

Unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

LEONARDO TEIXEIRA GOMES

**TURISTA DA PALAVRA: NARRATIVAS POSSÍVEIS DAS
SOBRAS DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA.**

ARARAQUARA - SP

2019

LEONARDO TEIXEIRA GOMES

**TURISTA DA PALAVRA: NARRATIVAS POSSÍVEIS DAS
SOBRAS DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras -
Unesp - *Campus* Araraquara

Linha de Pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e
Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia

ARARAQUARA - SP

2019

Gomes, Leonardo Teixeira

Turista da palavra: narrativas possíveis das sobras de experiência na escola. / Leonardo Teixeira Gomes – 2019

134 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia

1 Educação Escolar. 2. Juventude. 3. Narrativas. 4. Ensino Médio. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LEONARDO TEIXEIRA GOMES

TURISTA DA PALAVRA: NARRATIVAS POSSÍVEIS DAS SOBRAS DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA.

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia

Data da defesa: 29/08/2019

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia
Universidade Estadual Paulista - UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara – SP

Membro Titular: Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira
Universidade Estadual Paulista - UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Araraquara - SP

Membro Titular: Profa. Dra. Lígia de Almeida Durante Correa dos Reis
Professora Coordenadora da Prefeitura Municipal de Araraquara- SP

Membro Titular: Profa. Dra. Carolina Cunha Seidel
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus de Avaré

Membro titular: Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca
Universidade Estadual Paulista - UNESP – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Franca - SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Agradecimentos

Uso as palavras para encanar a gratidão que sinto por encontrar essas pessoas queridas no caminho que sigo. Aos meus vivos mais próximos: Marina e Helena por me apresentarem o inexplicável. Aos meus pais, Jorge e Cida, pela fé. A minha querida sogra Socorro, pelas leituras e correções nas madrugadas e o carinho de cada refeição. Ao Denis e à Paula, por me dotarem de palavras e pensamentos.

Resumo:

Nossa pesquisa transposta nesta narrativa aborda a experiência escolar de jovens do Ensino Médio, numa escola do interior paulista. A partir de uma perspectiva ancorada nas elaborações de Walter Benjamin e Jorge Larrosa, buscamos compreender quais são as sobras das narrativas possíveis destes jovens que experienciam a estrutura e o desenvolvimento de um modelo pedagógico positivista e iconoclasta. Tratamos dos usos do tempo na escola e da formação enquanto projeção para o futuro e a relação com o mundo do trabalho. Investigamos os programas educativos materializados no Currículo do Estado de São Paulo. Procuramos, também, entender as interferências das tecnologias da informação no cotidiano escolar e a produção de conhecimento. Por fim, verificamos as sobras nas palavras. Em sua multiplicidade de relações e entrelaçamentos, as experiências juvenis, dentro e fora da escola, apresentam o movimento criativo em direção ao resgate da imaginação ruminante dos poetas. A capacidade narrativa é resgatada nas fissuras da educação menor, naquilo que não é do institucionalizado, mas, ao contrário, pertence aos acolhimentos, às trocas e às relações afetivas. As experiências podem ser comunicadas e transmitidas nas sobras das narrativas dos jovens noutro registro pedagógico, quando os viventes dotados de palavra ultrapassam a reprodução e tornam-se territórios de passagem, para que algo lhes aconteça.

Palavras-chave: educação escolar, juventude, narrativas, sobras

Abstract:

Our research transposed in this narrative approaches the school experience of young people of the High School, in a school of the interior of São Paulo. From a perspective anchored in the elaborations of Walter Benjamin and Jorge Larrosa, we try to understand what are the leftovers of the possible narratives of these young people who experience the structure and development of a positivist and iconoclastic pedagogical model. We deal with the uses of time in school and training as a projection for the future and the relationship with the world of work. We investigate the educational programs materialized in the Curriculum of the State of São Paulo. We also try to understand the interferences of information technologies in the daily school life and the production of knowledge. Finally, we check the leftovers in the words. In their multiplicity of relationships and intertwining, youth experiences, both inside and outside of school, present the creative movement toward the rescue of the ruminant imagination of poets. Narrative capacity is rescued in the fissures of minor education, in what is not institutionalized, but, on the contrary, it belongs to the receptions, the exchanges and the affective relations. The experiences can be communicated and transmitted in the leftovers of the narratives of the young people in another pedagogical record, when the living beings endowed with words surpass the reproduction and become territories of passage, so that something happens to them.

Key-words: school education, youth, narratives, leftovers

Sumário

Introdução.....	9
 Capítulo Um - Educação, Juventude e Currículo do Estado de São Paulo	
1.1 - Rede Estadual Paulista: princípios de um currículo e a contextualização para o mundo do trabalho	11
1.2 - Feições sobre o tema juventude	12
1.3 Iconoclastia escolar instituída: imaginação subordinada.....	31
 Capítulo Dois - Pedagogia do repleto: imaginário e educação	
2 – Tecer imagem: uma pequena introdução à pedagogia do imaginário.....	51
 Capítulo Três - Ser território de passagem: o ato de narrar	
3.1 – Experiência, narrativa e narradores	59
3.2 – a escola como espaço produtor de narrativas	73
 Capítulo quatro – Inventar distanciamento e aproximações	
4.1 Análise de dados: experiência de dar palavra	82
4.2 - O uso do tempo, a escola, o futuro e o trabalho	85
4.3 - Os programas oficiais e os alunos como turistas	94
4.4 - Os ambientes tecnológicos e as sociabilidades transeuntes	101
4.5 - Os viventes dotados de palavra e as sobras das narrativas possíveis.....	108
 Capítulo Cinco – Náufragos de nossa própria ilha	
5 - Considerações finais: para ruminar a imaginação.....	120
 Referências	126
 Anexo – Roteiro para grupo focal.....	133

O que não sei fazer desmancho em frases.

Manoel de Barros

INTRODUÇÃO

Das histórias de José Saramago uma que não cessa de produzir encantamentos é O conto da ilha desconhecida. Num reino qualquer, um homem bate à porta do rei a pedir-lhe um barco, seu desejo invencível é alcançar a ilha desconhecida. Descertezas e certezas são experimentadas em suas possibilidades. O homem, em favor de sua odisseia, argumenta que para ver a ilha é necessário sair da ilha, filosofa: não nos vemos se não saímos de nós.

Sonho e imaginação empenham o homem em sua humanidade abarrotada de verdades conhecidas e não verdades, assim o faremos em nossa ilha de investigação. Ademais, iniciamos questionando o homem do leme que afirma ao sonhador da ilha desconhecida:

A ilha desconhecida é coisa que não existe, não passa duma ideia da tua cabeça, os geógrafos do rei foram ver nos mapas e declararