdade]*. Além disso, Agamenom, o que tem a força, está disposto a reconhecer que a força da verdade deriva da própria verdade*. Sua posição é sustentada por um suposto *filósofo* que *garante sua força simbólica, isto é, seu poder sobre as mentes e consciências.*

Tomarei o colonizador, o professor e o pesquisador na posição de Agamenon: o colonizador por fazer valer sua “verdade” a qualquer preço, o professor por ser socialmente apresentado como mediador do acesso à verdade e o pesquisador por ter atrás de si uma ciência que lhe “garante a verdade”; todos, cada um a seu modo, detém a posse da “realidade”. Mas de qual realidade? A de Agamenon ou a do porqueiro? Cabe ressaltar que o porqueiro, ao também ser indagado sobre a “veracidade da verdade” nos convida à dúvida ao responder: *não me convence*.

Para o colonizador, talvez, não importasse a verdade do colonizado, para o professor, mesmo aquele que se apresenta como conscientizador, o que vale é a sua verdade e para o pesquisador, apesar de se pautar nas “verdades de seu objeto”, dependendo a posição de análise que assume, a “verdade final”, pode ser a sua “própria verdade”.

Entre “verdades e mentiras”, “realidades e realidades”, aproximo-me do porqueiro que *não se deixa convencer de que a verdade seja a verdade independentemente de quem a diga, de que a realidade seja a realidade independentemente de quem a defina.* Apesar de não ter um nome, de estar desprovido do poder e nem sequer ser o dono dos porcos, *conserva, ao menos, a secreta dignidade de não deixar se convencer pelo poder da verdade* (LARROSA, 1999: 151).

"Brincando de levantar bandeira" *foto: Aline Shiohara*

Parte 2

DE COLONIZADORES E COLONIZADOS, DE PROFESSOR E ALUNOS

DE COLONIZADORES E COLONIZADOS, DE PROFESSOR E ALUNOS: LUGARES E RECIPROCIDADE

(...)Os nossos tupinambás muito se admiram dos franceses e outros estrangeiros se darem ao trabalho de ir buscar o seu arabutan (pau-brasil). Uma vez um velho perguntou-me: Por que vindes vós outros, mairs e perós (franceses e portugueses) buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra? Respondi que tínhamos muita, mas não daquela qualidade, e que não a queimávamos, como ele supunha, mas dela extraiamos tinta para tingir, tal qual o faziam eles com os seus cordões de algodão e suas plumas. Retrucou o velho imediatamente: E por ventura precisais de muito? Sim, respondi-lhe, pois no nosso país existem negociantes que possuem mais panos, facas, tesouras, espelhos e outras mercadorias do que podeis imaginar e um só deles compra todo o pau-brasil com que muitos navios voltam carregados. Ah! retrucou o selvagem, tu me contas maravilhas, acrescentando depois de bem compreender o que eu lhe dissera: Mas esse homem tão rico de que me falas não morre? Sim, disse eu, morre como os outros. Mas, os selvagens são grandes discursadores e costumam ir em qualquer assunto até o fim, por isso perguntou-me de novo: E quando morrem, para quem fica o que deixam? Para seus filhos, se os têm, respondi; na falta destes para os irmãos ou parentes mais próximos. Na verdade, continuou o velho, que, como vereis, não era nenhum tolo, agora vejo que vós outros mairs sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais tanto para amontoar riquezas para vossos filhos, ou para aqueles que vos sobrevivam. Não será a terra que vos nutriu suficiente para alimentá-los também? Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que, depois da nossa morte, a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados

(Jean de Léry / 1534 -1611)

Uma história de vencedores e vencidos. Assim eu compreendia as relações entre colonizadores e colonizados quando estudava História na faculdade. Nas "Veias Abertas da América Latina" de Eduardo Galeano (1985), descobri o quanto os que vinham do "além mar" foram cruéis com os povos da América. Aproveitando-se do *assombro* que abarcava os ameríndios, diante de seres tão estranhos aos seus olhos, os conquistadores não mediram esforços para abatê-los. Trago marcada a história do *cacique Tecum, à frente dos herdeiros dos maias,* [que] *decapitou o cavalo de Pedro Alvarado, convencido de que formava parte do conquistador: Alvarado levantou-se e o matou.* (GALEANO, 1985: 29). No decorrer da História, os relatos de atrocidades, latrocínio e assassinatos cometidos contra os povos americanos se desencadeiam num verdadeiro mar de sangue e violência. Vítimas da constante exploração estrangeira o povo que aqui se constituiu, numa mistura contraditória aos princípios do colonialismo, sempre viveu à mercê da pobreza e da injustiça social. Não há como negar que as relações sempre foram desleais. Mas disso tudo, o que ficou? Quem é esse povo que aqui se constituiu? Como vem, ao longo do tempo, se relacionando com as condições impostas pelos dominadores? Se pensarmos em termos de vencedores e vencidos, pode parecer que não houve reação; pode parecer que o colonizado assumiu uma atitude passiva diante do colonizador.

Não pretendo me aportar nessa história de vencedores e vencidos, nem tão pouco me fundar nos reflexos dessa realidade para analisar a relação professor e alunos. Tenho claro o quanto que essas relações de dominação são constitutivas dos sujeitos que dela fazem parte e não pretendo me esquivar dessa análise. Meu foco central, porém, são as contradições desse sistema, as subjetivações dos sentidos e significados que se produzem nessas relações e a reciprocidade dialógica reveladora de seres historicamente constituídos na relação com seus outros. Em minha análise, colonizadores e colonizados, assumem lugares distintos, porém não excludentes, que se complementam na tensão dialética da contradição.

O texto que apresento como epígrafe dessa discussão é bastante propício à compreensão de meus intuitos. Nele, o conquistador, ao mesmo tempo que

afirma sua cultura, seus modos de se relacionar com a economia e a natureza, se encanta com o saber do outro ("que, como vereis não era nenhum tolo") reconhecendo as diferenças que os separam. Entender o outro nas diferenças não significa entretanto respeitar o outro, como nos alerta Amorim (2001:35): *Parece, pois, que a admiração pelo outro, dependendo do contexto, não impede e, ao contrário suscita o empreendimento de dominação e eliminação.*

Quanto ao velho tupinambá, é muito interessante perceber como ele utiliza a sua própria cultura como base de sustentação da crítica que faz à cultura do outro ("Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que, depois da nossa morte, a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados".) Amorim continua: *A diferença do modo de olhar o outro e as conseqüências históricas que daí provêm, decorre de diferenças estruturais no sistema simbólico de cada povo e é essa perspectiva semiológica que nos interessa.* (2001: 35)

Mas para que isso nos interessa? Da mesma forma que meu olhar não se centra nas relações de poder em si, na análise do conflito entre colonizadores e colonizados, não pretendo fazer aqui uma crítica desencarnada das relações professor e aluno, enquanto relações de poder. Considerando o aparato ideológico que envolve essa relação o que pretendo é a busca pela compreensão desse movimento a partir dos sentidos e significados que se produzem na dinâmica interativa.

> A relação entre índios e europeus, quando tratada de um ponto de vista semiológico, explicita, a nosso ver, uma grande parte das tensões que organizam ou pelo menos, que rondam a representação que faz o pesquisador a respeito do seu trabalho. Mais precisamente, acreditamos que esse acontecimento civilizacional que foi a conquista da América desempenha um papel de matriz das representações da relação com o outro. Essa função matricial aparece de modo particularmente em dois campos específicos: o antropológico e o pedagógico. (AMORIM, 2001: 36)

Considerando esses dois campos da busca pela compreensão das relações humanas, por estarem diretamente ligados ao projeto civilizador aqui empreendido pelos conquistadores e seus reflexos na constituição da atual sociedade, e por seu forte apelo na busca pelo outro, centro minhas atenções nas relações cotidianas,

de onde procuro captar como essa dimensão formativa deliberada do sistema social vai se materializando nos corpos, falas, valores, ritos e na percepção de si mesmo, de sujeitos que já não vivem distanciados pelo enorme *abismo cultural* que separava índios e europeus, mas que nas contradições do própria sociedade subjetivam o ato de viver através dos usos que fazem de suas imposições culturais.

Segundo Certeau (2002), essas relações do cotidiano, território da subjetividade e da reciprocidade, não são documentadas de forma sistemática, são vividas como *práticas cotidianas*, no anonimato. É, porém, nessas práticas que pretendo focar minha análise.

Na apresentação de quatro breves ensaios relatando o cotidiano de minha própria experiência como professor, centrados na tese da constitutividade da alteridade nos processos de subjetivação (BAKHTIN: 2000, 2004), pretendo, a partir de elementos culturais distintos, mas presentes na coreografia das relações escolares (roupa, religiosidade, corpo, reflexividade e cidadania) apresentar os embates e os afetamentos recíprocos produzidos em minhas relações como professor com sujeitos distintos que trazem em comum a contestação dos padrões culturais da escola.

Com vocês: Felipe, Dayane, Janaina e Luiz Cleber.

2.1 - A calça do Felipe e a (in)consciência do professor

Aqui nessa tribo ninguém quer a sua catequização
Falamos a sua língua, mas não
entendemos seu sermão
Nós rimos alto, bebemos e falamos palavrão
Mas, não sorrimos à toa...
(Arnaldo Antunes)

Em nome de Deus e abençoados pelo Papa, aqueles homens civilizados que aqui chegavam, traziam na bagagem novos conceitos que iluminariam a vida dos pobres selvagens gentis que aqui viviam e os transformariam em seres obedientes à ordem e submissos ao poder desses, que se julgavam únicos, absolutos e superiores. A cruz e a espada seriam a garantia de que a civilidade triunfaria sobre aqueles gostos e gestos tão vulgares que orientavam a vida daqueles seres exóticos. Afirmando seu estágio "superior" na escala da evolução, aqueles homens se atiravam vorazes às suas presas, como bichos na cadeia alimentar. O poder, a riqueza e a glória da conquista alimentavam o ego e os tesouros da monarquia e da burguesia que, somando suas forças, ampliavam horizontes, levando aos confins da terra, o que de mais novo orientava sua cultura: o capital.

Séculos se passaram, novos povos aqui chegaram (orientados pela força ou pela necessidade) e, em meio a um grande choque entre culturas foi-se constituindo aquilo que denominamos hoje, sociedade brasileira. Uma sociedade capitalista caracterizada pela divisão de classes com base na propriedade dos meios de produção e por uma ideologia de orientação cristã que tenta negar a diversidade e a alteridade que movimentam e dão vida às relações sociais. Uma ideologia que se perpetua e se recria, tomando contornos próprios que vão desde a fé e o desejo por "dias melhores" até a *fabricação ininterrupta de signos com vistas ao consumo total* (BOSI, 1987: 5).

Mais um dia "comum" na escola. A oitava série, como sempre, estava alvoroçada e desta feita, o motivo do alvoroço era a calça do Felipe. Logo ele, um cara "gente boa", o terror de alguns professores, exímio dançarino de rap, hip-hop e afins, eternamente com um boné enterrado na cabeça, aparecera, naquela

tarde, metido numa calça justa. Isso mesmo, calça justa, “dessas que usam os cantores de música sertaneja e os boiolas”.

Quando entrei na sala de aula, todos riam frenéticamente, deixando constrangido, aquele que sempre fizera questão de ser o centro das atenções. Pedi silêncio e, como de costume, eles não me obedeceram. Resolvi então perguntar ao Felipe o porquê da calça justa. “Foi minha mãe que comprou”, respondeu-me, desenxabido.

Tentei argumentar com a turma dizendo que ninguém tinha o direito de debochar do companheiro, uma vez que, se a mãe lhe havia comprado a calça ele deveria usá-la e não seriam as outras pessoas que determinariam como ele deveria vestir-se. Não convenci nem o próprio Felipe, que insistia em ir pra casa trocar de calça.

De posse da minha condição de professor e com o jovem já de calças muito largas, propus aos alunos que escrevessem “porque meninos devem usar calças largas, e meninas, calças justas”. “Porque é moda”; “Porque meninos têm que ficar com as ‘coisas’ soltas”; “Porque calças justas, para meninas, são mais sensuais”... Nada mais obvio...

Questionei-me, então: estaríamos todos subjugados a uma série de práticas condicionantes que dirigem nossas atitudes? Seria a tão temida ideologia dominante, conformando corações e mentes? Diante disso, qual deveria ser minha atitude como professor?

No final dos anos oitenta[8], ao graduar-me em História, orientado por uma leitura marxista do termo, compreendia ser a ideologia o fenômeno da transformação do real em ilusório, pela transformação das idéias da classe dominante em idéias dominantes para a sociedade como um todo, ainda que esse corpo social fosse na realidade, diferenciado. Assim, falsas idéias de homogeneidade seriam disseminadas e inculcadas na (in)consciência das pessoas. Dessa perspectiva,

[8] Este período da história brasileira foi marcado por um processo de redemocratização, pós-ditadura militar e teve no resurgimento dos movimentos sociais, sindicais e partidários sua mais forte vertente e junto com eles antigas e novas leituras do pensamento marxista.

> (...) o risco de imaginar o aluno (e a classe social) como uma consciência de si que, por ignorar-se a si mesma, isto é, não ser ainda para si, tenderia a manifestar-se através de palavras e ações alienadas ou como "falsa consciência". Assim sendo, [seria] necessário esperar que a desalienação ou a consciência "verdadeira" lhe [fosse] trazida de fora por aqueles que "sabem". (CHAUI, 1980: 37).

E o que é que eu sabia?

A experiência acadêmica me habilitara para dar aulas. Na faculdade adquiri o direito de ensinar História. Questões de extrema importância para a "compreensão da realidade" e para "passar no vestibular", como por exemplo, as "Primeira e Segunda Guerras Mundiais" e a "Política do Café com Leite" passaram a ser meus instrumentos de trabalho e assim tornei-me professor.

Naquela tarde, em sala de aula, porém, o que me afetava era a calça do Felipe.

Pode parecer contraditório um professor de História preocupado com a reação de seus alunos em relação à forma como se vestem; pode-se perguntar: como ficam a "Revolução Industrial" e a "Independência do Brasil"? E a ideologia?

Da mesma forma que uma calça aparenta uma certa distância em relação à História, essa ciência, tal como é ensinada na maioria das escolas, sempre me pareceu muito distante dos alunos; um tanto quanto esvaziada de sentidos.

Naquele momento o que contava não era o conteúdo dos fatos históricos em si, mas as relações entre os sujeitos desse conteúdo; os homens, a quem se referia Marc Bloch em sua *Apologia da História* (2001) e os sentidos que esses homens atribuem ao mundo, como assinala Bakhtin: *quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em toda parte e devemos tentar compreender sua significação* (2000: 341).

O fato era que todos concordavam que o Felipe deveria usar calças largas, e isso me incomodava. Eles pareciam não perceber outras possibilidades; eu não conseguia convencê-los. Ou seria eu quem não percebia outras possibilidades?

Voltei-me para dentro do meu próprio guarda-roupas. Surpreso, percebi que, tanto quanto meus alunos, eu também tinha um padrão próprio de vestir-me e que esse padrão também estava condicionado a um modelo de sociedade de

consumo. E mais, minhas roupas, como a calça do Felipe, também indiciavam meu pertencimento a grupos sociais. Como destacam os estudos da Antropologia e da Sociologia, com as roupas com que cobrimos e ornamentamos nossos corpos construímos um grande número de afirmações simbólicas, sociologicamente significativas (ARANTES, 1990). Assim, se pensarmos em termos de "consciência", onde residia a minha? No guarda-roupas?

Lembrei-me do Bonifácio, um personagem de Frei Betto (1986), do livro **OSPB**[9] **– Introdução à política brasileira**, ao qual eu recorria sempre que precisava falar de capitalismo e consumo. Num texto intitulado "Como o capitalismo nasceu das contradições do feudalismo", *Bonifácio é um servo feudal que além de produzir para consumo próprio – o que se chama economia de subsistência -, para não perder a terra, era obrigado a produzir para o senhor feudal e para a Igreja... Aos sábados, se dirigia ao mercado ou burgo para trocar cobertores de lã, tecidos à noite por suas filhas, por sal(...) Como Bonifácio podia saber que um quilo de sal equivalia a dois cobertores?(...)O valor de uma mercadoria é igual ao tempo socialmente necessário para produzi-la(...)* [até que] *com a introdução da moeda, as mercadorias que tinham apenas valor de uso, passaram a ter valor de troca.* (BETTO, 1986: s/p)

E, qual é o valor de uma calça larga?

Até então, sempre que o assunto de sala de aula desembocava nas relações de mercado, eu costumava perguntar aos meus alunos, porque todos usamos jeans. Daí pra frente meu discurso centrava-se na ação da indústria da moda como artifício de consumo rápido e facilmente esgotável, buscando entender como a roupa carrega em si uma série de *forças centrípetas* (FARACO, 2003) que visam a impor ao objeto, uma certa centralização de sentidos. Nessa direção, seguia questionando para que serve a roupa: ao buscarmos as origens do

[9] A disciplina de OSPB (Organização Social e Política do Brasil) foi introduzida no currículo escolar durante o período da ditadura militar no Brasil, com a clara intenção de disseminar uma ideologia ufanista de orientação nacional-desenvolvimentista, entre os estudantes da época, justificando o projeto político-econômico do governo. Nos anos 80, às voltas com o final da ditadura, Frei Betto lança um livro didático, de orientação marxista, subvertendo totalmente a intenção primeira da disciplina.

vestuário, recorreremos às necessidades fisiológicas dos seres humanos em se proteger e se aquecer e, posteriormente às necessidades de esconder as "vergonhas do sexo, motivada pela expulsão de Adão e Eva do paraíso". Vinha então a questão: por que trocamos de roupa a todo momento?

Nesse tipo de análise destacam-se alguns sentidos estabilizados no objeto, criados a partir do modelo de sociedade em que vivemos: o modismo motivador do consumo, a necessidade de se vestir e se proteger e a vergonha da nudez em uma cultura essencialmente cristã. Sentidos estes, historicamente constituídos nas práticas sociais e materializados em *sistemas ideológicos constituídos*; em práticas socioideológicas culturalmente mais elaboradas (FARACO, 2003: 61).

E, nesse âmbito, a questão a ser enfrentada é a da significação simbólica, ou seja, as roupas carregam, como destaca Arantes (1990:28), *fragmentos de um código com o qual se constroem afirmações metafóricas a respeito das relações sociais vigentes.*

Quando tentava convencer a turma de que o Felipe deveria usar a calça, porque a mãe a comprara, eu me centrava nessas práticas socialmente constituídas e nas relações de mercado inseridas no objeto, reforçando um antigo conceito capitalista fortemente propagado nos dias de hoje: a relação custo/benefício, ao mesmo tempo que defendia uma outra ideologia contraditória calcada no universo do cristianismo: o desapego às coisas materiais.

Tudo era muito contraditório: querendo alertar os indivíduos para os perigos do capitalismo eu reforçava antigos conceitos; querendo assumir uma postura político-pedagógica desalienante eu entrava em contradição com minha própria prática cotidiana (meu guarda-roupas permanecia repleto).

Nesse sentido, o objeto era esvaziado de qualquer materialidade que não fosse o seu valor mercadológico, opondo-se aos sujeitos que o possuíam e *a oposição radicalmente desmaterializada entre o "indivíduo" e suas "posses" (entre sujeito e objeto) é uma das oposições ideológicas centrais das sociedades capitalistas* (STALLYBRASS,1999: 58, 59); desvinculando-se dos sentidos nele constituídos pelos sujeitos de sua posse, ele se torna exclusivamente mercadoria e como tal perde seu valor identitário.

Para o Felipe, o problema parecia ainda maior. Ele vivia o drama de ocupar dois lugares distintos e ao mesmo tempo interdependentes na sua constituição humana. Se por um lado ele era o “mano, gente boa” que tinha na maneira de se vestir um dos aspectos de sua identidade junto ao universo que o circundava, por outro, era o filho que procurava entender na mãe a preocupação com seu “bem estar” (“foi minha mãe que comprou”, ele me disse).

Compreendido no universo de significados próprios ao grupo social de Felipe - um grupo social definido em termos de geração e também do lugar ocupado por seus integrantes no espaço e nas práticas urbanas -, explicitavam-se sentidos contidos no objeto calça, que ultrapassavam, em muito, aquilo que, a princípio me parecera uma simples questão de “falta de consciência”, tomando rumos inesperados desencadeados por um *dialogismo* dinâmico no qual vozes - distintas, distantes, *elaboradas, citadas, assimiladas ou simplesmente mascaradas – [interpenetravam-se] de maneira a fazer-se ouvir ou ficar nas sombras autoritárias de um discurso monologizado.* (BRAIT,1999: 14, 15)

Essas vozes, implicitamente, enunciavam a diversidade de grupos existentes no interior da escola, na relação direta com o mundo. Eram membros de um grupo distinto com gostos, gestos e fazeres próprios em diálogo com outros grupos (pagodeiros, “boiolas”, etc), com a realidade imediata que os cercava (a escola, a família, o bairro) e com uma cultura marcada pelas relações de consumo - nesse sentido, eram vozes também relativas a contextos imediatos à relação de ensino.

O que me intrigava, naquele momento, era como a calça do Felipe mobilizara toda a sala e como isso era forte entre os membros daquele grupo. Para compreender aquele sujeito de/das calças largas era preciso buscar outros sentidos...

Bakhtin deu-me algumas pistas. Em seu livro “A Cultura Popular na Idade Média e na Renascença. O contexto de François Rabelais” (1993), o autor nos conta, que:

> Rabelais recolheu sabedoria na corrente popular dos antigos dialetos, dos refrões, dos provérbios, das farsas dos estudantes, na boca dos simples, e dos loucos (...) resistindo a ajustar-se aos

> cânones e regras literárias vigentes desde o século XVI até os nossos dias. (BAKHTIN, 1993: 1, 2)

A essa resistência do autor associa-se a resistência de seus personagens que, durante o carnaval, na praça pública, invertiam a ordem das coisas, se apropriavam dos ritos dando-lhes novos significados e, numa gigantesca confluência de vozes, reelaboravam o discurso e a prática do cotidiano.

No movimento polifônico da praça pública, onde se entrecruzam vozes distintas vindas de lugares sociais distintos, fundindo e confundindo autores e heróis, encontro Mikhail Bakhtin (2000), a voz do pesquisador que procura no *mundo da cultura*, os processos de elaboração de significados para o *mundo da vida*, onde se dá a *concretude do ato humano*.

Nesse emaranhado de textos, que se estabelecem na dinâmica das relações, volto-me para a escola no desejo de compreendê-la. A *ambivalência* presente no discurso da praça pública parece povoar o cotidiano escolar; o *riso irônico*, a *paródia*, o *vocabulário familiar*, as disputas, as formas, os apelidos, o deboche do ritual soam como *réplicas* ativas à ordem preestabelecida. Nesse contexto, a indumentária com suas cores e formas próprias recobre-se de sentidos, torna-se indicadora de pertencimento social e instrumento de comunicação entre membros de um mesmo grupo, *refratando* e *refletindo* a cultura do nosso tempo.

> A partir da reinterpretação de um mesmo material simbólico (portanto, no interior de um campo cultural relativamente homogêneo) recriam-se formas de sociabilidade, modos de organização e expressam-se interesses que podem se contrapor aos padrões e interesses dominantes. (ARANTES, 1990: 45, 46)

Retomei então, a suposta obviedade da moda.

Da mesma forma que Bakhtin (2004: 334) assinala que, *é preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência*, baseando-me na premissa de que *o ato humano é um texto em potencial* (BAKHTIN, 2000: 334) eu diria que

também as práticas e a linguagem não verbal que nelas se materializam merecem essa mesma análise.

Embora a escola esteja direcionada para a produção, captura e análise dos textos verbais, privilegiando aquilo que se diz e que se escreve, ela é palco da coreografia das relações sociais e o espaço perfeito para a busca e compreensão dos signos e significados de que acaba sendo portadora: gestos, ritos, objetos, vestimentas e entonações que, misturados às palavras na dinâmica das relações, e compreendidos em suas condições reais de produção, são reveladores de uma realidade em movimento que supera a dominância do texto escrito e falado, apontando para um discurso que *não existe isoladamente, pois participa do fluxo social e se desenvolve em processos de interação, de troca, com outras formas de comunicação (...) não podendo ser compreendido independentemente da situação social que o engendra.* (BRAIT, 1999: 18)

Como elos de uma *corrente de comunicação*, objetos e palavras indiciam a presença de valores, verdades, modos de organização social e posturas, relativas a diferentes papeis sociais. Compõem um coro de vozes reveladoras de sujeitos distintos que, na relação com seus pares, subtraem do objeto sentidos diversos e suscitantes da reciprocidade. O sujeito então, não é tomado como uma unidade em si e sim composto por uma imensa diversidade de vozes que o constituem. Suas práticas, valores e sentidos configuram-se como identidade nas relações com os outros. Nesse contexto, reconhecer a distinção de cada um significa, não perder de vista o caráter sócio-cultural da constituição humana e tentar reconhecer nas relações entre sujeitos, de um determinado tempo/espaço, o singular como fruto da interação social.

Nada mais era óbvio... A calça do Felipe e os textos por ela instaurados me instigavam na busca pela compreensão da *estética da vida* (BAKHTIN: 2000). Se por um lado a exterioridade do mundo afetava o Felipe outorgando-lhe uma identidade e permitindo-lhe a coexistência e a comunicabilidade com o universo ao seu redor, a mim, redimensionava minhas convicções, eximia-me da condição de “redentor”, humanizando meu lugar de professor e desafiando qualquer

pedagogia, fosse ela do "opressor ou do oprimido[10]". As palavras, aos poucos, iam perdendo a estabilidade e transformando-se em signos reveladores da constituição recíproca entre sujeitos ocupantes de um determinado espaço.

Ocupar o mesmo espaço, não significa, porém, ocupar o mesmo lugar. Longe da pretensão de estabelecer um lugar comum para professores e alunos nas relações de ensino, busquei compreender o *confronto de interesses nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: a luta de classes* veiculada e materializada nos signos, a que se refere Bakhtin (2004).

Partindo para um campo de maior abrangência, procurei analisar a relação conflituosa entre professores e alunos que se colocam em campos opostos ao se referirem uns aos outros. Embora compartilhem da mesma cultura e tenham objetivos comuns em relação à escola, alguns professores consideram determinados alunos (como o Felipe, por exemplo) pessoas completamente fora do contexto por serem "indisciplinados". Alguns alunos, por sua vez, ao se referirem a determinados professores os intitulam de "forgados" por tentarem, segundo eles, fazer com que se adaptem a uma série de normas previamente estabelecidas.

Se pensarmos a escola enquanto espaço de práticas cotidianas onde as relações sociais, baseadas no ensinar e aprender, imperam em condições de estabilidade (como anseiam esses professores), analisaremos os conflitos resultantes dessas práticas como meros reflexos da consciência individual de uns e outros. No entanto, se procurarmos entendê-la à luz de um cotidiano dinâmico criado a partir dos *signos ideológicos* que circulam nas relações sociais que se produzem em seu interior, poderemos encontrar indícios que nos orientarão no sentido de compreendê-las em relação ao conjunto da realidade que a circunda.

"Forgados" e "Indisciplinados" se apresentam como nuanças dos lugares historicamente constituídos de professor e aluno. Aos primeiros, situados à frente e carregando os saberes acumulados no tempo, cabe o papel de instaurar e

[10] Como mais uma manifestação do processo de redemocratização pelo qual passava o país, a "Pedagogia do Oprimido", de Paulo Freire, ressurgiu nos anos 80, com muita força, nos debates a respeito do papel da educação e do professor, destacando as relações "opressores e oprimidos".

conduzir as relações do ensinar e aprender. Aos outros, representantes de uma outra geração, pautados nas especificidades de um outro tempo, cabe a função de elaborar a relação com os conhecimentos apontados pelos primeiros, seguindo sua condução. Nessa perspectiva, a relação disciplina/indisciplina submete a relação de conhecimento.

Tomando a palavra como expressão da cultura e reveladora dos sentidos que os indivíduos compartilham nas relações sociais, dirigi-me individualmente a professores e alunos e propus que dissertassem oralmente a respeito de quatro termos que considerei básicos para se referirem à sociedade capitalista em que estamos inseridos: Deus (com d maiúsculo mesmo), família, trabalho e escola.

“Deus é tudo”, foi a resposta básica dada por todos; daí por diante as demais considerações foram praticamente idênticas: família, trabalho e escola, foram apontados como sustentáculos da vida social e essenciais na concretização do futuro.

Por que sujeitos que ocupam lugares opostos na relação de ensino, que se complementam contraditoriamente nessa relação, e que nas situações de conflito explicitam tal contradição, referindo-se a seus outros como manifestações da inadequação humana, definiam aqueles conceitos da mesma forma?

Voltemos à calça do Felipe: enquanto objeto da cultura, a calça reveste-se de diferentes sentidos para diversos sujeitos que entram em contato com ela, identificando os lugares que cada um ocupa nas relações sociais; da mesma forma, a palavra moda, que mediou as minhas primeiras elaborações acerca do objeto, na análise das relações toma outras dimensões, além daquelas materializadas na “consciência” do professor/conscientizador.

Não quero entender e nem julgar, se ou por que, todos acreditam em Deus, mas buscar o processo de significação desse Deus, enquanto objeto da cultura, se ou por que, todos devem ou não usar calças largas, mas quais os significados contidos na atitude de se usar calças largas. Buscar, portanto, o processo criativo baseado na mediação sujeito/sujeito e sujeito/objeto e, a partir daí, tentar entender os conflitos estabelecidos na escola, enquanto espaço de relações sociais.

Para aprofundarmo-nos no processo de constituição semiótica do objeto Deus, para uns e para outros, teríamos que recorrer à história de cada sujeito e às relações que esses mantêm com as diversas instituições e grupos sociais que os cercam. No entanto, o lugar que cada um ocupa dentro da instituição escola e a relação desse lugar com alguns signos estabelecidos em Deus enquanto objeto da cultura podem nos apontar indícios para o entendimento do conflito que se estabelece nas relações professor/aluno.

Partindo de sistemas ideológicos constituídos, no que se refere à educação escolar e suas históricas relações com a Igreja, assim como os colonizadores, o professor, enquanto representante do saber hegemônico, ocupa um lugar de poder nas relações de ensino: é ele o detentor do saber e da "civilidade" e cabe a ele o papel de "catequizar" os alunos, impondo-lhes a autoridade que lhe é outorgada pelo lugar que ocupa, exigindo disciplina. Se pensarmos a constituição do objeto Deus para esse sujeito, possivelmente, encontraremos nele significados reveladores no que tange à sua postura de autoridade. Deus, por si só, nos é dado pela cultura cristã como signo de poder. Uma vez apropriado e reelaborado, esse signo toma diferentes contornos e age como mediador na constituição do sujeito, que por sua vez, na relação com os outros o revela de forma singular. Uma suposta onisciência aproxima o professor de Deus e o coloca na condição de punir ou perdoar os pecados contra a ordem na condição de pai/mãe da humanidade; ambos zelam por seus filhos prometendo a eles o paraíso como prêmio pela obediência.

Outras nuanças, porém, podem ser reveladas na análise dos indícios: um "Deus piedoso" para com todos, o desejo que todos aprendam "os caminhos que levam a Deus", "se Deus quiser", "Deus nos pague", "Deus nos acuda", "Deus que nos livre do mal, amém". Em outros tempos, por exemplo, se da mesma forma eu fosse indagado, responderia que "tudo nos conduz a um Deus de sabedoria, que nos fez inteligentes para aprendermos com a vida e lutarmos contra as injustiças do mundo"; "tudo" é uma questão de diálogo...

Deus também é "tudo" para os alunos. Mas, como esse tudo se desdobra? De que sentidos se reveste um Deus aos olhos de um grupo de sujeitos que usam

calças largas (ou justas), de quem é esperada uma reação passiva diante das imposições de um sistema que oprime pela pobreza e pelo preconceito? Por mais que os colonizadores fossem fortes, inclusive por terem uma superioridade bélica, a reação dos colonizados nunca foi pacífica. No confronto direto ou criando estratégias de sobrevivência, enfrentaram seus opositores através de uma resistência baseada na criatividade e na reelaboração de suas crenças e ritos cotidianos. Assim como os colonizados, os alunos revestem-se de criatividade e ambivalência, resistindo ao que está posto. Num movimento polifônico, onde a totalidade de um Ser supremo também se revela, provam que Deus também usa calças largas e assim vão demarcando território, buscando sua identidade e seu pertencimento a um espaço que quase sempre lhes é negado: a escola.

É importante ressaltar que ao contrário da relação colonizador/colonizado, a "luta" entre professores e alunos se trava no campo de uma *mesma comunidade semiótica*; ambos fazem parte de uma mesma cultura calcada sobre os alicerces de uma sociedade capitalista e *servem-se de uma só e mesma língua* e dos mesmos sistemas ideológicos constituídos. O que os coloca em lugares opostos nessa *luta de classes* é o *signo ideológico* [em que] *confrontam-se índices de valor contraditórios* (BAKHTIN, 2004: 36).

Na análise dos indícios, encontramos uma base comum solidificada no cristianismo: o mesmo deus que pune é o que redime; o mesmo deus que impõe é o que concede. No conflito entre desejos, vontades e verdades vai se criando um cotidiano dinâmico constituído de significados diversos que vão dando o contorno subjetivo e singular ao "real", produzindo sentidos múltiplos que configuram, no seu conjunto, a ideologia do cotidiano.[11]

Dessa forma, procuro entender a cultura e a ideologia constituídas no decorrer da história através de um cotidiano rico de palavras, gestos e atitudes que, carregados de códigos simbólicos e abundantes significados, criam, além do

[11] *A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos e gestos e cada um dos nossos estados de consciência. Considerando a natureza sociológica da estrutura da expressão e da atividade mental, podemos dizer que a ideologia do cotidiano corresponde, no essencial, àquilo que se designa, na literatura marxista, sob o nome de "psicologia social"*. (BAKHTIN, 2004: 118, 119)

imediato vivido, um universo de significações que impulsiona a vida em sociedade; procuro olhar para as resistências contidas, muitas vezes, numa aparente submissão, desde aqueles tempos de “conquistas” até o cotidiano de uma sala de aula onde seres humanos historicamente constituídos se relacionam *dialogicamente*, opondo-se ao *monologismo que rege a cultura ideológica dos tempos modernos* (BARROS, 1999: 2).

> Em lugar de nos comprazermos no maniqueísmo apaziguador de certas dicotomias, nas quais tanto a ignorância quanto a verdade vêm de fora, tanto o mal (a opressão) quanto o bem (a libertação) também vêm de fora, não seria mais rica uma pedagogia que levasse a sério o fenômeno da consciência contraditória? (CHAUÍ, 1980: 37)

2.2 - Eu e Dayane: o preconceito nosso de cada dia

Se eu sou algo incompreensível
Meu deus é mais
Mistério sempre há de pintar por aí.
(Gilberto Gil)

A questão da alteridade sempre foi cara ao Homem. Os mitos e os ritos são lócus de sua representação e de fixação de alguns de seus sentidos. Entre as ciências modernas, a Antropologia desde seus primórdios, esteve comprometida com esse conceito.

> Como ciência, desenvolveu-se principalmente a partir do século XVIII com a expansão colonial européia. Novos territórios vinham sendo descobertos e ocupados pelas potências européias (principalmente a Inglaterra) e novos povos (considerados primitivos, quando comparados com a sociedade ocidental) eram contatados. Era preciso conhecer e compreender seus hábitos, costumes e valores, principalmente para melhor dominá-los. A antropologia surgiu, como se pode deduzir, como conseqüência da política imperialista e com o intuito de auxiliá-la. Ao longo do tempo, porém, a atuação dos antropólogos desenvolveu-se de maneira mais independente e num sentido muitas vezes oposto ao que deles se exigia. O estudo do "outro" (outros povos suas crenças e costumes) passa a se desenvolver no sentido político de mostrar que diferenças culturais não significam inferioridade nem justificam a dominação. (CRESPO, 1993: 165)

Essa tomada de consciência da ciência, porém, não garantiu que em nome da "soberania ocidental cristã", políticos, religiosos e poderosos de toda espécie, continuassem a exercer sua suposta superioridade cultural, submetendo outros povos às suas "vontades" e "verdades".

No início do ano 2000, o programa "Fantástico" da Rede Globo de Televisão, levou ao ar uma série jornalística, em comemoração aos "500 anos do descobrimento do Brasil", intitulada "Yha" que segundo as informações dadas pelo apresentador do programa, "é uma palavra indígena que quer dizer 'são todos meus'". Num dos episódios da série, foram mostradas cenas do cotidiano e da cultura dos Zoé, "uma tribo de 186 índios que vivem em regime de total isolamento no Oeste do Pará". Num dado momento da reportagem, foram exibidas cenas do contato que a tribo havia mantido com um grupo de missionários norte-americanos

em 1982, que “chegaram à tribo, antes mesmo da FUNAI” com a “missão”, segundo um deles, de “estar aqui com aquela finalidade de realmente trazer a palavra de Deus”. Como resultado desse contato, muitos índios adoeceram. “Somente em 1991 a FUNAI conseguiu expulsar os missionários” com o apoio dos índios, como relata Corú, “o único Zoé que fala e entende um pouco de português”: “missionário pega mulher (?), missionário não bom; missionário mata bicho nós, não bom; missionário usa aqui muito roupa, (?), sapato, não bom”, confirmado por João Carlos Lobato, chefe do posto indígena da FUNAI: “Eles [os índios] devolveram todas as roupas, todas as coisas que doaram pra eles; eles vieram me entregar. Assim a decisão do grupo em continuar a ser Zoé.”

Segundo, Sidney Possuelo, chefe do Departamento de Índios Isolados da FUNAI, também entrevistado no programa, “Todos os povos indígenas que ainda se mantêm isolados estão ameaçados. São ameaças que podem vir de entidades religiosas ou não. E até nossa.”

De posse de uma gravação desse programa, em 2003, dirigi-me á sala de vídeo com os alunos da então oitava série, os mesmos com quem havia discutido os primeiros contatos entre índios e europeus, três anos antes, para retomarmos outro tema também já discutido: o preconceito.

O que deu margem a essa discussão foi um texto do jornal “Correio Popular” de 16 de maio de 1991, que havíamos lido, estudando a história do bairro, intitulado: “Novo Flamboyant enfrenta preconceito”. Devido à sua localização privilegiada em relação ao centro da cidade e a um shopping center e ao fato de ter se originado de uma favela, o texto discorria sobre o preconceito que pairava sobre o bairro, traduzido nas palavras de um de seus mais antigos moradores: “Os moradores dos casarões e edifícios nos vêem com olhos meio estranhos. Apesar de termos melhorado nossas moradias, para muitos não passamos de favelados ou coisa pior”.

A proposta, então, era tentar perceber na relação entre os missionários e os índios, traços do preconceito como forma de dominação e desrespeito às diferenças, como acontecia em relação aos moradores do bairro. Terminada e exibição do vídeo, fui taxativo em dizer que os missionários foram preconceituosos

ao desrespeitarem a cultura dos índios querendo-lhes impor um deus que nada tinha a ver com sua história e suas tradições. Na contrapartida a essa afirmativa fui surpreendido pela Dayane que tão taxativa quanto eu argumentou: “se é assim, então eu sou preconceituosa. Pra mim Deus é um só”. “Sim, você está sendo preconceituosa!”, disse-lhe com a autoridade que o lugar de professor me conferia coibindo, ainda que não deliberadamente, a circulação de sentidos que ali se produzia e qualquer possibilidade imediata de interlocução. Dadas as circunstâncias, propus aos alunos que dissertassem sobre o tema a partir da seguinte questão: “Que tipo de preconceito os índios sofrem?

“Eu não vou fazer o trabalho”, declarou Dayane. “Escreva o que você pensa”, propus. “Não porque você está dizendo que o que eu penso é errado” e manteve-se na firme decisão de não fazer o trabalho, enquanto que para o restante da turma tudo parecia caminhar bem.

Terminada a aula, algo me incomodava. Ao mesmo tempo que tinha a certeza de que a atitude dos missionários pautava-se no preconceito, não conseguia conceber a Dayane nesse mesmo patamar. Eu a conhecia bem, conversávamos muito, e por isso não compreendia seus gestos de recusa e aquela sua profissão de fé como indicativos de preconceito. Para além de sua adesão religiosa ao protestantismo, de onde trazia aqueles traços marcantes da ideologia cristã, nossa convivência me fazia reconhecer nela outras tantas verdades. Lembro-me da vez em que, durante uma atividade, falando de violência, me dissera que se algum policial batesse nela, ela o mataria. “Se eu bater nele o dobro do que ele me bateu, ele vai se recuperar, me procurar pra se vingar, então eu tenho que matá-lo. Você não faria o mesmo professor?” “Eu procuraria a justiça”, disse, lembrando-me de como a justiça é falha e das vezes em que fui abordado por policiais de forma brusca e violenta. Outro episódio marcante e revelador de sua personalidade se deu durante uma visita que fizemos ao Departamento de Limpeza Urbana de Campinas onde, ao observar a organização e atividades de uma cooperativa de catadores de lixo, revelou-me seu passado, relatando os difíceis tempos em que sua família vivera informalmente do lixo (vivendo ao lado de um “lixão”). Ali, vislumbrando na cooperativa a possibilidade

da organização daquele tipo de trabalho e cultivando um desejo por melhores condições de vida, comentou: “Podíamos organizar uma dessas lá no bairro, né professor. Isso ajudaria muita gente a viver”. Sua adesão ao pensamento cristão, não resumia sua relação com o mundo. Como eu podia julgá-la como preconceituosa?

Confuso e desorientado, voltei para a sala de aula, no dia seguinte, com o firme propósito de me desculpar com a Dayane. Chamei a atenção da sala, relembrei o ocorrido e, ao me desculpar, disse que apesar de continuar não concordando com a atitude dos missionários, eu não tinha o direito de julgar nossa amiga como preconceituosa. Disse que me sentira tão preconceituoso quanto os missionários, na forma como me dirigira à Dayane e que, apesar de não concordar com a idéia de que deus é um só, cabia-me respeitar a opinião alheia. Aliviada, a menina também me pediu desculpas e retomamos o diálogo. Nesse momento, fui percebendo que, de alguma maneira, a sala toda havia sido afetada pelo acontecido; o que sentiram era manifestado através dos comentários e dos trabalhos que fui recebendo.

Querendo uma adesão ao meu discurso por parte dos alunos eu encontrava nas contradições da palavra uma diversidade de sujeitos constituídos a partir de enunciados não coerentes e harmônicos entre si, mas que, incontestavelmente, respondiam ao meu enunciado.

“Ainda bem que você pediu desculpas para a Dayane, eu não suportava mais ela reclamando que estava ofendida” (Michele)

“Os índios são de uma cultura. O meu Deus é Jesus. O Deus dos índios são da “chuva”. Do pai de santo tem um monte. Eu gosto de calça. Na escola tem uma colega que só pode usar saia. Os índios não usa roupa. É uma questão de cultura. Até na fala.” (Solange),

Todos aprendíamos uns com os outros...

Naquele momento, tinha para mim que o que imperara naquelas relações (missionários x índios, moradores do flamboyant x moradores das redondezas, professor x aluna) era um choque entre culturas. Em relação aos primeiros me era notório a mesma posição tomada pela Antropologia em seus primórdios:

> Para autores como Voltaire (1694 – 1778) e Kant (1724 – 1804), (...) cultura e civilização representavam, ambas, o processo de aperfeiçoamento moral e racional da sociedade, sendo a cultura a forma de avaliar o estágio de progresso e desenvolvimento de uma civilização. (CRESPO, 1993: 165)

Para os missionários, os índios, incivilizados que eram, precisavam da "palavra de Deus" para serem "salvos" de sua própria história e "ignorância". Movidos pelo cristianismo enquanto base de organização da sua cultura, não conseguiam aceitar que um outro povo, mesmo que distante e alheio aos seus princípios, pudesse se orientar pelo "paganismo". Queriam, a duras penas, instaurar junto àquela comunidade o progresso e o desenvolvimento civilizatório cristão.

Minha tomada de posição ao acusá-los de preconceituosos pautava-se na História, na minha própria história de vida, na minha posição de educador, na minha relação com as Ciências Humanas e, principalmente, numa atitude que naquele momento parecia paradoxal: o respeito que procuro ter para com meus alunos.

A ideologia que orientava a cultura dos missionários era antagônica às praticas e valores culturais dos índios. Seus mundos eram distintos, nada os unia. O choque, nesse caso, era inevitável e, "graças a Deus", os missionários foram expulsos. Teriam aprendido com a experiência assim como eu aprendera com meus alunos?

Sorte igual, por exemplo, não tiveram os Nambiquara se considerarmos os relatos de Lévi-Strauss em seus "Tristes Trópicos" (1955).

Preparando sua expedição etnográfica ao Brasil Central em 1939, o antropólogo, constatava uma certa hegemonia cultural entre as diversas tribos indígenas que ocupavam aquelas savanas, *caracterizada por uma língua diversificada em dialetos da mesma família, um nível de vida relativamente baixo, contrastando com uma organização social e um pensamento religoso muito desenvolvidos* (LÉVI-STRAUSS, 1955: 236). Na busca pelas origens desses povos e seu desenvolvimento na relação com a história da América pré-colombiana, ele buscava os Nambiquaras como objeto de suas pesquisas. Ao

adentrar na vida cotidiana desse povo e conviver com os aspectos mais íntimos de sua organização social, política e econômica *das mais pobres que é possível conceber*, superou a leitura de um primitivismo cientificista e encontrou naquele povo seres humanos constituídos numa outra cultura. *Tinha procurado uma sociedade reduzida à sua expressão mais simples. A dos Nambiquaras era-o, ao ponto de aí encontrar apenas homens* (LÉVI-STRAUSS, 1955: 301). Anos mais tarde, lendo os relatos de um colega seu, reencontrou aquele mesmo povo com o qual convivera, descrito como um bando de *miseráveis, doentes e hostis.* Como conseqüência da incursão de missionários católicos e protestantes no seu meio, K. Oberg assim os descrevia: *Não é necessário ficar muito tempo entre os Nambiquaras para tomar consciência de seus sentimentos de ódio de desconfiança e de desespero que suscitam no observador um estado de depressão de que a simpatia não está completamente excluída*. (LÉVI-STRAUSS: 1955: 276, 277)

Enquanto buscava nos meus guardados os registros que trouxeram a tona esse relato, fui pensando no quanto meus conceitos sobre cultura foram sendo reconstituídos no decorrer desta pesquisa. Assistindo novamente à reportagem sobre os índios, relendo o texto de jornal, observando os textos produzidos pelos alunos e cotejando-os com os princípios teóricos que orientam minha pesquisa, fui percebendo que o conflito estabelecido em sala, entre mim e a Dayane, ou mesmo entre os moradores dos diferentes bairros vizinhos da escola, ao contrário do que acontecera entre missionários e índios não caracterizava um choque entre culturas, já que todos éramos parte de uma mesma cultura, partilhada e vivida de modos distintos, na singularidade dos lugares sociais por nós ocupados como reflexos e refrações. (BAKHTIN: 2004).

O que, então, nos diferenciaria em termos culturais?

> Registra A. Buarque de Holanda, em seu conhecidíssimo *Pequeno Dicionário da língua portuguesa*, que a palavra “cultura”, em seu uso corrente, significa “saber, estudo, elegância, esmero”; ela evoca os domínios da filosofia e das belas-artes. Nas sociedades estratificadas em classes, essas esferas da “cultura” são, na verdade, atividades especializadas que têm como objetivo a produção de um conhecimento e de um gosto que, partindo das universidades e das academias, são difundidos entre as diversas

> camadas sociais como os mais belos, os mais corretos, os mais adequados, os mais plausíveis, etc. Nesse sentido, “ser culto” é uma condição que engloba vários atributos: ter razão, ter bom gosto ou, numa palavra, como diz nosso dicionário, “saber, ter conhecimento, estar informado”. (ARANTES, 1990: 9, 10)

Na defesa dessa tese, criticada por Arantes, muitos pesquisadores e professores se baseiam numa “lacuna cultural” que separa professores e alunos como explicação para os conflitos estabelecidos nas relações de ensino. O fracasso escolar, por exemplo, seria explicado, como critica Soares pela *ideologia da deficiência cultural* que parte da premissa de que

> (...) alunos provenientes das classes dominadas apresentariam desvantagens ou “déficits”, resultantes de problemas de “deficiência cultural”, “carência cultural” ou “privação cultural”; o meio em que vivem seria pobre não só do ponto de vista econômico – daí a privação alimentar, a subnutrição, que teriam conseqüências sobre a capacidade de aprendizagem – mas também do ponto de vista cultural: um meio pobre em estímulos sensórios, perceptivos e sociais, em oportunidades de contato com objetos culturais e experiências variadas, pobre em situações de interação e comunicação. Como conseqüência, a criança proveniente desse meio apresentaria deficiências afetivas, cognitivas e lingüísticas, responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar. Portanto as causas desse fracasso estariam no contexto cultural de que o aluno provém, em seu meio social e familiar, que fariam dele um “carente”, um “deficiente”. (1989: 13)

A soma dessas duas perspectivas (a “cultura acadêmica” do professor e a “deficiência cultural” do aluno), resultaria numa “lacuna cultural” que os colocaria em lugares senão opostos, pelo menos muito distantes.

O jogo que se estabelece, a partir de então, é entre uma “cultura erudita”, racional e científica e uma “cultura popular”, pobre, carente e deficitária.

Analisando as diversas tentativas da Igreja e da aristocracia em suplantar a cultura popular na Europa, desde a Idade Média, Chartier (1999: 145) questiona: *As fronteiras entre a cultura legítima e a cultura desqualificada são tão delimitadas e impermeáveis quanto parecem?*

Para o autor, o popular nada mais é do que uma *categoria* criada pela erudição. Nessa direção, segue mostrando que popular e erudito, ao contrário do

que defendem os adeptos da erudição, são categorias contraditórias e não excludentes; ambas se complementam na contradição. Sua tese se aproxima do pensamento de Arantes (1990) com relação à hegemonia cultural que, resultante das relações de força entre os diferentes segmentos sociais, ganha contornos múltiplos no universo próprio de cada grupo social.

Enveredando por essas relações de hegemonia, se nos reportarmos à Idade Média, a posição adotada pela Dayane em relação à existência de um único Deus, seria a hegemônica, enquanto a minha, herética. No entanto, em termos contemporâneos, sob a hegemonia da ciência, que produz modificações no seu próprio estatuto (a Antropologia com relação à alteridade, por exemplo), a posição por mim assumida de reconhecimento e de valorização da alteridade, é legítima e, por isso, me permite dizer que a Dayane é preconceituosa. Mais do que isso, porém, naquela situação corriqueira de sala de aula, no aparente embate entre professor e aluna, o que se evidenciavam eram questões humanas. As relações de dominação e seu corolário de constrangimentos, imposições, desobediências resistentes, resignificações astuciosas, fazem com que a hegemonia e a contra-hegemonia produzam-se concomitantemente, na dinâmica das relações sociais cotidianas. Ou seja, as exclusões, as proibições e os limites, através dos quais nossa cultura se constituiu historicamente, entrelaçam-se, contraditoriamente à sua negação, em um movimento de influências recíprocas

Cada sociedade, em cada época, no movimento da História que se realiza através das relações sociais, cria e recria uma série de padrões culturais que servem de base à sua organização social. Na Idade Média e no Antigo Regime, por exemplo, viver a cristandade era um padrão que se estendia à quase totalidade dos membros das sociedades européias da época (lembremos aqui que nos países ocidentais, o cristianismo, ainda hoje, prevalece como padrão da cultura e religiosidade). Muitos historiadores atribuem esse fenômeno às imposições estrategicamente realizadas pela Igreja Católica, que manipulava as mentes e os corações de uma grande massa desprovida do letramento e do saber científico. É claro e notório que a Igreja, enquanto poder instituído, tinha objetivos precisos de domínio e para tal não mediu esforços, instituindo, inclusive, a

perseguição, tortura e morte. Porém, nem toda essa força garantiu que todos, o tempo todo, se adequassem às normas do poder. A história registra através dos próprios autos de punição, a presença de sentidos, práticas e valores outros que se produziram concomitantemente ao controle, evidenciando, como assinala Chartier (1990) que as práticas e palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas, não são totalmente eficazes e radicalmente ocultantes, uma vez que seus sentidos e significados são ativamente apreendidos – decifrados, interpretados – por quem delas participa.

Ginzburg (1987; 1988) retrata com forte rigor científico a resistência que as massas imprimiam aos ditames da Igreja. Longe de se contraporem ao cristianismo, os Benandantes[12] e o moleiro Menóquio[13], tomados como exemplos dessa resistência, partem dos princípios cristãos disseminados pela Igreja para explicarem as relações entre os homens, Deus e a natureza sem, no entanto, se prostrarem às imposições do sistema. A partir de leituras diversas do pensamento cristão da época, reelaboravam o cotidiano imprimindo novos contornos à cultura hegemônica sustentada pela Igreja, redimensionando o cotidiano num movimento contraditório e ambivalente. Esse mesmo movimento ambivalente é apontado por Bakhtin em sua análise das obras de Rabelais, em que *toda a ideologia oficial da igreja, todos os seus ritos são descritos do ponto de vista cômico* (BAKHTIN, 1993: 12).

Tal movimento produz-se na multiplicidade de sentidos que as palavras adquirem nas relações sociais. Carregada de significados próprios, historicamente constituídos, toda enunciação adquire sentidos outros que *dependem da situação histórica concreta (histórica numa escala microscópica) em que é pronunciada e da qual constitui na verdade um elemento* (BAKHTIN, 1993: 128). Para compreender como tais sentidos se constituem na dinâmica relacional é preciso

[12] Culto de características nitidamente populares presente na sociedade camponesa friulana entre o final do século XVI e meados do século XVII, perseguido pela inquisição.

[13] Menóquio, moleiro friulano, diferenciava-se da maioria dos camponeses do século XVI, por saber "ler, escrever e somar". Através da leitura pessoal que fazia dos escritos a que tinha acesso, falava do mundo, de Deus e da vida e por isso foi parar nas teias da inquisição.

buscar as condições imediatas e mais amplas de produção em que os interlocutores estão inseridos.

E na sala de aula, como esse movimento foi produzido?

Focalizemos a palavra preconceito: dicionarizada, essa palavra nos remete a uma pretensa imobilidade: *sm.* 1. Idéia preconcebida. 2. suspeita, intolerância, aversão a outras raças, credos, religiões, etc. (Mini-dicionário Aurélio da Língua Portuguesa)

Na relação de ensino, lanço mão do lugar de professor e dirijo-me aos alunos. Aversão, credos, religiões... Isso tudo está no meu enunciado ao me referir às relações entre missionários e índios. Mas, há mais do que isso naquilo que enuncio. Pautada em minha história de vida, essa palavra me vem carregada das marcas ideológicas da interdição, da não aceitação, explicitadas na própria carne, em função da escolha de práticas e valores não hegemônicos.

Os alunos a quem me dirijo, por sua vez, não são privados de palavras. A minha experiência com a palavra na relação com a experiência de cada um dos meus interlocutores dá margem à constituição de novos enunciados revestidos de novos sentidos que revelam a dinâmica da vida.

A compreensão desse processo, demanda a análise da *elaboração conceitual no movimento discursivo, destacando o entrelaçamento e o confronto, a articulação e a rejeição das diversas vozes que o constituem, e as condições de emergência e consolidação dessas vozes* (FONTANA, 2000:89). Nesse exercício, aproximo-me dos dizeres dos alunos sobre o tema, enunciados sob a forma de textos escritos, procurando o sujeito em sua relação com a palavra do outro. Na relação com as interlocuções estabelecidas no contexto imediato, no momento em que são solicitados a produzirem um texto, meus alunos reúnem fragmentos dessas interlocuções de maneiras variadas. Todos respondem ao professor fazendo usos diversos de seu enunciado, combinando de modos diversos os elementos que aparecem na interlocução. Em cada sujeito que escreve pode-se identificar suas relações com as palavras alheias.

Para melhor compreender as relações intersubjetivas indicadas na/pelas palavras, agrupei a produção dos alunos em três blocos:

1º - Adesão a minhas palavras, nuançada por outras vozes e lugares sociais:

"Eu acho que o preconceito é entre as culturas, o modo de se vestir. Eu acho que cada um tem a sua cultura e história no passado e cada um tem o seu jeito de ser, tem o seu modo de se vestir" (Jozacar)

"O que acontece é que a maneira que os índios vivem é errado para o branco. Preconceito sobre os índios é por causa que eles andam nus. E o branco não aceita, acha isso um absurdo andar nu. O problema é que os índios usam aquele negócio na boca e isso os brasileiros acham um absurdo. O problema é que os brasileiros não aceitam os índios como eles são realmente. Nós somos muito preconceituosos" (Tiara)

"Os índios sofre os preconceitos do povo porque o modo que eles se vestem quase nus é errado, tem a religião errada e Deus errado, mas eu acho que cada um não tem a mesma religião. Como por exemplo os católicos e crentes, cada um tem sua cabeça e raciocínio e sua origem e cultura e eu não concordo com quem tem preconceito por qualquer coisa, é errado. (Tiago)

"Os índios sofrem o preconceito da discriminação e o racismo. Preconceito de acreditar em uma coisa e os brancos querem mudar o modo de acreditar. E isso é errado porque cada um vive do jeito que sabe viver". (Michele)

"Eu acho que o preconceito é o branco querer levar o jeito de vida para a tribo querer levar roupa, religião. Eu acho que não tinha que deixar entrar ninguém na tribo". (Washington)

"Os índios enfrentam o preconceito de um povo branco que chegou lá querendo mudar tudo, querendo fazer que eles mudassem o seu jeito de viver, de vestir, de comer e até mesmo que eles acreditassem no nosso Deus e não no Deus que eles acreditam. No meu ponto de vista o preconceito é errado porque eu não posso chegar em um lugar querendo mudar tudo, a forma em que as pessoas pensam, a forma que elas se vestem, a cultura deles. Igual eu não vou gostar se uma pessoa chegar e começar a falar mal, querer mudar minhas coisas, querendo que eu mude por exemplo: querendo me levar para a igreja evangélica, dizendo que a católica não presta, ou não fala do Deus verdadeiro, que fala de um deus falso que não existe etc. Eu acho isso muito errado, nós somos cada um de um jeito e temos de respeitar o próximo em tudo". (Priscilla)

Numa primeira análise, poder-se-ia dizer que, ao contrário da Dayane que se contrapôs totalmente às minhas palavras recusando-se, inclusive, a escrever o que pensava "por eu dizer que seu pensamento era errado", esses jovens, ao aderirem aos meus "ensinamentos", nada mais fizeram do que assumir uma postura de alunos respondendo àquilo que o professor esperava.

Todo enunciado dado como resposta a outro enunciado parte de sujeitos socialmente constituídos ocupando um determinado lugar social a partir do qual se pronunciam. Esse lugar social é determinante na construção do enunciado seja ele como réplica ou oposição. Isso porém, não caracteriza apenas uma adesão ou repúdio à palavra do outro, como freqüentemente se analisa.

Através de uma análise indiciária, em que o que realmente importa não são os elementos reprodutíveis, mas um conhecimento da realidade estudada e um *faro* apurado para a compreensão das relações humanas, encontraremos nos enunciados dos alunos, uma diversidade de vozes e lugares sociais que, associados à voz do professor e ao lugar de alunos que ocupam, reconstituem a realidade conferindo-lhe nuanças sutis de singularidade.

A aparente adesão que a maioria dos alunos faz ao meu discurso se constrói na relação com uma série de outros elementos constitutivos da sua subjetividade, num jogo estratégico de reelaboração da palavra. Ao assumirem a defesa dos índios em relação à intervenção dos brancos, o fazem com base em experiências próprias. A grande maioria se refere ao respeito que deve ser adotado em relação à religiosidade dos índios, em comparação com sua própria religiosidade. O sentimento de pertença a uma sociedade e a uma cultura se faz presente na maioria dos textos como réplica ou como oposição ao modelo apresentado. Uma das alunas assume que “nós somos muito preconceituosos”; outros assumem para si o mesmo deus dos missionários sem, no entanto, aderir às suas atitudes: "Os índios enfrentam o preconceito de um povo branco que chegou lá querendo mudar tudo, querendo fazer que eles mudassem o seu jeito de viver, de vestir, de comer e até mesmo que eles acreditassem no nosso Deus”. Grande parte dos alunos, se refere aos que não respeitam os índios como “eles”, “os brancos”, como oposição aos seus atos, colocando-os em um outro plano social que não o seu. Outros tomam como base de análise da problemática apresentada, uma situação bastante comum no interior da comunidade a que pertencem: a oposição entre católicos e protestantes. O “livre arbítrio” enquanto manifestação de uma hegemonia ideológica cristã/capitalista, também funciona como elemento articulador do discurso.

> Na realidade não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes á vida. (BAKHTIN, 2004:95)

2º - Hibridismo (reunião de fragmentos de linguagens sociais diversas no interior de um mesmo discurso (BAKHTIN: 1988)) mediado pelos conhecimentos escolares, marcados pelo tempo e sistematizados como história.

"Os índios sofrem preconceito por causa de seus costumes e seus rituais indígenas. Quando os portugueses chegaram aqui, os índios já estavam aqui no Brasil a muito tempo. E os índios tinham conhecimento e ainda tem, e preservava a natureza, os portugueses não, acabavam com alguns animais que hoje estão extintos, não só com animais mas com outras coisas. Tirar a cultura do índio é errado. Se tirarem o índio dessa cultura, o que o Brasil vai ser? Na verdade os índios são os puros brasileiros. Eu acho que é com certeza preconceito tirar a cultura do índio." (Felipe)

"Sofrem porque os brancos acham que o jeito de se viver é errado. Tipo se pintar, andar nu, e não viver do jeito que os brancos vivem na cidade. Esse preconceito vem desde que os portugueses vieram parar no Brasil." (Ana Paula)

"O preconceito que os índios sofrem, é que a muito tempo quando os brancos chegaram no Brasil já tinha os índios, e os brancos achavam que a vida dos índios era errada, que o deus deles era errado, os índios não usavam roupas e os brancos queriam que eles usassem roupa e está assim até hoje, só porque os índios não fazem o que os brancos fazem eles querem mudar e isso é preconceito." (Wellington)

"No dia em que se descobriu o Brasil, começou o preconceito. Eles começaram a falar que os índios eram, e falam ainda hoje, que eles são selvagens. Por eles não usarem roupas, por adorarem outros Deuses, pelas pinturas no corpo, pelos seus métodos de sobreviverem, isso causa algum preconceito na população do Brasil, mas temos que respeitar tudo isso." (Paulo Henrique)

"Eu acho que eles sofrem um preconceito porque começou quando os portugueses começaram a descobrir os índios, e aí eles começaram a ter preconceito. (...) Porque os índios tinham uma vida diferente dos brancos, porque eles andavam pelados, fazem um monte de filho. Querem tirar os índios para poder ter posse da terra dos índios. Mas realmente quem tinha que ter preconceito é os índios porque lá é legal, lá eles respeitam os outros, no país dos brancos ninguém respeita ninguém" (Pedro Henrique)

“Esses índios de hoje quase não sofrem, mas os índios de antigamente sim. Porque os brancos chegaram dizendo que o índios tinham um modo de viver que era errado, então eles começaram a matar os índios por causa disso. É, os índios sofrem porque eles foram os primeiros habitantes da terra” (Elaine)

“Minha opinião é que eles tem direito por eles sempre estiveram ali, quando os homens brancos apareceram foi para tomar suas terras(...) Eu acho que eles crêem em um deus e nós em outro, que ninguém te que se meter. Essa é minha opinião, ninguém ir lá invadir suas aldeias e mudar as coisas que vem de anos passados. (...) Então ninguém tem que ir lá para dar regras, sim pra ajudar.” (Tiago Henrique)

“Eu acho que eles sofrem o preconceito de serem os primeiros habitantes do Brasil. Com a descoberta do Brasil começou a matá-los por causa da terra e com isso acham que o índio é maldoso, que índio tem uma vida sem lei, que o índio é selvagem e não acredita no nosso Deus. Cada raça tem sua cultura, sua religião, seus costumes, cada um tem que viver do jeito da sua cultura.” (Francisco)

Na relação com o saber formal, o discurso também se constitui. O que tem caracterizado as relações de ensino na escola é a tentativa de reprodução de um saber científico, escolarizado e representante da “cultura erudita”, que teria como função diminuir a “deficiência cultural” do aluno, tomando como objeto de avaliação a reprodução sistemática desse saber em um exercício escolar que se esgota em si mesmo.

Para Bakhtin (2004: 96), *a língua, no seu uso prático é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida*. Os saberes formais tão valorizados nas relações escolares também significam em sua articulação com a vida. Ao se apropriarem da História para a elaboração de seus textos, os alunos, não somente se utilizam de um saber formal escolarizado, mas o fazem na relação direta com a vida mediada por um passado distante. Longe de nós pelo tempo, porém diretamente relacionados à realidade contemporânea, colonizadores e índios são tomados como “pontes” entre o passado e o presente na compreensão de uma história em movimento que sugere o hoje como conseqüência do ontem. Questões como propriedade da terra, cultura, religiosidade, civilização, relação com a natureza, são abordados num movimento de distanciamento e aproximação que dão vida ao saber formal, remetendo-o ao *mundo da vida.*

Na composição dos textos que emergem dessas relações são dispostos, lado a lado, formações discursivas bem localizadas ideológica e temporalmente. Ao se utilizarem da ambigüidade que marca o discurso do colonizador na relação com o discurso do professor, compõem um enunciado híbrido, marcado por vozes distintas. “Selvagem sem lei”: ao mesmo tempo que o termo utilizado pelo aluno marca a posição de um determinado grupo, num determinado tempo (no caso, os colonizadores), serve de base para a negação das atitudes de preconceito, ressaltadas no discurso do professor, indicando uma tomada de posição pelo aluno/usuário da palavra.

Recorrendo novamente a Lévi-Strauss (1995), e à história da antropologia, os selvagens sem lei e primitivos, nesse movimento dialógico, se transformam em *apenas homens* se tivermos a oportunidade de olhar para eles com mais proximidade e familiaridade, reconhecendo neles nossa própria humanidade. A escola e a história assim o podem fazer.

3º - A recusa ao meu discurso: Dayane.

A palavra não pertence única e exclusivamente a quem fala; uma vez exposta à apreciação pública perde a estabilidade pretendida pelo locutor, recebendo novos sentidos que a tornam contestável. Quando verbalizada, a palavra que carrega as marcas ideológicas das relações sociais do locutor, vai ao encontro dos sentidos e valores elaborados por seus interlocutores. Na interlocução, por mais que aquele que enuncia sua palavra queira garantir a estabilidade do sentido por ele elaborado, procurando assim garantir sua posição ideológica, usando para isso, inclusive, o lugar de poder que exerce, ela jamais será *igualmente significante para todos ou incontestável* (BAKHTIN, 1988:134). É por isso que Bakhtin define a palavra como sendo a *arena de lutas* onde se travam as disputas ideológicas.

Carregada de ideologia (assim como toda e qualquer palavra) a palavra do professor, pode ser experimentada como *palavra autoritária* a ser *citada* na íntegra, como define Bakhtin (1988). O que caracteriza essa palavra é que *nós já a encontramos unida á autoridade* (idem, 143). Trazendo em si o *objetivo da assimilação da palavra de outrem* (idem, 142), *exige nosso reconhecimento*

incondicional, e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras (...) é preciso confirmá-la por inteiro ou recusá-la na íntegra (Idem, 144).

Tomado como *palavra autoritária*, meu discurso foi totalmente recusado pela Dayane. Tal recusa silenciou-me. Silenciado, usei do lugar por mim ocupado para também silenciá-la. O diálogo porém, não se encerrou, pois apesar de recusado, meu discurso não foi ignorado; ele produziu efeitos.

A recusa da aluna refletiu-se em mim como *palavra persuasiva* (BAKHTIN:1988).

Segundo Bakhtin, a palavra persuasiva entrelaça-se estreitamente com a *nossa palavra, que se elabora gradual e lentamente a partir das palavras reconhecidas e assimiladas dos outros* (1988: 145). Metade nossa e metade do outro, ela continua a se desenvolver, a se esclarecer mutuamente, em novos contextos dialogizados. Ela ingressa num inter-relacionamento tenso e num conflito com as outras palavras intencionalmente persuasivas, transformando-nos ideologicamente. A transformação ideológica, constitutiva da história da formação da consciência individual, é definida por Bakhtin como *um conflito tenso do nosso interior pela supremacia dos diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações.* (1988: 146)

Não conseguindo recusar a resposta da Dayane, mas em conflito com ela procurei compreender sua relação com a minha palavra nas relações de ensino, reconhecendo o valor do seu discurso. Mesmo não alterando meu ponto de vista com relação aos contatos entre índios e brancos, a *luta* travada entre a minha palavra e a palavra de Dayane, afetou diretamente nossa relação, dando continuidade ao diálogo, numa relação de reciprocidade marcada pelo redimensionamento do discurso de ambos.

Quanto à palavra, endossando as teses de Bakhtin (1988: 146), assumo que

> Nós ainda não ficamos sabendo de tudo a seu respeito, o que ela pode nos dizer. Nós a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, nós a colocamos numa nova posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos sobre o seu sentido e novas palavras “para nós” (uma vez que a palavra produtiva do outro engendra dialogicamente em resposta, uma nova palavra nossa).

Assim sendo, para quem pensa que a relação com a palavra do outro é pacífica, seja entre alunos e professores ou missionários e índios, fica o alerta bem humorado de José Paulo Paes (2000: 87) em seu poema *"L'affaire Sardinha":*

O bispo ensinou ao bugre
Que pão não é pão, mas Deus
Presente em eucaristia.

E como um dia faltasse
Pão ao bugre, ele comeu
O bispo, eucaristicamente.

2.3 - Escola, cidadania e o "Eu" de Janaina

É que Narciso acha feio o que não é espelho.
(Caetano Veloso)

Campinas conta hoje com uma população estimada em 1.031.887 habitantes[14]. A essa alta densidade demográfica associa-se um contínuo processo migratório, intensificado a partir dos anos 70. Segundo Baeninger (1996),

> A década de 70 assinalou o reflorescimento da região interiorana de São Paulo, caracterizando-a como a segunda concentração industrial do país. (...) O processo de mudanças na estrutura produtiva do Estado, que implicou na desconcentração industrial a partir da região metropolitana de São Paulo e multiplicação de importantes pólos urbanos industrializados, propiciou amplos movimentos migratórios em direção ao interior. (pp.16,18)

Era esse o tema de nossas aulas. Analisando tal processo, na relação direta com nossas histórias de vida, perguntávamos: Quem somos nós? Porque vivemos nesse lugar? Através de uma pequena entrevista contendo questões sobre a origem das famílias de cada aluno e o ano em que se estabeleceram em Campinas, buscávamos o que de comum existia em nossas vidas. Nesse processo, percebíamos que o movimento histórico de cada época é determinante na condução de nossos passos; que nada acontece por acaso; que a História é condutora de nossas histórias. Assim começávamos o ano de 2001.

Para mim a experiência com o curso supletivo noturno, não era nova. Naquele ano, porém, eu iniciava meu trabalho querendo conhecer meus alunos em sua relação com a história da cidade de Campinas. Descobrimos que, como o retirante de "Morte e Vida Severina"[15] de João Cabral de Mello Neto, que migra rumo à cidade a procura de melhores condições de vida, também éramos *Severinos, iguais em tudo e na vida* ...

Em continuação ao debate estabelecido listamos uma série de problemas encontrados nos grandes centros, decorrentes da superlotação do solo urbano.

---

[14] Dado estatístico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), estimativa para 2004.
[15] Poema de João Cabral de Mello Neto, "Morte e Vida Severina", nos serviu de material de estudos sobre as questões da posse e propriedade da terra no Brasil, migração e êxodo rural.

Foi assim que chegamos à questão do menor e a criminalidade. Foi assim que conheci Janaína.

Negra, baixinha, pobre, de hábitos rudes, falando alto, batia de frente com tudo; parecia estar o tempo todo na defensiva. Hostilizada pelo mundo, parecia não estar disposta a se enquadrar nas imposições dos outros, caminhando na contramão daquilo que a escola espera de "um bom aluno". Para alguns dos professores, era a “coitada”, vítima das condições sociais, para outros era a “problemática”, psicologicamente abalada, “burra” talvez, para tantos era mais uma, na gama infinita de problemas da escola.

O que nos aproximou foi o filme de Murilo Sales, "Como nascem os anjos?" que levei para a sala de aula. Abordando a temática da adolescência envolvida com a violência nas favelas do Rio de Janeiro, este filme foi um canal de interlocução entre nós. Quando perguntei se as crianças do filme, apesar de terem matado e roubado, eram anjos ou demônios, sua resposta foi enfática: "Anjos, é claro!". Foi assim que começamos a nos aproximar.

Depois do filme, o ”anjo” que Janaína trazia consigo passou a se revelar num sorriso tímido, que lhe era característico e que se escondia por traz do “demônio” que muitos enxergavam nela. Da última carteira ela passou à primeira, nossa aproximação também foi física. Estabeleceu-se entre nós um diálogo intenso, mediado por sua história de vida, pelas aulas de História e pela relação de confiança que se estabelecia entre nós. Aos poucos, diante de meus olhos, surgia uma figura densa e cheia de energia. Identificada com o preconceito, falou-me de sua mãe, que morrera vítima do alcoolismo, da avó que parecia ser seu maior referencial, do KLB, um grupo musical que era sua grande paixão. Trouxe-me de casa um livro intitulado "O que é fome"[16] pois, segundo ela, eu gostava de ler “essas coisas”.

Certa noite, sem que eu pedisse, entregou-me um texto que escrevera. Quando lhe perguntei o porquê daquele texto, disse-me que a professora de português havia elogiado muito a redação de uma de suas colegas de classe que

[16] O que é fome? Ricardo Abramovay. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

escrevera sobre sua própria vida, por isso também quisera escrever, só que para mim.

Para mim? Para ela mesma? Para o mundo? Vejamos:

"Eu" "Eu vivo num mundo sem vida, desunião, sem respeito, sem educação. Na escola onde estudo os alunos não respeitam os próprios amigos e nem muito menos os professores. Eu também sou assim como os meus amigos. Mas tento me recuperar dessas agressões, mas não consigo. Eu não consigo porquê? Porque eu não quero entende. Porque se eu quiser é só eu não se juntar com eles. Mas como eu vou fazer isso, não posso deixar meus amigos de lado. Alguns respeitam e eu já não. Eu respeito quem me respeita, mas quando a pessoa não dá respeito as crianças, ela se transforma rude. Meu primo estuda na escola da Vila 31 de Março. Ele se chama C. Na escola que ele estuda parece uma prisão. A mãe dele é crente, e tem tempo para educar seu filho, mas seu filho é muito sem educação."

Se no movimento das aulas procurávamos o que de comum existia em nossas vidas, Janaína me chamava a atenção para o particular, para a singularidade de sua relação com o mundo. Em um exercício de reflexividade, surpreendia-me com o olhar que voltava para si mesma, no contraponto com seus outros, constituindo-se com eles e por eles. Enunciando-se na primeira pessoa, Janaina oferecia-me o singular, afirmando suas semelhanças e diferenças em relação aos outros, sua solidariedade e sentimento de pertença, sua reivindicação por respeito: se somos *iguais em tudo na vida*, eu sou quem sou e mereço respeito pelo meu modo de ser.

Na busca constante de si mesmo, um dos recursos utilizados pelo homem é o espelho, do qual espera, lhe devolve a própria imagem. Mas, o que vemos ao olharmos para o espelho?

> (...) na frente de um espelho, quase sempre posamos, adotando essa ou aquela expressão que nos parece essencial e desejável. Tais são as diversas expressões que, no nosso rosto, refletido no espelho, entram em luta e em simbiose fortuita. Nunca é nossa alma singular e única que se encontra expressa no acontecimento contemplação: sempre se introduz um segundo participante – o outro fictício, o autor não fundamentado e não autorizado; não estou sozinho quando olho no espelho, estou sob o domínio de outra alma. (BAKHTIN, 2000:53)

Era a revelação dessa *outra alma* que me surpreendia no texto de Janaína. No exercício de olhar para si mesma, na composição do seu “Eu”, eu

encontrava as marcas do outro que mediava sua singularidade, fosse pela identificação ou pela oposição.

Em seu conto, “O espelho”, Guimarães Rosa, nos relata o espanto de um sujeito diante de num jogo de espelhos que lhe revela um perfil até então oculto, *desagradável ao derradeiro grau, repulsivo senão hediondo* (1974: 92), que nada mais era do que ele mesmo. Surpreso, na ânsia de se reconhecer *à tona dos espelhos, em sua lisa, funda lâmina, em seu lume frio* (idem: 92), lança-se a toda sorte de experimentos. Mira-se de diferentes formas e ângulos e em diferentes circunstâncias. Conclui *que, interpenetrando-se no disfarce do rosto externo diversas componentes,* [seu] *problema seria o de submetê-las a um bloqueio “visual” ou anulamento perceptivo, a suspensão de uma por uma, desde as mais rudimentares, grosseiras ou de inferior significado* (idem: 93) e assim o fez, eliminando o que lhe parecia externo. Tomado de certa *fraqueza inesperada e indigna* (idem: 95), abandona as investigações deixando, *mesmo por meses, de olhar em qualquer espelho*. Um dia, porém, arrebatado pela curiosidade, olhou-se novamente no espelho e não viu nada, *só o campo liso, às vácuas, aberto como o sol, água limpíssima, à dispersão da luz tapadamente tudo* (idem: 95). Aturdido questionou: *não haveria em mim uma existência central, pessoal autônoma? (...) Então, o que se me fingia de um suposto eu, não era mais que, sobre a persistência do animal, um pouco de herança, de soltos instintos, energia passional estranha, um entrecruzar-se de influências, e tudo mais que na impermanência se define?* (idem: 96)

Ao contrário do personagem de Rosa, em sua breve consideração de si mesma, Janaína se desdobrava não em um jogo de espelhos, mas nas suas relações com o outro: contraponto e ancoragem de sua própria imagem. Ao invés de procurar eliminar de si a exterioridade do mundo, buscando na lâmina fria do espelho a imagem de uma essência desencarnada, era na relação com o outro que ela afirmava sua identidade. Em um movimento de *reflexo* e de *refração*, revelava-se tanto ao reafirmar valores hegemônicos, enunciando-se como falta - “Na escola onde eu estudo os alunos não respeitam os próprios amigos e muito menos os professores. Eu também sou assim...” – quanto ao se contrapor

abertamente a tais valores – “Mas tento me recuperar dessas agressões, mas não consigo. Eu não consigo porquê? Porque eu não quero entende. Porque se eu quiser é só eu não se juntar com eles. Mas, como vou fazer isso, não posso deixar meus amigos de lado”.

Agregando a imagem que os outros tinham a seu respeito na análise de sua própria existência, Janaina encantava-me com a franqueza com que fazia suas escolhas. Enunciava para mim, para si mesma e para mundo que é *ainda em nós mesmos que somos menos aptos para perceber o todo de nossa pessoa* (ROSA, 1974: 26). É o outro que tem de nós um excedente de visão. Ele nos vê de uma forma que nunca conseguiremos nos ver, por isso, em seus olhos encontramos indícios dos sujeitos em constituição, que vamos sendo. É com o outro que Janaína se enuncia. É com o outro que Janaina se compromete e não com o formalismo das regras escolares. Formalismo entendido como *fechamento do círculo teórico, não invadido pelo mundo concreto da vida* (GERALDI, 2004:1), que para se firmar enquanto regra, nega os sujeitos aos quais se refere, como se os mesmos fossem alheios ao mundo e as relações que lhe dão movimento.

No “Plano Escolar” daquele ano, esse formalismo se manifestava na adesão que fazia aos “Parâmetros Curriculares Nacionais”.

> Amparados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, indicamos como objetivos do ensino na escola Raul Pila que os alunos sejam capazes de:
>
> - Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
> - Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
> - Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
> - Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como aspectos sócio-culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades: efetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos de qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à atividade coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal) como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes formas de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.[17]

Esperar que um aluno transforme-se em um cidadão crítico, por exemplo, é partir do princípio que ele ainda não o é, ou então que para ser, tenha que deixar de ser o que é, transformando-se em algo tomado como certo e verdadeiro em si. Isso me faz lembrar da Grécia Antiga "berço da democracia moderna", onde para ser considerado cidadão, o indivíduo tinha que preencher uma série de pré-requisitos que eliminavam da participação política mulheres, estrangeiros e escravos. Portanto, *é um engano infeliz (herança do racionalismo) imaginar que a verdade só pode ser verdade composta de momentos universais; que a verdade de uma situação é precisamente o que é repetível e constante nela* (BAKHTIN, 2000: 152).

Será que minha aluna não preenchia, em nada, os pré-requisitos de cidadania apontados pelos objetivos da escola? Analisemos alguns aspectos desses, em relação ao "Eu" de Janaína.

[17] Texto retirado do Planejamento Escolar da EMF "Raul Pila" de 2001.

Uma perspectiva apontada nos objetivos é o desejo de que o aluno possa "adotar no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito". Mais do que adotar uma atitude de solidariedade para com o outro, a jovem aluna, vivendo a mesma realidade do outro, assumia, em seus enunciados, um compromisso decisivo com ele - ..."eu não quero entende"..."não posso deixar meus amigos de lado." Tudo é uma questão de "ética": se para respeitar os professores, ela teria que desrespeitar o grupo, ela opta pelo grupo.

Outros tantos temas apontados como desejáveis ao aluno crítico, povoam o texto de Janaína: "identidade pessoal" e "sentimento de pertinência" ao grupo - "Eu também sou assim como meus amigos"-, "posição antidiscriminatória" - "quando a pessoa não dá respeito às crianças, ela se transforma rude."-, "criticidade" - "Meu primo estuda na escola da Vila 31 de Março. Ele se chama C. Na escola que ele estuda parece uma prisão. A mãe dele é crente, e tem tempo para educar seu filho, mas seu filho é muito sem educação." Nesse trecho referente ao primo, Janaina indicia seus esforços de elaboração diante das contradições apreendidas: educa-se em uma escola que parece prisão? Como explicar a falta de educação de alguém, cuja mãe tem tempo para educá-lo?

No entanto, a escola não reconhecia em Janaina a cidadania que proferia teoricamente no Plano Escolar. Uma cidadania convertida em normas e regras, mais do que em práticas. Tal cidadania desencarnada perdia de vista os alunos reais que viviam e assumiam valores éticos e que, como Janaina, o fazia em seu texto, "questionavam a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação".

O texto vivo de Janaína longe de se contrapor aos objetivos da escola, denunciava o engessamento das relações através da formalização e burocratização dos signos em circulação, desconsiderando as *condições de uma situação concreta dada* (BAKHTIN, 2004).

> Todo sistema de normas sociais encontra-se numa posição análoga; somente existe relacionado à consciência objetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por essas normas. São assim os sistemas de normas morais, jurídicas , estéticas, etc. (BAKHTIN, 2004: 91)

Sem essa relação com a consciência objetiva dos sujeitos, conceitos como cidadania, ética, cultura e linguagem tornam-se um arcabouço vazio, uma estrutura simplificada e estática, que elimina de seu conteúdo a historicidade que lhe é própria; esse é o princípio do formalismo: cristalizar sentidos estagnando a corrente de comunicação.

> É preciso que a época da criatividade acabe; só aí é que então começa a sistematização-formalização; é o trabalho dos herdeiros e dos epígonos dominados pela palavra alheia que parou de ressoar. A orientação da corrente em evolução nunca pode ser formalizada e sistematizada. (BAKHTIN, 2004:104)

Apesar de desconhecer os objetivos da escola, Janaína, elaborando-se na relação com outro, na dinâmica dramática da vida, responde a eles, e ao fazê-lo explicita saberes que já circulam no interior da escola e que, na maioria das vezes são des-conhecidos, ocultados ou tornados irreconhecíveis pelo formalismo em que o discurso pedagógico acha-se mergulhado.

Como Narciso, afogados em nossa própria imagem, desconhecemos o que não é espelho.

2.4 - Quanto vale um tostão furado?

Subiu ladeira moleque sabido, menino feliz
E quem é que diz
No bolso furado, não leva um trocado
Nem vale um tostão...
(Ruy Maurity)

Sejam bem vindos à 6ª série!

Quem sou eu na História?

Você se lembra, quantas coisas fizemos juntos no ano passado?

Iniciamos o ano falando de índio: desenhamos, lemos textos e poesias, fizemos teatro, pintamos a cara... A princípio, parecia que nada seria possível, no meio daquela "bagunça". Confesso que, por várias vezes, pensei em desistir, porém sentia que poderíamos crescer juntos; afinal de contas, estávamos ainda nos reconhecendo. Com o tempo fomos nos aproximando e percebendo que ir para a escola não significava estar tudo tranquilo e sim enfrentar os problemas que são normais em qualquer relacionamento. Fui percebendo que eu também tinha muita coisa para aprender com vocês: gritei, implorei, fiquei bravo... mais que isso, ri, chorei, brinquei, cantei, dancei... Nossa! quantas emoções sentimos juntos! Quando começamos a falar de negro, de preconceito, de escravidão, algo muito importante aconteceu: foi quando as meninas da UNICAMP vieram trabalhar conosco e nos ajudaram a fazer de nossas aulas um espaço cada vez mais gostoso. Fomos passear pelo bairro e imaginar como seria aquele lugar quando ainda era uma fazenda de café, a fazenda Mato Dentro, da família Souza Aranha que depois se transformou na Fazenda Vila Brandina e no final foi doada para a FEAC e também se transformou no - bairro, na escola, no shopping, etc. Ficamos imaginando como seriam suas imensas plantações e os escravos trabalhando ali. Lembra quando fomos à sede da fazenda? Ah! se essa casa fosse minha! Outra atividade legal foi conhecer o café em grão, no galho, sentir o cheiro do café torrado e desenhar. E a carta para o Isidoro! Você escreveu? Uma das coisas que eu mais gostei foi fazer aquelas bandeiras contra o preconceito. Confesso que fiquei com medo de dar aquele monte de tintas nas mãos de vocês, mas no final o trabalho ficou maravilhoso. Quando vi tudo isso junto, no final do ano, na exposição, eu disse pra mim mesmo: "essa moçada tem futuro!" Pois é, o futuro é hoje e tudo aquilo que fizemos está registrado em nossa memória e em nossa história. Temos, pela frente, um longo caminho a percorrer e precisamos fazer dele, um caminho bastante legal, que nos ajude a crescer cada vez mais e a responder a pergunta que será tema de nossos trabalhos esse ano: quem somos nós na História?[18]

Um forte abraço!
Professor Marcos

[18] Texto introdutório da pasta de arquivo da sexta série em 2001.

Seria esse o questionamento, que nos orientaria durante o ano de 2001. Esse era o tema do projeto (marcado pelas influências e elaborações que me eram possíveis naquele momento) que eu propusera à Secretaria Municipal de Educação de Campinas que pagava horas extras de trabalho para os professores que apresentassem projetos para serem desenvolvidos junto às escolas. Eu julgava que somente meu tempo em sala de aula não era suficiente para dar conta da imensa expectativa que eu tinha em relação à continuidade das atividades iniciadas no ano anterior. Além disso, o trabalho tomara uma proporção maior do que a esperada; o que era apenas uma experiência transformara-se em meu projeto pedagógico para o ensino de História na escola. A proposta inicial era continuar trabalhando com estagiários da Faculdade de Educação da UNICAMP e abrir espaço para a participação de outros professores (íntegra do projeto - Anexo 1).

Nossa primeira atividade seria montar uma pasta de arquivos, onde pudéssemos organizar o trabalho. Minha idéia era padronizar o material fazendo com que todos tivessem acesso a ele. Precisava de recursos. Nem preciso aqui falar das infinitas dificuldades materiais pelas quais passa a escola pública. A solução foi solicitar a ajuda dos pais:

EMEF "Raul Pila"

Senhores pais

Venho através deste, solicitar sua contribuição para a confecção do material a ser utilizado pelo seu filho nas aulas de História. Esse material composto por uma pasta de arquivo, folhas timbradas e xerox de textos, custará R$ 3,00. O pagamento deverá ser efetuado até 10/03/2001. Sem mais, agradeço

Obs.: Caso não possa contribuir, me procure para que possamos garantir o material de seu filho.

Prof. Marcos

Fiz tudo para baratear ao máximo o preço do material. Nesses três reais que pedia, estratégicamente, já estava contido um excedente que garantiria o material para quem não pudesse pagar (na escola pública, vivemos driblando as dificuldades). Esse, porém, não parecia ser o caso do Luiz Cleber, ou pelo menos, ele assim me fazia pensar. Todas as vezes que eu perguntava pela contribuição, com um gracejo me dizia que não iria pagar. Quando eu perguntava se ele não

podia pagar, caia na gargalhada e me deixava sem entender o que na realidade acontecia, como se quisesse me testar. O tempo passou e nada do Cleber trazer o dinheiro. Montei o material e como já havia previsto, com o excedente, garanti que todos o tivessem, inclusive o Luiz Cleber.

No dia em que entreguei o material para os alunos, percebi uma certa expectativa no menino. Na hora que chamei pelo seu nome, gracejando como sempre, saiu cantarolando pela sala, “não paguei e ganhei”, como quem canta a vitória de um combate, na frente do oponente. Se éramos oponentes eu, ainda, não me sentia derrotado e precisava contra-atacar. Perguntei a ele se não havia percebido que todos tinham recebido o material e que, faltar com o pagamento, não era um privilégio seu. Meio desenxabido, voltou-se para mim e disse que, de qualquer forma, não pagaria.

Passados alguns dias, ao entrar na sala de aula, percebi um certo burburinho em torno de um pequeno objeto. Todos estavam encantados com uma pequena moeda que o Cleber havia levado para a escola. O que de incomum tinha aquela moeda é que ela estava furada. Como se fura uma moeda? Era o questionamento que permeava o encantamento de todos. Vieram me mostrar. Perguntei de quem era. Orgulhoso, o menino me disse ser sua. “Muito legal sua moeda, dá pra fazer um chaveiro, talvez um colar”, disse-lhe também encantando com valor que aquele objeto adquirira no meio da molecada. Todos queriam ter uma, mas só o Luiz Cleber tinha.

No final da aula, discretamente, o garoto colocou a moedinha sobre minha mesa e me olhou sem precisar de palavras. “É pra mim?” Disse-lhe com a certeza que a resposta seria positiva. “Obrigado, mas essa moeda não é muito valiosa pra você? Todo mundo ficou encantado com ela”. “É, mas agora ela é sua”.

Eu não tive dúvidas, naquele momento efetuava-se a paga de uma dívida real e simbólica ao mesmo tempo...

No choque entre o valor simbólico e o valor real, quais as tramas e os dramas que se desenvolvem a partir das relações humanas e como isso é constitutivo dos sujeitos envolvidos no diálogo que se estabelece?

Conheçamos, melhor, os personagens desse enredo:

Para início de conversa, o Cleber, segundo as perspectivas da escola, não era “um bom aluno”; falante, inquieto e perturbador queria sempre ser o centro das atenções. Fazia piada de tudo e com todos. Contava lorota e gargalhava das próprias histórias que inventava, num cabedal infinito onde uma história desembocava noutra, se confundia com outras, deixando atordoado quem o estivesse ouvindo. Saía da sala, mexia com os colegas e, vez ou outra, quando vítima dos próprios despropósitos, ficava desenxabido. Apesar de tudo, como se dizia nos conselhos de classe, era um “garoto inteligente”. Nunca repetiu um ano e foi meu aluno da quinta à oitava série. No ano anterior, tinha sido ele a desencadear a idéia de confeccionar bandeiras contra o preconceito. Ao ler minhas palavras no quadro “Diga não ao preconceito, vamos levantar essa bandeira”, desdenhou dizendo: “Bandeira, que bandeira? Nós não temos uma bandeira.” O trabalho foi quase que uma resposta ao seu desdém.

Dissimulado, vivia insinuando coisas, questionando minha vida particular, e por vezes, me colocando confuso. A palavra que nos unia, ao mesmo tempo nos separava.

Certa vez, caminhando pelo “Buraco do Sapo”, nos encontramos com um travesti que se tornou alvo das atenções e deboches da garotada. Testando meus limites, sabendo que falar de minha homossexualidade abertamente com meus alunos era algo ainda complicado para mim, Cleber me veio com a seguinte conversa: “Você conhece?”; “Não, mas eu o respeito”; “É, pelo menos ele assume”; “Assumir significa ter os trejeitos que ele tem?” “Não, assumir significa não esconder!”.

Era assim que o Cleber me desconcertava. O embate nunca era claro e por várias vezes ele me colocava em “cheque”.

Na relação cotidiana, a partir dos distintos lugares de professor e aluno que ocupávamos, nos digladiávamos. Por várias vezes tentei impor minha autoridade usando o pretenso poder desse meu lugar, o que raramente o intimidava. Ele parecia querer testar os limites de nossa relação, dos lugares que ocupávamos. Quais eram esses limites?

Apesar dessa relação conflituosa, o Cleber era meu amigo e muito próximo de mim; nunca me ofendeu ou foi grosseiro comigo, porém nunca me dizia diretamente o que pensava. Ele não ultrapassava os limites, somente os testava...

Tomando as relações de ensino enquanto relações sociais e a escola enquanto espaço historicamente criado para tais relações, poderíamos definir os lugares de professor e aluno de diversas formas diferentes: do ponto de vista institucional, por exemplo, o professor é o que ensina e o aluno o que aprende. Do ponto de vista freiriano (1987), no entanto, essa concepção deve ser alvo de crítica; mais do que ocupando lugares de *depositante* e *depositário* do saber, professores e alunos devem ser observados a partir das relações de poder que permeiam tais lugares na relação com as esferas políticas, econômicas e sociais que regem a sociedade capitalista.

A análise não para aí. Voltemos aos relatos anteriores.

No caso do Felipe, tendo como referencial o valor simbólico das coisas, a identificação dos lugares sociais que ocupávamos se deu no universo da cultura, acirrando a identidade do professor na relação direta com o aluno e vice-versa. Quando mergulho dentro do meu guarda-roupas e descubro que estou envolto a padrões sociais tanto quanto meus alunos percebo que a distância entre nós, não é tão grande quanto aparenta ser.

Em relação à Dayane, tal identificação se dá através da disputa ideológica presente na palavra. É no interior da palavra que delimitamos territórios, identificamos quem somos na relação com o mundo e travamos, na arena dos sentidos, a *luta* que nos identifica e nos opõe.

A Janayna, na entrega que faz de si mesma a mim, delimita seu lugar a partir dos outros lugares que ocupa e, questionando o meu lugar, me propõe uma reconfiguração do “ideal” imposto a professores e alunos. Ao olhar-se no espelho instiga em mim o desejo de me ver professor.

Todas essas relações mexem com nossa constituição social e nos ajudam na reelaboração constante de nossa consciência; sem que percebamos, fazem do outro parte constituinte dos lugares que ocupamos.

Tudo, porém, se dá nas contradições: lugares ideologicamente criados no campo da oposição obtêm vida no campo da reciprocidade. Existiria o professor sem o aluno e vice-versa? Dar-se-ia o lugar de professor sem a existência do lugar de aluno?

Com o Luiz Cleber a relação não era diferente. O que nos aproximava era o limite dessa reciprocidade. O menino não questionava o meu lugar, nem tampouco ultrapassava as fronteiras do seu, mas levava aos limites as diversas faces que nos compunham, fazendo emergir os sujeitos escondidos por trás do lugar.

Trazemos em nossos corpos, marcas de quem somos. Signos que identificam nossa trajetória pela vida. Quando nos posicionamos de frente para o outro, essas marcas se evidenciam. Como cada um vai lê-las, isso foge ao nosso controle.

Em mim, trago marcas incisivas de minha sexualidade que, por mais que eu lute para escondê-las, sempre me denunciam. A voz é meu ponto fraco. Aguda, fininha como costumavam identificá-la em minha infância e meio lânguida, faz de mim alvo constante de olhares surpresos e insinuações maledicentes.

O surpreendente dessa trama, porém, é que foi justamente na voz que eu encontrei meu maior instrumento de trabalho, com o qual eu revelo o professor que sou. Diante da sala de aula impossível ficar calado! Diante do Luiz Cleber, menos ainda!

Aprendi a lidar com isso quando percebi que, passada a surpresa inicial, os alunos se acostumam a me ouvir e meu jeito de falar se naturaliza no universo de nossas relações. Vez ou outra, porém, a questão volta à tona, não a voz em si, mas a homossexualidade que ela denuncia. O ruim, é que isso nunca se dá às claras.

Certa vez, o Cleber me encarou, fez uma expressão de seriedade e, como alguém que quisesse de mim uma revelação definitiva, indagou: “Posso te fazer uma pergunta?” Eu, mais do que depressa, tão sério quanto ele e pronto para assumir/revelar a verdade, respondi: “Pode!” Aos poucos o ar de seriedade impresso em seu rosto foi dando lugar a uma enorme gargalhada temperada pela

revelação daquilo que, supostamente, era fruto de sua curiosidade: “Quando foi que você começou a ficar careca?”

Os lugares são ocupados por corpos. Nas condições aqui expostas, de um lado se posiciona o corpo do professor marcado pela exposição direta, reveladora de outras faces de sua constituição humana, do outro o corpo do aluno que dissimulado se esconde nos labirintos do lugar que ocupa.

> Em sua singularidade, professores e alunos são a um só tempo portadores de signos e aprendizes. Seus corpos, seus gestos, seus modos de se integrarem aos papéis sociais que representam, seus modos de dizer configuram tanto *objetos de reconhecimento*, quanto *encontros que forçam a pensar*, ultrapassando os objetos que designam, as verdades inteligíveis que formulam, as cadeias de associações que suscitam, as próprias prescrições e recomendações relativas aos papéis sociais que ocupam. Seus corpos, em si mesmos, já são linguagem, e como tal, oferecem-se reciprocamente, possibilidades de ver, de falar, de pensar, de existir. (FONTANA, 2001: 51; 52)

Na sala de aula isso tudo se evidencia. No momento da relação direta, corpo a corpo, alunos e professores, são seres humanos compostos de diversas faces que se enfrentam mutuamente. Ao adentrarem no espaço escolar esses sujeitos não se deslocam, simplesmente de outros lugares que ocupam (pais, mães, filhos, adolescentes, homens, mulheres...) para ocuparem a mesa da frente ou as carteiras escolares. Consigo carregam materialidades históricas e subjetivas que os diferenciam

> (...) em termos de gênero, [de sexualidade], de idade, etnia, classe social, credo, valores, experiências vividas; são históricos e encarnam histórias singulares. Essas singularidades, mediatizando-se reciprocamente, constituem dinâmicas interativas únicas que implodem a simplicidade, a naturalidade, o poder conformador e a homogeneidade com que nos habituamos a pensar as relações de ensino, bem como a transparência e a clareza dos sentidos que uma imagem do mundo e um modo de interpretar a si mesmo e às próprias ações são oferecidas nessas relações. (FONTANA: 2002: 51)

Assim como eu, o Cleber também escondia de mim seus outros lugares. Quando se recusava a me dizer se podia ou não pagar o material, parecia querer não expor outras faces de sua subjetividade. A escola, no exercício constante em *conformar* e *homogenizar* os papéis de aluno e professor abstraindo seus corpos,

valores, experiências e sentidos, favorece o esconder-se do outro, no entanto, na dinâmica das relações intersubjetivas, os *excedentes de visão* (Bakhtin: 2000) de uns em relação aos outros, possibilitam-lhes explorar num jogo ambíguo facetas (in)suspeitadas e constrangidas.

Pode-se pensar que ao me dar sua tão valiosa moeda, o garoto quisesse com isso, num gesto solidário, me pagar pelas inquietações que me causava e pelos desmandos que me obrigava a enfrentar, como um pedido de desculpas do aluno malcriado para o professor ofendido. Não! Aquilo nada mais era do mais uma etapa do jogo. Primeiro: ele me pagava uma dívida material, afinal de contas uma moeda como aquela deveria valer alguma coisa (pelo menos para ele e os demais meninos valia), segundo: novamente se colocava na mesa os limites dos lugares que ocupávamos. Sem extrapolar seu lugar de aluno me pagava pelo material ao mesmo tempo que, testando novamente meu lugar, parecia exclamar: “E aí, eu disse que não ia pagar e não paguei! Ou paguei?”

"Formatura"

Parte 3

AGORA, O QUE EU FAÇO COM VOCÊS?
O FILME

AGORA, O QUE EU FAÇO COM VOCÊS? O FILME.

A arte é a mentira que nos permite conhecer a verdade.
(Pablo Picasso)

Cena 1: ***Passos firmes, sustentados por vigorosos saltos, descem os degraus que separam a autoridade de seus subalternos. Apressados, se deslocam pelo longo corredor que parece marcar a distância exata entre poder e a desordem. Na sala agitada, jovens ávidos de liberdade não se incomodam com o pequeno espaço que os detem. Apesar do desconforto parecem mesmo livres, longe do olhar controlador que ali freqüentemente se instala. As imagens se intercalam entre o corredor e a sala como o anúncio de um inevitável encontro. A diretora! grita a menina sentinela. Rapidamente todos tomam seus lugares, a algazarra e a cantoria silenciam, como se fosse possível esconder o movimento que agitava a sala segundos antes. Da porta, ouve-se a voz inquisitora: Washington, pegue suas coisas e venha já até minha sala!...***

A essa cena segue-se um enredo temperado de romance, traição, poder e dúvidas. Agora, o que eu faço com vocês? é a voz do poder, que sem uma cara que possa lhe definir a autoridade, coloca em dúvida a estabilidade de um pretenso controle.

Um ano de trabalho, e aquilo que me parecia impossível, se materializava em cenas reais, daquilo que convencionamos chamar de “cinema”. Os olhares não se descolavam da pequena tela, tamanha era a satisfação de cada um em se ver, personagens ou não, naqueles poucos minutos que durava a trama.

“Não consegui ver o filme”. Disse o rapaz que manipulava os equipamentos de projeção. “Não consegui tirar os olhos da platéia”, continuou, encantado que ficara com o público, que, a cada cena comentava agitado a realização de nossa façanha, impedindo inclusive, que pudéssemos ouvir as vozes de nossos heróis. Isso não importava. Aquele era um momento mágico que fechava, com chave de ouro, quatro anos de trabalho, convivência, amizades, afetos e desafetos e, principalmente, muita aprendizagem. Enfim, chegara nossa festa de formatura.

Lembra daquele grupo com quem me encontrei em 2000, na quinta série? Pois bem, ali estavam eles, moços feitos, vestidos de gente grande, sem perder, porém, a energia daqueles primeiros tempos.

O filme que era exibido tinha sido produzido por nós, como um derradeiro trabalho que marcaria para sempre nosso encontro. Tudo começou, quando resolvi devolver-lhes, em resposta a um trabalho por mim proposto, um roteiro de cinema. Vou explicar: As voltas com a Semana da Consciência Negra em novembro de 2002, gravei, da TV Globo, um seriado chamado "Cidade dos Homens". Composto de quatro episódios, essa série mostrava as "dores e delícias" da vida nas favelas cariocas, temperadas pela malícia e sensibilidade de seus dois adolescentes protagonistas: Acerola e Laranjinha.

Didaticamente instaurei um diálogo entre os protagonistas da série e meus alunos. "Cidade dos Homens: a história de Acerola e Laranjinha, dez anos depois", era esse o título do texto que todos os alunos, com os quais eu trabalhava naquele ano, deveriam me entregar, observando as seguintes determinações:

a) o texto deve conter no mínimo 30 linhas;
b) no texto devem aparecer as seguintes palavras: família, trabalho, escola e preconceito;
c) o texto deverá ser escrito como um roteiro de mais um capítulo da série;
d) As situações descritas deverão ser justificadas.

Mas, como se escreve um roteiro? Isso nem eu sabia...

O ano letivo chegava ao fim e eu me preocupava com o que fazer com o material que, aos poucos, ia chegando em minhas mãos.

Novamente encantado pelas histórias produzidas por meus alunos, resolvi mostrá-las a um amigo cineasta propondo-lhe uma parceria. Com base nas histórias confeccionadas, escreveríamos um roteiro de mais um episódio da série que, no ano seguinte seria discutido e analisado pelos alunos. Não me esqueço da exclamação do Rodrigo, nosso cineasta, após ter lido aquelas produções: "Nossa, quanto desejo!"

A família[19]:

"Laranjinha casou-se com uma mulher que ele gostava chamada Maria. Eles tiveram dois filhos, um está com 8 anos e o outro com 3 anos. Acerola também se casou com uma mulher que ele amava chamada Bruna e eles tiveram um filho que está com nove anos. Eles são todos felizes e as duas famílias são muito amigas." (Francisco)

"Laranjinha encontrou seu pai e agora juntos formam uma família alegre e honesta." (Bruno)

"Acerola não se casou, só que tem dois filhos, um com cada mulher. E se as duas se encontram é briga na certa." (Luanara)

"Era uma tarde chuvosa, o morro em 'peso' estava lá, todos desde as crianças até os velhos, lotando o cemitério municipal. Ao lado do túmulo, chorava o filho inconformado com a morte súbita, mas natural, da mãe. Acerola confortava o amigo, com um abraço forte e até mesmo sufocante. Fora há dois dias atrás, numa quarta-feira fria em que Laranjinha foi atender o telefone, mais precisamente o orelhão da padaria. A patroa da mãe falando firme contou-lhe a triste ocorrência. Tinha morrido à noite, dormindo, um enfarto fulminante, sem muitas observações médicas." (Dayana)

"Laranjinha se casou aos 23 anos, Acerola está morando com uma tia e a irmã, a avó faleceu quando ele estava com 18 anos e agora ele tem 22." (Elaine)

O trabalho:

"Walacy (Laranjinha) trabalhou por muitos e muitos anos e conseguiu ser um empresário. Ele ficou sendo empresário de uma empresa de bebidas e precisava de empregados, como Luiz Cláudio (Acerola) ainda era seu amigo ele contratou ele como um de seus funcionários." (Eleny)

"Agora Laranjinha é um professor, tem uma noiva duas filhas e três filhos todos estudando, a mulher trabalhando num supermercado. Acerola está trabalhando de pedreiro, tem uma noiva, um filho e duas filhas todos estudantes

[19] A seleção dos textos, aqui apresentados foi feita a partir dos seguintes critérios: 1) alunos das, então, sétimas séries, com os quais eu viria a realizar o filme no ano seguinte; 2) cinco trechos relacionados a cada uma das palavras exigidas no texto: família, trabalho, escola e preconceito.

na escola onde Laranjinha trabalha. A mulher de Acerola está trabalhando no supermercado onde a mulher de Laranjinha trabalha também.” (Wellington)

“Eles tem um trabalho muito bom. Acerola é professor de história e conta para seus alunos a vida que levou na sua infância e por isso manda seus alunos aproveitarem a escola. Laranjinha trabalha numa loja, ele é gerente, está subindo na vida e agradece muito a Deus pela vida que tem.” (Jaqueline)

“(...) no fim da tarde eles estavam jogando bola quando passou um homem e no dia seguinte o homem levou eles para fazer um teste. Daí eles passaram e começaram a jogar futebol, eles começaram a carreira bem cedo, com 16 anos. Eles conseguiram ir para a Copa do mundo de 2006(...) quando acabou a copa Laranjinha foi jogar no Real Madrid e o Acerola foi jogar no Barcelona e mesmo com o preconceito eles trabalham normalmente.” (Juliana)

“Acerola depois de trabalhar para um cara que vendia CD pirata , foi tentar ter seu próprio negócio (mesmo sendo um trabalho ilegal). E progrediu, com uma pequena ajuda dos traficantes ele virou um grande sacoleiro, tinha várias barracas no camelô do Rio.” (Luanara)

A escola:

“Dez anos depois Acerola já estava na faculdade de medicina, mas continuava no Morro do Alemão. Laranjinha já tinha terminado a faculdade e já estava no seu trabalho de professor. Ele queria mudar a sua favela dando aula para os moradores e crianças...” (Dayane)

“E começaram a pensar até que descobriram que através dos estudos suas vidas cedo ou mais tarde poderia mudar, pois através dos estudos eles poderiam mudar, e conseguir um em prego e construir suas vidas.” (Michele)

“Acerola e Laranjinha conseguiram uma faculdade pública, porque querem sair daquela favela, conseguir um emprego bom e sustentar a família deles. Eram novos na faculdade e também eram os únicos da favela a estarem lá, só tinha mauricio branquelo...” (Felipe)

“Laranjinha agora está terminando seus estudos e no futuro pretende ser advogado. Acerola também está terminando seus estudos e pretende ser juiz, para que possa conseguir uma vida melhor.” (Bruno)

“Oi Acerola como vai você? Bem! O que você está fazendo da vida? Nada. Como nada? Não tenho trabalho e não estudei. E você? Eu estou trabalhando e estudando para Direito! Vou te ajudar” (Solange)

O preconceito:

“Acerola arrumou um serviço na lanchonete e depois foi mandado embora porque ele era preto e o rapaz pensou que ele roubava, discriminou o Acerola, só que ele ainda é uma pessoa boa, ficou mais velho e a bondade continuou ainda.” (Pedro)

“Eles levantavam todos os dias bem cedo para ver se conseguia emprego... Mas também eles não conseguiam emprego por causa do preconceito que era muito.” (Mariane)

“Acerola fez faculdade com muito preconceito ao seu redor, passou e começou a procurar um trabalho. Pelo fato de ser negro foi muito difícil de achar trabalho mais conseguiu.” (Paulo)

“Em todos os lugares existem preconceito sempre de alguma coisa, mas isso é uma coisa que nem se deve esquentar a cabeça, porque só traz problemas.” (Fabiana)

“Porque eles vivem no meio do crime, os mais ricos tem o maior preconceito com os favelados e com os pretos, porque os ricos são brancos e moram em apartamentos de frente com a praia.” (Fábio)

As trinta linhas:

Escrever trinta linhas para quem tem uma letra muito pequena, significa escrever mais do que alguém que tem a letra grande. Baseado nessa premissa, o Rafael reivindicou o direito de escrever na mesma proporção que os demais: “Posso escrever meia linha, professor?” “Porque escrever meia linha?” “Porque minha letra é muito pequena e escrevendo meia linha eu estarei escrevendo a mesma quantidade que meus colegas!” Feita a negociação pautada na lógica e respeitando as determinações implícitas na atividade, nasceu o texto (transcrição do texto - Anexo 2):

Nome: Rafael Ponucci Nº 24 Sº 7A

Cidade dos Homens:

Historia de Laranjinho e Acerola: 10 anos depois...

Numa favela do Rio de Janeiro tem dois meninos que chamavam Laranjinho e Acerola que viviam numa violencia que ninguem imagina que é deste jeito.

Na familia do laranjinho ninguém trabalha o laranjinho tinha que trabalhar pedindo para as pessoas o pão de cada dia e como o preconceito é muito ele não arranjava nada para comer já. A familia a Acerola tem o irmão e o irmão que trabalham de faxineiro para pessoas Ricas já o laranjinho e a Acerola tem que ir para a escola por isso não tem tempo de trabalhar e agora que eles crescem eles ainda moram na favela de Rio de Janeiro o laranjinho agora tem um trabalho que da para sustentar e para comer e [redacted] encher seu barriga já a Acerola Raulara e matava ele virau o patrão de toda a favela com a sua cara de mandara e tomou conta da favela matando e mandando os outros patrões enquanto o laranjinho trabalhava a Acerola Raulara e matava os inocente de Raulara carro e trovo com os outros negros chingando-os de putos e muito preconceito entre os outros trabalhadores.

Teve um dia que a Acerola dispensou um carro e Resolveu guardar os Bagulhos na casa de laranjinho e laranjinho não deixava eles entrarem e porisso a Acerola foi presa e ficou vigiada pegando 100 anos de prisão O laranjinho viveu muito bem em não

ajudar o Acilolo com seu crime, e de
sidou muito bom gostou uma Resposta
magoada a gas o Acilolo, foi embora
do fusto, e de vivel muito bom.

Tanto em termos de conteúdo, quanto na forma do enunciado, o que prevalecia naquelas palavras era o desejo. Um desejo marcado por gestos de solidariedade e por uma leitura otimista da escola. Apesar de uma aparente utopia na relação com o futuro, os enunciados revelavam lucidez e razão no que diz respeito às relações sociais. As referências básicas vinham da vida; do universo familiar enquanto uma estrutura de sobrevivência e relações de afeto, e do trabalho enquanto sustentáculo da vida e realização pessoal. Traduzida nas figuras do professor, do médico e do advogado, essa realização se materializava na cultura.

Como herança de uma tradição aristocrática e patriarcalista, no Brasil, tais profissões são associadas a indivíduos bem sucedidos. No universo das práticas imperiais e da fase inicial da República, onde cada família de prestígio fazia questão de ter um filho bacharel ou doutor, o advogado e o médico eram figuras representativas da urbanidade, atuando como profissionais liberais. Com a ampliação do acesso e essas profissões, eles perderam essa aura, mas ainda mantêm o prestígio e o título que representam uma via de ascensão social. Já o professor, apesar de ter sido um profissional bastante valorizado que gozava de bons salários, com o tempo, além de perder o poder aquisitivo, perdeu também o status social. Porém, para os alunos, enquanto referência imediata, ele ainda representa “aquele que sabe” e que pode ajudar a melhorar a vida de todos (“Ele queria mudar a sua favela dando aula para os moradores e crianças.”). Isso sem contar que o professor em questão era um professor de História “que conta para seus alunos a vida que levou na sua infância”.

As saídas encontradas para os desmandos da vida, são marcas de uma gente que segue em frente na busca por um “final feliz” nem sempre marcado por atitudes “moralmente corretas”. Enquanto um código extensivo ao grupo, a solidariedade nem sempre se apresenta nos padrões do “politicamente correto”, aos olhos dos setores médios da sociedade. Se dar bem na vida “vendendo CD pirata... com uma pequena ajuda dos traficantes” ou “ter dois filhos, um com cada mulher”, são incontestavelmente indicadores desse final feliz.

Outro aspecto interessante desses enunciados é a leitura que fazem do preconceito; uma leitura que *não se faz notar com produtos próprios mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante* (CERTEAU, 1994: 39). Ser uma "pessoa boa", enfrentar as dificuldades de se achar trabalho apesar do preconceito ou lidar com o preconceito como "uma coisa que nem se deve esquentar a cabeça, porque só traz problemas", não significa simplesmente aceitar o que está posto como norma ou mesmo ignorar a existência dessa norma, mas sim *jogar com os acontecimentos para os transformar em "ocasiões"* (idem: 47).

Afirmar que "não se deve esquentar a cabeça com o preconceito" indicia o reconhecimento desse preconceito e suas regras de funcionamento. O que diz o sujeito? O preconceito existe sim, funciona, mas não impede minha existência. Enquanto *sujeito ordinário*, ele não tem escolha; é a ideologia dominante que dita a regra e limita território com ela, o que ele faz é decidir pelo não enfrentamento direto não dando ao preconceito o valor que ele tem para os que o criam. Esta pode ser uma saída. Assim o faziam os negros escravos que, diante das imposições do catolicismo, *iam à igreja, mas continuavam a ter suas preocupações próprias, seus ritos antigos, suas convicções anteriores, no interior do domínio imposto pelo sistema de colonização* (CERTEAU,1985: 6)[20], dando origem assim ao sincretismo tão presente nas religiões afro-brasileiras.

Práticas cotidianas; é assim que Certeau denomina esse movimento. Segundo seu pensamento, antes de analisarmos os efeitos de uma ordem dominante sobre o sujeito, devemos buscar que *usos* esse sujeito faz dessa ordem. Perceberemos assim que sua relação com o mundo não é passiva, que *suas práticas cotidianas são, no fundo, antropofágicas* (CERTEAU,1985: 6). Lembremos: foi nesse enredo que o Bugre comeu o Bispo...

Cena 2: *Enquanto isso... na sala da diretora...*

Ouvi dizer que você anda trazendo drogas para a escola.

Que é isso Dona, ta me " tirando"?

[20] Em seu texto "Teoria e método no Estudo das práticas cotidianos", Certeau utiliza essas palavras referindo-se aos índios mexicanos em relação ao processo de colonização da América Espanhola.

Não importa, abra sua bolsa!

Não vou abrir!

Abra sua bolsa!

Abra você essa "bosta" aqui!

Você pensa que está falando com quem, seu moleque!...

Essa cena é marcada pelo inquérito implícito nas relações de poder. Mais do que a palavra, o que valem são as provas. Dentro da bolsa, como que surgindo do nada, a droga é retirada. Veredicto: "Pra começar, dois dias de suspensão e quero ver os seus pais aqui imediatamente". O personagem em julgamento era negro, tinha que ser negro; foi a decisão coletiva na elaboração do roteiro.

Abandonando a idéia de escrever um roteiro com base nas histórias produzidas pelos alunos, eu e o Rodrigo, iniciamos, o ano de 2003 com o propósito de produzir um filme na escola. Propomos aos alunos das oitavas séries[21] um trabalho que iria desde a confecção de um roteiro até sua filmagem, passando pela criação de personagens, preparação de atores, figurinos, cenários, iluminação, música e tudo mais que faz parte da produção de um curta metragem.

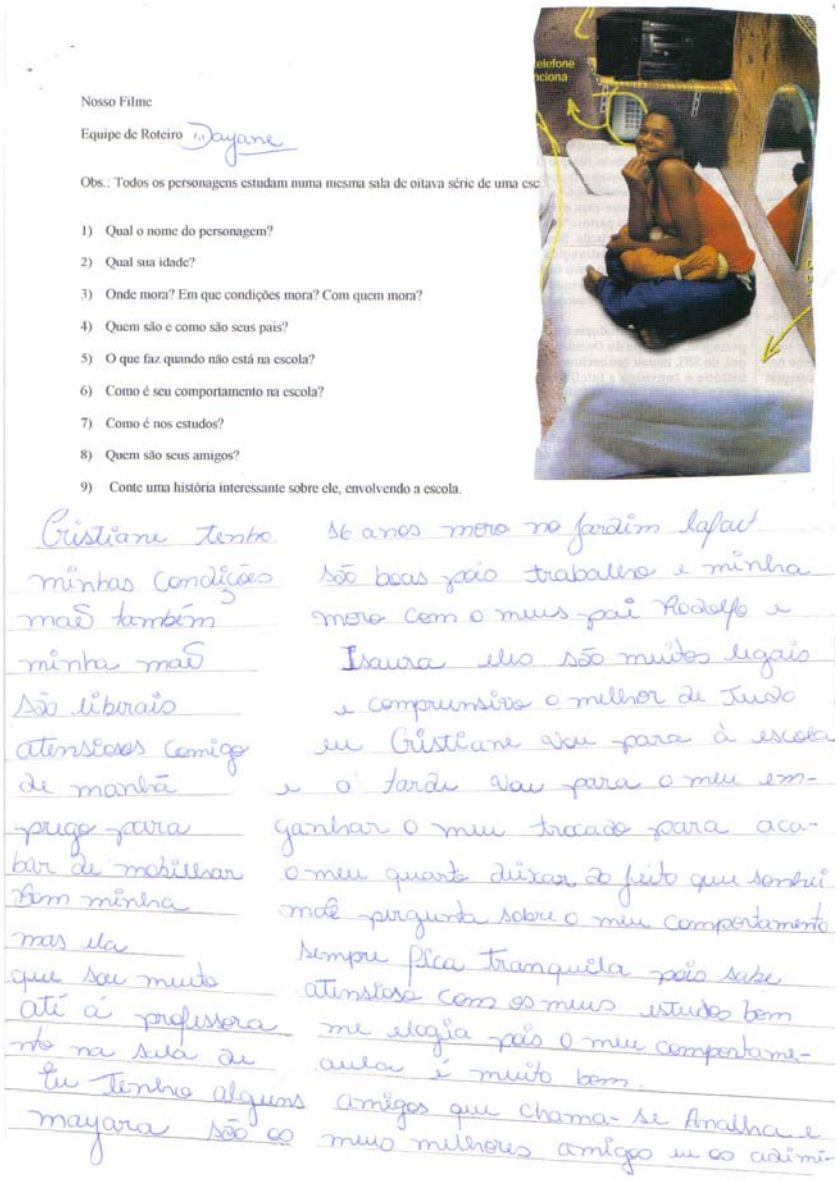
Proposta imediatamente aceita, dividimos os alunos em grupos, conforme a vontade de cada um. Minha incumbência, no princípio, era trabalhar com a equipe de roteiro. Passei então a buscar relatos dos alunos sobre o cotidiano escolar e suas imediações; histórias que povoavam a memória e o imaginário de todos e que revelariam os caminhos pelos quais deveríamos seguir.

A primeira proposta foi que buscassem na memória ou inventassem um episódio relacionado ao cotidiano da escola.

As histórias de briga com a diretora imperaram nessas lembranças, na seqüência vieram as discussões sobre o uso e o tráfico de drogas relacionados à favela, inspirados tanto na realidade imediata em que viviam como nas histórias tão debatidas de Acerola e Laranjinha. A questão do preconceito racial, enquanto uma demanda que nos acompanhava desde outras datas, reafirmada na "Cidade

[21] Essa escolha se deu, primeiramente, pela necessidade de delimitarmos um certo número de alunos com o qual conseguiríamos trabalhar e depois, por serem estes, os alunos que eu acompanhava desde a quinta série.

dos Homens” também foi fortemente colocada e, assim, instituímos os temas que sustentariam nossa história. Por apelo, principalmente das meninas, tudo deveria ser temperado pelo romance. Passamos então a pensar quem seriam os personagens que dariam vida à trama que pretendíamos criar.



Nosso Filme

Equipe de Roteiro Dayane

Obs.: Todos os personagens estudam numa mesma sala de oitava série de uma esc

1) Qual o nome do personagem?
2) Qual sua idade?
3) Onde mora? Em que condições mora? Com quem mora?
4) Quem são e como são seus pais?
5) O que faz quando não está na escola?
6) Como é seu comportamento na escola?
7) Como é nos estudos?
8) Quem são seus amigos?
9) Conte uma história interessante sobre ele, envolvendo a escola.

Cristiane tenho 16 anos moro no jardim lafaiet
minhas condições são boas pois trabalho e minha
mãe também moro com o meus pai Rodolfo e
minha mãe Isaura eles são muito legais
são liberais e compreensivo o melhor de Tudo
atenciosos comigo eu Cristiane vou para à escola
de manhã e a tarde vou para o meu em-
prego para ganhar o meu trocado para aca-
bar de mobiliar o meu quarto dizer do feito que sonhei
bem minha mãe pergunta sobre o meu comportamento
mas ela sempre fica tranquila pois sabe
que sou muito atenciosa com os meus estudos bem
até a professora me elogia pois o meu comportame-
nto na sala de aula é muito bom.
Eu tenho alguns amigos que chama-se Analha e
mayara são os meus melhores amigo eu os admi-

Selecionei fotografias de adolescentes colhidas de revistas e as distribui entre os alunos, acompanhadas de um roteiro de trabalho que visava a compor os personagens que pudessem fazer parte de nosso enredo. A identificação com os

personagens foi imediata, parecia que estávamos contando histórias de nós mesmos.

"Um dia na escola Daniel jogou uma bola de papel em Fábio. Fábio foi caçar satisfação para saber o que estava acontecendo, porque ele havia jogado a bola de papel nele e foi aquela discussão, nem o professor deu conta. Só quando a diretora chegou que eles pararam, mas já era tarde e ela levou os dois para a diretoria e eles tomaram suspensão." (autor não identificado)

Falando da vida, criando personagens, recriando a realidade, representando o nosso cotidiano, compusemos uma história. Assim nasceram Wasshington, Natasha, Nicole, Bruno, Marcelo e a diretora, que a princípio teria um nome, mas que com o tempo perderia, inclusive, a própria identidade (disso, falarei logo mais). Mas isso não bastava, precisávamos transformar nossa história num roteiro.

Personagens centrais e secundários, cenas externas e internas, cena 1,2,3..., essa nova linguagem nos era apresentada pelo Rodrigo.

Roteiro

Cena 1 interna - escola (corredor e sala de aula) dia

Luanara escreveu.

Em um certo dia, uma diretora de uma escola pública, vai até uma sala de aula, logo após o recreio e chama um aluno e diz:

DIRETORA: Washington pegue o seu material e me acompanhe ate a minha sala.

Ele diz com ar de riso:

WASHINGTON: Pô dona o que eu fiz dessa vez?

Cena 2 interna - escola (diretoria) dia

Daiana escreveu.

Washington e a diretora estão na sala da direção e ela diz:

DIRETORA: Por favor abra sua bolsa.

Ele nega dizendo:

WASHINGTON: Não dona, pra que?

Mais do que criar um roteiro, aprendíamos a trabalhar em equipe; os personagens, a trama, o enredo, tudo nascia sem um autor definido; aos poucos todos fomos nos apropriando do trabalho de maneira coletiva. Até aqueles que não participavam de forma direta da composição do texto podiam dialogar com

ele. Uma das formas que eu criei para que isso acontecesse foi utilizar o texto em nossas aulas como instrumento de trabalho.

"Você concorda com a atitude da diretora?"

"Concordo porque ela ficou sabendo que o aluno Washington está traficando dentro da escola e isso é o que todas as diretoras devem fazer." (Fábio Renato)

"Não, porque quem colocou a droga na bolsa do Washington foram Nicole e Marcelo." (Bruno)

"Escolha um dos personagens do filme e alterando sua atitude, altere a história."

"A diretora deveria ser mais calma, não já indo acusando o aluno. Se ele usasse droga ela tinha que conversar com ele a respeito disso e não já expulsando o aluno da escola. Na verdade ela estava preocupada com a imagem dela." (Felipe)

"Washington. Se ele fosse maconheiro esta diretora estava morta e a escola já era porque o Washington mandava fechar." (Diego Henrique)

Cena 3: ***20 minutos antes... Com essa legenda que aparece na tela, o mistério envolvendo nosso herói começa a ser desvendado. Teria ele realmente levado droga pra dentro da escola?***

A câmera aponta para um grupo de amigos que conversam no intervalo das aulas. Eles discutem o namoro de Washington e Nicole, ele negro e ela branca. A irmã de Nicole, que participa do diálogo se diz totalmente insatisfeita com o namoro dos dois e querendo conquistar Marcelo ex-namorado da irmã, que também não se conforma em ter sido trocado por um negro, promete: "Esse namoro não vai durar muito tempo! Firmeza?" Dirigindo-se para a sala de aula os dois infiltram a droga na mochila de Washington e são surpreendidos por Bruno, o mais tímido garoto da sala.

Isso merece uma pausa.

Durante as oficinas de interpretação cênica, onde os que pretendiam representar nossos personagens aprendiam a se comportar como árvores, dançavam sem música e faziam caretas, o garoto mais tímido da sala apareceu.

Bruno era o seu nome. Meio sem jeito, desafiando a timidez, começou a imitar coisas e fazer mímica, como os demais. Quando a equipe de roteiro procurava um nome para o personagem tímido que comporia a trama, a decisão foi unânime: Bruno! Meio receoso em relação à reação do verdadeiro Bruno diante da indicação do grupo perguntei a ele se via algum problema em utilizarmos seu nome no personagem. Incondicionalmente disse-me que não. Mas a história não termina por aí. Atravessando o "Buraco do Sapo" que fica no quintal do shopping onde iríamos ao cinema[22], o Bruno me surpreende ao dizer: "Professor, acho que eu vou tentar fazer o Bruno". "Fazer o Bruno" significava interpretar o personagem que era sua imagem e semelhança. Por aqueles dias faríamos teste para atores. Para o papel almejado se inscreveu mais um aluno, mas de antemão já sabíamos que quem tinha que "fazer o Bruno" era o Bruno.

Surpreendido pelos vilões, presenciando a cena do crime, Bruno é ameaçado: "Se abrir a boca, tá fudido! Viu?"

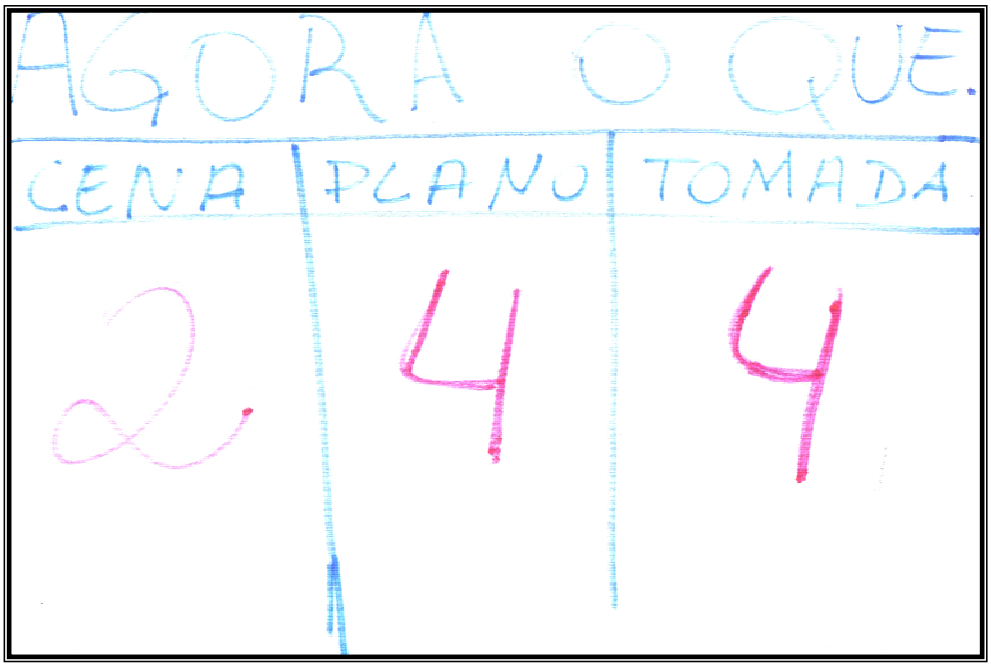
Cena 4: ***Na cena seguinte o tímido personagem se encontra com Nicole, que é sua melhor amiga. Meio sem jeito fica totalmente desconcertado quando ela lhe diz que vai terminar o namoro com Washington, por conta do ocorrido. Com medo, mas enfrentando o desafio de ser o herói de nossa história revela para a amiga a armação da qual todos estavam sendo vítimas.***

Foram dois dias de filmagem. Naquele final de semana todos pudemos por em prática o que havíamos aprendido. A escola se encontrava vazia como era necessário para realizarmos os trabalhos. Precisávamos preenchê-la de ficção, na interpretação da mais pura realidade. Era gratificante ver os alunos discutindo qual o melhor ângulo de enquadramento para cada cena, se luz estava boa ou ruim, ensaiando seus papéis, se fantasiando deles mesmos. Técnicas eram criadas, ali mesmo, superando as dificuldades materiais que enfrentávamos. Nosso equipamento se resumia em duas câmeras amadoras emprestadas. Uma se quebrou.

[22] Ir ao cinema, no shopping que ficava nas proximidades da escola foi mais uma atividade do projeto. Para tal, providenciamos carteira estudantil para os alunos pagarem meia entrada, além de nos preocuparmos em ir ao cinema em dias de promoção. Muitos dos alunos nunca haviam assistido a um filme em tela grande e a maioria não tinha o habito de freqüentar o shopping, apesar da proximidade com o lugar onde viviam.

Para filmarmos os pés da diretora caminhando pelo corredor, realizamos uma “traveling”[23] recorrendo ao skate de um dos alunos.

“Silêncio no estúdio!” “Luz, câmera, ação, gravando!” Repetidas vezes ouvíamos soar a voz de uns e outros, uma vez que personagens, diretores, câmeras, atores e autores se confundiam, pois éramos todos, ao mesmo tempo, criadores e criaturas. Cada cena se repetia diversas vezes; problemas técnicos, esquecimento de falas, alguém que riu ou à procura pelo melhor ângulo, a claquete registrava a cena, o plano e a tomada que nos orientariam na edição final[24]. Quantas linguagens diferentes...



Cena 5: ***O final da trama se aproxima. Nicole e Bruno procuram a diretora e revelam a farsa empreendida por Natasha e Marcelo. Desorientada e não sabendo direito que atitudes tomar diante dos vilões, a diretora revela a instabilidade que povoa o lugar que ocupa, indagando aos berros: “Agora, o que eu faço com vocês?”***

[23] Na linguagem cinematográfica, traveling significa uma técnica utilizada para a filmagem de movimentos, onde a câmera corre sobre trilhos.

[24] Tínhamos, a princípio o desejo de realizar a edição do filme juntamente com os alunos. Procuramos por ilhas de edição em equipamentos públicos. Vencidos pela burocracia, o Rodrigo e alguns colaboradores realizaram a edição durante algumas madrugadas numa ilha emprestada de um amigo. Durante o dia o dono da ilha trabalhava com ela.

Trabalhar com o personagem da diretora me causou um certo mal estar. Influenciado pelas palavras do Rodrigo, que em uma das conversas com os alunos, expôs sua preocupação com o maniqueísmo que povoa boa parte das grandes produções cinematográficas, fiquei preocupado em não fazer do nosso filme uma espécie de juízo de valores em relação às diretoras em geral. Tínhamos na escola, naquele momento, um exemplo forte de que nem todas são iguais. Nossa vice-diretora, carinhosamente chamada por todos de Jô, dosava com maestria autoridade, afeto e bom senso.

Mas, para os alunos o que prevalecia era a idéia da autoridade sem limites, tantas vezes praticadas nas relações escolares. Pensando nisso, percebi que o que estava em jogo não era a pessoa da diretora em si, mas o lugar que ela ocupa nas relações hierárquicas de poder que sustentam a organização escolar e sua lógica. Diferentemente do professor, que está mais próximo e, com quem o embate pode ser mais direto, a diretora está distante, num lugar reservado só pra ela, daí a escada que coloca nossa personagem acima dos demais e o longo corredor que percorre até chegar à sala de aula.

Tentando livrar minha consciência do peso do julgamento, propus que a diretora não tivesse um rosto. Negociei com o grupo e decidimos enfatizar a voz e alguns gestos da personagem, ressaltando o poder ao mesmo tempo anônimo e explicito que povoa alguns lugares sociais historicamente constituídos. Que bom, não precisamos colocar um adulto entre os adolescentes para fazer o papel da diretora!

Cena 6: ***Na impaciência da espera Nicole se agita de um lado a outro, no portão da escola, ansiosa pelo reencontro. Caminhando pela favela onde mora, nosso herói se apressa para o encontro com sua amada. Juntos, nosso casal romântico se abraça dando um fim à trama. Ao fundo ouve-se a trilha musical "O que é que eu vou fazer agora, se o meu sol não brilhar por mim?... sorte na vida[25]..." Ficção e realidade se conjugam na incerteza da vida...***

[25] Música "Firmamento" (Wrong girl to play with), Henry Lawes / Winston foster, versão: Cidade Negra.

A mistura entre ficção e realidade, intercalada ao preto e branco ocasionado por problemas na edição[26] e ao colorido do que chamamos de "depoimentos" provocou uma certa leitura: Não tínhamos a pretensão de recriar o real, nossa obra era ficcional. Mas como compreender isso se o tempo todo parecíamos falar de nós mesmos?

Tomemos a obra enquanto enunciado. *De que modo um enunciado verbal artístico (...) difere de um enunciado na corrente da vida?* (BAKHTIN,1976:9) No discurso do cotidiano o contexto extraverbal é parte fundante da comunicação entre o sujeito falante e o ouvinte como um terceiro elemento do ato de comunicação, que comumente passa despercebido quando os sujeitos fazem parte de um mesmo universo cultural. É um contexto que não entra diretamente no discurso, mas provém desse discurso. No filme esse contexto extraverbal é potencializado explicitando um conjunto de valores que no discurso da vida fica somente presumido. Retomemos a questão envolvendo a personagem da diretora:

> Julgamentos de valor, antes de tudo, determinam a seleção de palavras [e gestos] do autor e a recepção desta seleção (a co-seleção) pelo ouvinte. [Tais palavras são selecionadas do] contexto da vida onde foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor (...) Do ponto de vista dos próprios portadores desses julgamentos de valor. (BAKHTIN,1976: 10)

Partindo desse ponto de vista, o resultado não poderia ser outro senão uma personagem em que, os gestos e a palavra são potencializados na medida do lugar de poder que ocupa, apesar de haver também nesse caso um diálogo com as condições extraverbais que compõem a cena (a escada, o corredor, o salto alto, etc.), uma vez que se trata de uma produção áudio-visual.

A aluna que interpreta a diretora escreve um depoimento no qual analisa esse papel social, desdobrando, sob uma nova condição de produção, o diálogo que já vinha mantendo com ele, propondo uma nova configuração do lugar de poder que está em jogo. ***"Diretora de escola é quase sempre assim, elas não deixam muito a gente falar, antes de tomar qualquer atitude elas deveriam***

[26] No momento da edição, devido a problemas técnicos, a filmagem que originariamente era colorida ficou em preto e branco.

consultar a gente, pesquisar, perguntar. Tenho certeza que ajudará muito a resolver os problemas da escola." Esse jogo entre realidade e ficção se funda nas relações entre mim e o outro com quem eu estabeleço um diálogo que explicita os lugares que cada um ocupa nas relações sociais. Propor uma reorganização desses lugares significa tornar-se responsável pelos resultados dessa nova configuração. Significa propor respostas a questões mais amplas da organização social. Significa reivindicar o direito ao diálogo como contrapartida ao monologismo que tanto se faz presente nas relações de ensino.

Outro elemento extremamente importante nessa análise é essa participação efetiva dos alunos na composição da obra ao mesmo tempo em que compõem o universo imediato "reproduzido". Nessa confusão entre autor, obra e ouvinte (uma vez que também éramos expectadores) o universo do diálogo fica cada vez mais intenso. Observando-se a autonomia das posições que ocupam autor, herói e ouvinte na produção e tomando-os como parte constitutiva do enunciado, como indica Bakhtin (2000), a obra que produzíamos, mais que destinada a um leitor externo, era um instrumento de diálogo pautado na reciprocidade de nossas relações. Autores, heróis e ouvintes afetavam-se reciprocamente no próprio processo de produção.

Em seu livro "O pesquisador e seu outro", Amorim (2004) ao analisar a produção do cineasta iraniano Kiarostame, destaca o papel do encontro entre a equipe de filmagem com o outro a quem deseja captar, ressaltando o *quase* que separa a ficção da realidade propondo uma relação *alteridade/identidade*. Em nossa produção esse *quase*, propõe um encontro de nós com nós mesmos, efetivado no processo de produção da obra. Alteridade e identidade são elementos constitutivos da obra, do início ao fim; *o conhecimento do outro constrói-se e destrói-se no diálogo* (AMORIM, 2004: 25), buscando-se a preservação da autonomia entre o autor e seu herói. O que nos orientava era o estranhamento, a dúvida, a proposição... ***diretora de escola é quase sempre assim***.

Pensar a produção de um filme enquanto fruto da criatividade, imaginação e originalidade do autor, nos propõe um certo isolamento desse em relação ao

mundo. A estética, nesse caso, parece fruto do universo interior do sujeito explicitado na obra. É comum ouvirmos falar da originalidade desse ou daquele autor, dessa ou daquela obra. Segundo Bakhtin, nenhuma ficção é autônoma, nenhuma linguagem é puramente estética.

> O que caracteriza a comunicação estética é o fato de que ela é totalmente absorvida na criação de uma obra de arte e nas suas contínuas re-criações por meio da co-criação dos contempladores, e não requer nenhum outro tipo de observação. Mas, (...) esta forma única de comunicação não existe isoladamente; ela participa do fluxo unitário da vida social, ela reflete a base econômica comum, e ela se envolve em interação e troca com outras formas de comunicação. (BAKHTIN, 1976: 3)

A escola era mediadora do processo de criação estética a que nos propúnhamos. O que pretendíamos criar não era distante do universo da vida; da linguagem do cotidiano. O tom da produção nos era dado pelo que de comum nos unia: *uma base econômica comum*, uma realidade histórica centrada nas relações de poder que caracterizam a sociedade capitalista em que vivemos.

Tínhamos a pretensão de dialogar com o real. Representando a realidade através da arte, estabelecíamos um paralelo entre o *mundo da vida* e o *mundo da cultura*; entre nós e a representação de nós mesmos. *O que são as teorias científicas, as artes ou as leis senão respostas provisórias a questões que cada sociedade, formula, reformula, reinventa em diferentes épocas, desencadeando inúmeros processos de criação?* (Pereira, 2005: s/p)

Sim, formulávamos respostas provisórias à questões sem uma resposta precisa. Abordávamos de forma singular questões comuns não somente ao objeto imediato de nossas indagações, mas ao conjunto da sociedade. Instaurávamos a dúvida. Assumíamos a responsabilidade de dialogar com o mundo, sabendo que *a arte e a vida não são o mesmo, porém devem converter-se em mim em algo unitário, dentro da unidade de minha responsabilidade* (BAKHTIN,1993: 12).

Há quem me pergunte, mas isso é ensinar? Mais ainda, isso é ensinar História?

Durante o ano inteiro que “gastamos” na produção do filme, a preocupação com o que ensinar e como ensinar sempre foi uma constante. Por diversas vezes tive que “provar” pra mim mesmo e para os outros que o que eu me propunha a

fazer era ensinar História. Cheguei ao ridículo de tentar fazer uma ponte entre o que estávamos fazendo e a cultura teatral da Grécia Antiga. Digo ridículo, não menosprezando a importância da cultura grega na formação da nossa própria cultura ou seu papel fundamental no ensino da História, mas sim de utilizar esse argumento como justificativa para um trabalho que propunha uma outra linguagem para o ensino da História que não aquela engessada nos padrões da cultura erudita, científica e academicista, muito bem representadas no livro didático.

Analisando o documentário "Cabra marcado para morrer" de Eduardo Coutinho, Lins (2004: 45) destaca *a modificação sofrida por Elisabeth Teixeira durante o filme, no cinema e na vida*. No início da década de 60, Coutinho se propôs a produzir uma obra de ficção sobre o assassinato de um líder camponês na luta pela terra, usando como protagonistas atores escolhidos entre os próprios camponeses. Viúva do referido líder, Elisabeth, seria então, uma das atrizes, interpretando a si mesma. Interrompidas pelo golpe militar de 1964, quando o exercito perseguiu e prendeu vários líderes camponeses e alguns membros da equipe de Coutinho, das filmagens só restou parte do material já rodado enviado ao laboratório dias antes do golpe. Com esse material em mãos, 17 anos depois, o diretor sai em busca dos antigos "atores" com a perspectiva de realizar um documentário. Foi assim que se deu o reencontro de Elisabeth com seu passado. Vivendo na clandestinidade desde aqueles tempos de perseguição, *o filme não apenas permite que ela retome seu verdadeiro nome, como também produz nela uma mudança radical* (Lins, 2004: 45). Dialogando com o passado através do reencontro com o diretor, com as imagens trazidas por ele, com o filho que tenta protegê-la falando em seu nome[27], com a preocupação em resgatar suas próprias palavras - *A entrevista, eu falei muito mal ontem, mas eu fiquei muito emocionada... Porque eu devia ter começado direitinho, a vida como você queria, de início... Se você tinha deixado pra hoje eu tinha me expressado melhor.* (idem: 47) -, a protagonista dos dois filmes se revela num movimento de transformação que perfeitamente pode ser compreendido como efeito de aprendizagem.

> É surpreendente o "conhecimento intuitivo" que Elisabeth possui do que é relevante falar. Ela percebe a importância do filme para reunir o que estava disperso. Ao mesmo tempo essa fala deixa claros os efeitos que o primeiro encontro e a sessão de projeção do primeiro copião do primeiro Cabra Marcado produziram sobre suas memória e suas reflexões; ela já está em plena transformação (LINS, 2004: 47)

É a esse aprendizado/transformação a que me refiro. Que transformações essa experiência com o cinema ocasionou em nós? Que efeitos de reciprocidade esse diálogo com novas linguagens produziu em nossas consciências?

Segundo Lins, *o que importa nas filmagens de Coutinho é como as lembranças surgem no presente, como são narradas no momento da filmagem, mesmo que não coincidam com o que está estabelecido pela história oficial* (idem). Para mim, o que importava também era a narrativa construída no processo de produção. Se estas coincidiam ou não com a história oficial, se se enquadravam ou não nos meandros da cultura erudita isso não importava. O que coloco em pauta é um movimento dialógico entre a história e a cultura como elementos que compõem a paisagem do diálogo.

Afinal, o que é história senão o movimento constante da humanidade de significar a vida? É na cultura que se banha a História e é aí que ela se torna maleável, rompendo com a linearidade, a factualidade e a oficialidade, tão características do ensino dessa ciência nas escolas. Meu desejo é resignificar os conteúdos da história rompendo com o linear, o factual e o oficial. Problematizar a experiência imediata como jovens, como alunos, como moradores da periferia, detona em meus alunos o contato direto com temas da atual historiografia: "História do Cotidiano", "Memória e Cidade", "Civilização e Cultura".

Após a última cena, segue-se um pequeno "making off" da produção. Nele me vejo brincando de diretor (de cinema!); nele me vejo professor.

Olhar para minha própria imagem, ouvir minha voz, me incomoda. Ali quem fala não é um personagem, mas o professor. A sensação que tenho é de estar exposto a mim mesmo e aos outros. Dou-me conta da fragilidade do lugar que

---

[27] *O primeiro encontro é marcado pela emoção, mas também por constrangimentos, em função da presença do filho Abrão, que pressiona a mãe para que ela faça algumas declarações de princípio: "Mãe reconheça a abertura política do presidente Figueiredo, graças a ele estamos aqui."* (LINS, 2004: 45, 46)

ocupo; do quanto que, a partir dali, me exponho enquanto corpo, voz, pessoa; “não há refugio”. Pela primeira vez vejo o professor que sou no cenário da sala de aula e apreendo a mim mesmo, como expectador, na relação com os alunos. Postos os limites físicos que nos impedem a contemplação direta de nós mesmos em nossos atos cotidianos, ali consigo me ver sujeito falante compondo meu discurso na relação direta com meus ouvintes; vejo as expressões do meu rosto no próprio ato de dirigir-me ao outro. Vivo, ainda que fugazmente, a experiência de uma extraposição que possibilita o meu encontro comigo mesmo.

Em sua análise do *excedente da visão estética*, Bakhtin (2000: 44) afirma que o *excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular de minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro.* Naquele momento eu me via como o outro de mim mesmo, numa possibilidade de contemplação estética produzida no campo das novas tecnologias.

No fim (há fim?) o que ficou foi a pergunta, que peço licença em me apropriar e fazer dela o título dessa minha dissertação: ***Agora, o que eu faço com vocês?*** Uma pergunta que sugere a incerteza da vida, um “a seguir, cenas dos próximos capítulos”, um movimento dialógico que nos revela na relação com o outro, a reciprocidade presente nas relações humanas.

Terminada a produção, ficou impossível creditar essa ou aquela função a esse ou aquele sujeito. Autores e heróis se confundiam o tempo todo no processo de produção. Quem escreveu? Quem dirigiu? Quem filmou?... Todos nós, a partir do lugar que ocupávamos nas relações vividas naquele momento.

Realização

8ªA

Adriana

Aldemir

Álvaro

Anderson

André Luiz

Bruno

Cibele

Daiana

Éder

Edileide

Elisabeth

Elizete

Francisco

Gabriela

Guilherme

Joice

Juliana

Luanara

Luis Izaias

Luiz Cléber

Mariane

Rafael

Raisa

Samuel

Simone

Thiago

8ªB

Ana Paula

Bruno

Dayane

Diego

Elaine

Elias

Fabiana

Fábio

Felipe

Francisco

Jozacar

Michael

Michele

Paulo Henrique

Pedro Henrique

Priscila

Solange

Tiago

Tiara

Washington

Wellington

7ª série

Fábio

Marcos Leme (professor de História)

Álvaro Marinho

João Maria

Rodrigo Braga

Agradecimentos

Aos amigos da EMEF "Raul Pila"

2003

À GUISA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES

Flor do Lácio Sambódromo
Lusamérica Latina em pó
O que quer
O que pode
Essa língua?
(Caetano Veloso)

Agora, o que é que eu faço com vocês? Grita a diretora desamparada. Grito, eu, na ânsia de compreender as relações de ensino. A pergunta sugere dúvida.

Tornou-se muito comum dizer, nos discursos a respeito do papel do professor e das relações escolares, que devemos respeitar a realidade do aluno; que devemos partir dessa realidade para ensinar. Foi isso que, em outros tempos, me motivou a procurar uma história mais próxima dessa realidade dos sujeitos. Hoje questiono: existe história distante da realidade? Existe história distante dos sujeitos? Afinal, que realidade é essa que tantos anunciam? O que existe é história em movimento.

A dúvida instaurada nas palavras da diretora, indicia: o que é real? O dicionário diz: "que existe de fato, verdadeiro". A dúvida existe de fato e é verdadeira. A palavra existe de fato e é verdadeira, e é contraditória. Para além da estabilidade que lhe atribui o dicionário, ela é *persuasiva*, nunca está acabada, vai sempre se confrontar com novos contextos que irão reforçar ou deslocar sua estabilidade. *O que pode, o que quer essa língua?*

O que fiz foi mergulhar na palavra, buscando em sua materialidade, uma realidade em movimento, não estabilizada. Para que isso acontecesse de fato adentrei o universo das relações e procurei compreendê-lo. A reciprocidade da qual me propus falar prenuncia tais relações; ela depende do outro, só existe na relação com o outro.

Na relação professor e aluno, por mais que um tente negar o outro, a reciprocidade é real, pautada na negação e na dúvida significadas na palavra. Não proponho uma revisão dos papeis que compõem a trama. Não nego o papel do professor: ele continua sendo o adulto que instaura as relações de ensino, ocupando um lugar de poder que, na exposição ao outro, se autodenuncia,

revelando a fragilidade do lugar que ocupa. O aluno também se expõe na relação, resignifica o seu lugar e revela uma realidade que não é só sua, mas que se produz na dinâmica relacional.

Nesse enredo, professor e aluno afetam-se mutuamente. O professor encontra no aluno uma realidade próxima que evidencia sua própria realidade. Ambos materializam a herança freiriana, base do discurso que prega o respeito ao outro. Ambos ensinam e aprendem, um com o outro. Nesse sentido, a reciprocidade supera a retórica e a realidade se constrói.

Muito se procura nas macro-relações a compreensão ou mesmo a solução dos problemas que envolvem as relações de ensino. Muitos se propõem a revelar análises e métodos que dêem conta de resolver os conflitos postos em tais relações. Procura-se pelo ideal. Pouco se diz, porém, dos sujeitos que compõem essa dinâmica. Pouco se diz do cotidiano que os envolve, dos *usos* que fazem da palavra, da multiplicidade de sentidos que se produz a partir dela e com ela.

O jogo de culpas se estabelece. As análises culpabilizam o professor pelo "fracasso" do aluno. O professor tenta negar o quanto o aluno o afeta, jogando nele a culpa pelo próprio "fracasso". Os alunos negam a possibilidade de o professor continuar sendo professor. Nessa roda viva, os sujeitos concretos, que se digladiam no interior da palavra desaparecem. Quem são esses sujeitos? Como vivenciam a dinâmica do ensinar e aprender?

Possibilidades. Entre o real e o ideal, opto pelo possível. Por mais que as políticas educacionais sejam necessárias e que o discurso em torno da alteridade sejam reais, é no interior da palavra que as possibilidades habitam. A palavra, por sua vez, se constitui no universo das relações, nas *práticas cotidianas*, por isso optei pelo pequeno. No pequeno é possível vislumbrar o grande...

Em mais de quinhentos anos de História, a ciência não deu conta (e nunca dará) de encerrar o debate em torno da colonização e seus reflexos na constituição dos sujeitos. São múltiplos os olhares, os caminhos e as interpretações. Eu também não pretendo encerrar o debate...

Episódio recente: noite de 30 de junho de 2005. Num restaurante, comemorando a formatura dos alunos do quarto termo supletivo da EMEF "Raul

Pila”, reencontrei o Bruno. Ele fora aluno da escola, na classe do Felipe. Trocamos notícias sobre a turma. Contei-lhe que estava escrevendo sobre episódio da calça e perguntei-lhe se lembrava. Disse-me que sim, mas não quis se aprofundar na conversa. Interrompendo-me exclamou: “Sabe o que eu mais gostei de aprender nas suas aulas, professor? Aquela história do 'Negro Drama'”!

Imediatamente, lembrei que tinha sido ele, a desencadear um grande movimento pessoal em torno do rap de Edd Rock e Mano Brow.

Novamente falando de negros, eu levara para a sala de aula a música “A carne” de Marcelo Yuka, Seu Jorge e Wilson Cappellette, na voz de Elza Soares. “A carne mais barata do mercado é a carne negra”, gritava a cantora. Para que os alunos ouvissem a música por mim proposta, tive que negociar, me propondo a também ouvir a música deles. Assim, fui apresentado pelo Bruno, ao “Negro Drama”. O debate estabeleceu-se. Foi um processo intenso, recuperar a enorme letra da música que ele tinha de memória. Propus-me a digitá-la e distribuir cópias para todos. Trouxeram-me o CD. “Negro drama / entre o sucesso e a lama / Dinheiro, problemas, inveja, luxo, fama / Negro drama / cabelo crespo e pele escura / a ferida, a chaga, a procura da cura...” Lá estava eu, ouvindo rap, aprendendo, ensinando, dialogando. Quanto ao jovem, a partir dessa história, sempre tinha algo a me dizer; ficou antenado com as coisas da raça, sempre me trazia notícias de preconceito, queria ajudar na “luta”, contou-me que seus primos em São Paulo estavam usando cabelo “black power” e que também tinha vontade de usar.

Fiquei emocionado! Num instante a memória reavivou-se e o desejo em continuar fortaleceu-se...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, M. 2004. **O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas Ciências Humanas.** São Paulo: Musa Editora.

ARANTES, A. A. 1990. **O que é cultura popular.** São Paulo: Brasiliense.

BAENINGER, R. 1996. **Espaço e tempo em Campinas: Migrantes e a expansão do pólo industrial paulista.** Campinas: CMU/UNICAMP.

BAKHTIN, M. 1993. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento – O contexto de François Rabelais**. São Paulo: HUCITEC.

---------- 2000. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes.

----------1993. **Para uma filosofia do Ato.** Tradução para uso didático de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de "Toward a philosophy of the act". Austin University of Texas Press.

---------- 2004. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC.

----------1988. **Questões de literatura e de estética (A teoria do romance).** São Paulo: UNESP/HUCITEC.

----------1976 (Voloshinov, V. N.) **Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica).** Tradução para uso didático de Cristóvão Tezza (199-). Nova York: Academic Press. (mimeo).

BARROS, D. L. P. 1999. "Dialogismo, polifonia e enunciação", In BARROS D. L. P. e FIORIN, J. L. (orgs.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin.** (Ensaios de Cultura 7). São Paulo: EDUSP, pp 1/9.

BRAIT, B. 1999. "As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso", In BARROS D. L. P. e FIORIN, J. L. (orgs.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin.** (Ensaios de cultura 7). São Paulo: EDUSP, pp 10/27.

BETTO, F. 1986. **OSPB – Introdução à política brasileira.** São Paulo: Ática.

BLOCH, M. 2001. **Apologia da História ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

BOSI, A. 1987. **Cultura brasileira: temas e situações**. São Paulo: Ática.

CERTEAU, M. de. 1994. **Invenção do cotidiano – artes de fazer**. Petrópolis: Vozes.

CERTEUAU, M. de. 1985. “Teoria método nos estudos das práticas cotidianas”. In **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano (anais do encontro).** São Paulo: FAU / USP.

CHARTIER, R. 1999. **A ordem dos livros – leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília.

---------- 1990. **A história cultural – entre práticas e representações.** Lisboa: Difel.

CHAUÍ, M. de S. 1980. “Ideologia e Educação”. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez. Nº 5, pp 24/40.

CORTELLA, M. S. 2000. **A escola e o conhecimento.** São Paulo: Cortez.

CRESPO, R. A. 1993. “Ideologia e cultura”. In: TOMAZI, N. D. (coord.). **Iniciação à Sociologia.** São Paulo: Atual, pp 160/205.

MARX, K. e ENGELS, F. 1998. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes.

ELIAS, N. 2000. **Os estabelecidos e os outsiders.** Rio de Jan.: Jorge Zahar Ed.

ENGUITA, M. 1989. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas.

FARACO, C. A. 2003. **Linguagem e diálogo – as idéias lingüísticas do circulo de Bakhtin.** Curitiba: Criar Edições.

FONTANA, R. A. C. 2001. “O corpo aprendiz”. In: CARVALHO, I. e RUBIO K. (orgs.) **Educação Física e Ciências Humanas.** São Paulo: Hucitec, pp 41/52.

---------- 2000. **Como nos tornamos professoras.** Belo Horizonte: Autêntica.

FREIRE, P. 1987. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GALEANO, E. 1985. **As veias abertas da América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e terra.

GERALDI, J. W. 2004. **Alteridades: espaço e tempos de instabilidade.** (mimeo, s/d).

GINSBURG, C. 1989. **Mito, emblemas, sinais. Morfologia e história**. São Paulo: Companhia das letras.

---------- 1988. **Os andarilhos do bem. Feitiçarias e cultos agrários nos séculos XVI e XVII.** São Paulo: Companhia das Letras.

GINSBURG, C. 1987. **O queijo e os vermes. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição.** São Paulo: Companhia das Letras.

LACERDA, N. G. 2001. **Manual de tapeçaria**. Rio de Janeiro: Revan.

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

LÉVI-STRAUSS, C. 1993. **Tristes trópicos.** Lisboa: Edições 70.

LINS, C. 2004. **O documentário de Eduardo Coutinho. Televisão, cinema e vídeo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

PAES, J. P. 2000. **Melhores poemas.** São Paulo: Global.

PEREIRA, R. M. R. "O que se cria/copia". Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins 2001/epctxt1.htm>. Acesso em 03, jul., 2005.

PUPO, C. M. de M. 1983. **Campinas, município no império: fundação e constituição, usos familiares, a morada, sesmarias, engenhos e fazendas.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.

RAMOS, G. 1976. **Infância.** Rio de janeiro / São Paulo: Record / Martins Editora.

ROSA, J. G. 1974. **Primeiras estórias.** Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora / Editora Civilização Brasileira / Editora Três.

SILVA, V. 2000. **O antropólogo e sua magia**: São Paulo. EDUSP.

SOARES, M. 1989. **Linguagem e escola – uma perspectiva social.** São Paulo: Ática.

STALLYBRASS, P. 1999. **O casaco de Marx – roupas, memória, dor.** Belo Horizonte: Autêntica.

(Anexo 1)

EMEF "RAUL PILA"

Projeto

"Quem sou eu na História?" – O resgate da identidade histórica do aluno com base no estudo do ambiente próximo. (Uma parceria entre a Escola e a Faculdade de Educação da UNICAMP).

Breve histórico / justificativa

Ano 2000. Depois de alguns anos fora do ambiente escolar (EMEF "Raul Pila"), retorno na perspectiva de retomar um trabalho que havia iniciado em 1995, quando me efetivava na rede Municipal de Ensino de Campinas. Com a experiência adquirida como membro da equipe de coordenação do Projeto de Educação Ambiental da SME me propus a trabalhar com a história local e com o resgate da identidade do aluno enquanto agente de sua própria história. A proposta inicial era trabalhar com as sétimas séries coletando dados que auxiliassem na reconstituição da história da região onde se localiza a escola, situando o aluno junto a esse processo. O ponto inicial foi o reconhecimento do espaço a ser estudado, através do trabalho de campo, onde a água pareceu ser o tema norteador. Muitas questões foram propostas e iniciou-se o processo de levantamento de hipóteses e pesquisa. A busca por documentos de época, fotografias, pesquisa junto à FEAC (Federação das Instituições Assistenciais de Campinas) - instituição que herdou parte daquele espaço dos antigos proprietários -, visitas a estações de tratamento de água e esgoto, depoimentos de antigos moradores, entrevistas com os pais, foram algumas atividades que estimularam a curiosidade e auxiliaram no processo de reconstituição da história daquele espaço e a identificação do aluno com essa história. Durante esse processo, trabalhando com as quintas séries que eram tomadas como o "grande problema da escola", percebi a presença de um grupo de estagiárias da Faculdade de Educação da UNICAMP na sala de aula e propus a elas que participassem dos TDs (horário reservado para planejamento e debate), para discutirmos com os demais professores uma proposta de trabalho conjunta. Essa proposta, porém, caiu por terra, quando as dificuldades em planejar conjuntamente apareceram...(fica aqui uma reticência que merece um estudo mais aprofundado). Naturalmente, criamos (eu e as estagiárias) um grupo de estudo, pesquisa, planejamento e avaliação que resultou num trabalho merecedor de apresentação no "I Encontro de Estudantes de Graduação em Cursos de Formação de Professores da UNICAMP". Esse trabalho também teve seu enfoque na história local, se apropriando de uma série de informações e experiências do outro desenvolvido com as sétimas séries, e criando uma nova perspectiva que partia da observação daquilo que o aluno tinha a nos dizer a respeito daquele espaço, quais suas indagações e como ele se via naquele espaço. Trabalhos de campo junto aos bairros das imediações e junto à sede da antiga Fazenda Vila Brandina, desenhos, pinturas, produção de textos, foram algumas das atividades que estimularam os alunos a dizerem o que

pensavam, servindo de referência para nosso planejamento, pesquisa e busca de uma temática mais específica: escravidão e preconceito.

Breve Avaliação

São muitos os descaminhos dessa vida...

Esse trabalho só foi possível, porque nasceu de um desejo muito forte de entender melhor o professor como mediador de um processo chamado Educação; de se tentar entender que realidade é aquela de que tanto se fala nos planejamentos e projetos pedagógicos; de viver a experiência do planejamento e trabalho conjuntos. Não posso dizer, aqui, que tudo foi um "mar de rosas", muito pelo contrário, foram muitos os entraves e descaminhos; o medo de trabalhar com o desconhecido, a falte de "espaço" para discutir no conjunto da escola uma proposta que é nova, inclusive para mim, falta de material pedagógico e de apoio para desenvolver um trabalho que requer investimento, falta de tempo, falta de entendimento a respeito das relações que são estabelecidas nesse espaço chamado escola e outras tantas intempéries próprias da escola pública (?), foram as grandes dificuldades encontradas que, porém, se transformam em grandes desafios a serem enfrentados. Ao findar do ano letivo, tivemos uma grande surpresa ao constatarmos o quanto nosso alunos haviam produzido e quando de nós e dos alunos estava presente nessa produção.

Proposta

Proponho a continuidade desse trabalho junto as sextas, sétimas e oitavas séries do Ensino Fundamental regular (turmas com as quais eu trabalho), com a participação da professora de Educação Artística e com um maior apoio da Secretaria Municipal de Educação, transformando-o em PROJETO.

Objetivo

O principal objetivo desse projeto é dar continuidade a um trabalho iniciado em 2000, tendo como referencial o entendimento do aluno como agente de processo histórico e cultural, como produtor de conhecimento, percebendo e respeitando seus significados.

Pretende-se também, a partir desse ano, com a inserção da disciplina de Educação Artística no projeto, resgatar práticas culturais de outros lugares, através do diálogo com os pais, trazendo-os para dentro da escola, com o objetivo de entender a formação do espaço através da junção de vários tipos de culturas e valorizar a auto-estima. Para tal, a continuidade do estudo da história local e das várias relações que se estabelecem nesse espaço são fundamentais.

Em segundo lugar, gostaria de garantir um espaço de produção coletiva que foi construído a partir da presença das estagiárias da Faculdade de Educação da UNICAMP na escola que contribuíram de forma indispensável no pensar e executar dos trabalhos, (acredito que canais como esse devam ser mantidos e estimulados, pois a presença da Universidade na Escola e da Escola na Universidade pode vir a ser o grande impulsionador de projetos como o aqui apresentado).

Desenvolvimento

A garantia de um espaço e tempo para reuniões de planejamento, pesquisa e avaliação é fundamental para a execução dessa proposta. O trabalho externo (campo) também deve ser garantido, pois é através dele que se recolhem as informações, se estabelecem contatos, se ouvem histórias... As atividades a serem desenvolvidas devem nascer no bojo desse processo, na discussão contínua, no ouvir indagações e buscar respostas, no planejar e executar paralelamente e conjuntamente, percebendo ambos como partes inseparáveis nesse processo. Desenhos, pinturas, produção de textos, análises de documentos e fotografias, continuarão sendo atividades que darão vida ao projeto, pois é através delas que a produção se concretiza.

Contrapartida

Durante o ano letivo de 2000, desenvolvi esse trabalho usando o espaço de minhas aulas, recursos próprios ou adquiridos com os alunos e tempo que, muitas vezes, extrapolava minhas horas de trabalho.

Proponho à Secretaria Municipal de Educação o pagamento de 8 (oito) horas semanais de trabalho para os professores participantes do projeto, para a execução das reuniões com os estagiários que já estão vindo à escola, para a realização de pesquisas de material junto a instituições, arquivos e publicações e para a realização dos trabalhos de campo e outras atividades que, porventura, necessitarem de tempo extra-classe. Solicito, ainda, material didático e de apoio para a realização das atividades (filmes fotográficos, revelações, material de artes, xerox, transportes, etc).

Ao findar do ano letivo ou mesmo no seu transcorrer nos comprometemos a confeccionar relatórios, questionamentos e avaliações que, acreditamos, poderão contribuir para repensar o papel da escola.

Professores participantes:
Marcos D. Forner Leme – História
Gene Heber Brito – Educação Artística

EMEF "RAUL PILA"

Projeto:

Quem sou eu na História? O resgate da identidade do aluno com base no estudo do ambiente próximo.

Avaliação – ano letivo 2001

Objetivo

Quanto ao objetivo primordial do projeto que é o resgate da identidade do aluno enquanto agente de sua própria história, produtor de conhecimento e significados pessoais, acreditamos que o projeto caminha no sentido correto.

A utilização da história local como veículo para essa produção e enquanto norte do projeto, foi retomada durante todo o ano letivo. Temas como Migração e êxodo rural, Superlotação das cidades e o aumento da violência, Reforma agrária, O problema do menor, População negra X população branca, A favela e o lixo, estiveram sempre ligados à história de Campinas, do café, da escravidão, da imigração italiana, da Revolução Industrial, da constituição do local onde está inserida a escola, das lutas populares no decorrer da História do Brasil...

Trabalho de campo

Em relação aos trabalhos de campo, as dificuldades foram imensas. Falta de verbas e material foram os principais problemas enfrentados. Nas poucas vezes que conseguimos sair da escola para trabalhos externos, os investimentos materiais (filmes fotográficos, revelações, xerox) foram dos alunos.

Deixamos de visitar o assentamento dos "Sem-terra de Sumaré", depois de todo um trabalho pronto para esse fim (levantamento do problema da terra no Brasil, entrevistas a serem realizadas com os moradores do assentamento, questionamentos levantados pelos alunos...) por falta de verbas para o pagamento da visita, alimentação e taxa cobrada pelo assentamento. Tínhamos também planejado uma visita ao aterro sanitário "Delta I" de Campinas, como parte do trabalho com a temática "favela e lixo". Por falta de atenção da administração do DLU (Departamento de Limpeza Urbana), isso não foi possível. Depois do envio de ofício, pessoalmente, e uma série de telefonemas para o agendamento da visita, fomos vencidos pela burocracia ou, quem sabe, pela falta de vontade.

Trabalhos em grupo

A parceria com a Faculdade de Educação da UNICAMP, no que diz respeito à participação de estagiários no projeto, aconteceu somente até a metade do ano, quando, por motivos pessoais, os estagiários deixaram a escola. Isso prejudicou bastante o projeto em relação ao processo de pesquisa e coleta de dados junto à Universidade.

Com relação aos demais professores da escola, mesmo nos TDs continuamos com imensas dificuldades em compartilhar nossos trabalhos, não por falta de vontade, mas pela própria inexperiência como trabalho coletivo, motivada pela arcaica estrutura de uma escola que não estimula esse tipo de trabalho.

A Profª. de Educação Artística que se propora a participar do projeto, não chegou nem a iniciá-lo, uma vez que, assumiu o "Projeto Biblioteca" e ficou sem tempo.

Atividades

Apesar de todos os entraves, conseguimos realizar uma série de atividades com filmes (lha das Flores, Morte e Vida Severina, Como Nascem os Anjos, Propaganda da Reforma Agrária do Governo Federal, Palmares, Guerra de Canudos, O Que é Isso Companheiro), com textos (O Café da África à Campinas, Um Dia na Vida das Cortadoras de Cana, Morte e Vida Severina, A Reforma Agrária Segundo o MST etc) com recortes (jornais e revistas), com entrevistas e com arquivos de material (confecção de pasta de arquivo).

Conclusão

Ao final do ano letivo, concluímos que o projeto contribuiu significativamente no aprendizado dos alunos e na sua constituição enquanto pessoa e cidadão. As questões levantadas, a participação nas atividades, as argumentações e debates nascidos no universo das temáticas ligadas intimamente com a realidade dos alunos e do lugar, instigaram todos a questionarem-se: Quem sou eu na História?

Marcos Donizetti Forner Leme

(Anexo 2)

Nome: Rafael Panucci n: 24 s: 7ª A

Cidade dos Homens:

A história de Acerola e Laranjinha 10 anos depois...

Numa favela do Rio de Janeiro tem dois meninos que se chamam Laranjinha e Acerola, que viviam numa violência que ninguém imagina que é deste jeito.

Na família de Laranjinha ninguém trabalha. O Laranjinha tinha que trabalhar pedindo para as pessoas o pão de cada dia e como o preconceito é muito, ele não arranjava nada pra comer. Já a família do Acerola tem a avó e a irmã que trabalham de faxineiras para pessoas ricas. O Laranjinha e o Acerola têm que ir para a escola por isso não têm tempo de trabalhar. Agora, que eles cresceram, eles ainda moram na favela do Rio de Janeiro. O Laranjinha agora tem um trabalho que dá para sustentar e para comer e para encher sua barriga. Já o Acerola roubava e matava. Ele e mais o patrão de toda a favela, com a sua cara de maldoso, tomaram conta da favela matando e roubando os outros patrões. Enquanto o Laranjinha trabalhava, o Acerola roubava e matava os inocentes. Ele roubava carro e “tirava” com os outros negros, xingando-os de pretos. É muito preconceito entre os outros trabalhadores.

Teve um dia que o Acerola “depenou” um carro e resolveu guardar os “bagulhos” na casa do Laranjinha. O Lranjinha não deixou eles entrarem e por isso o Acerola foi preso e jurou vingança, pegando 100 anos de prisão. O Laranjinha se deu muito bem em não ajudar o Acerola com seus crimes, ganhou uma recompensa em ajudar a pegar o Acerola e foi embora da favela, e ele viveu muito bem.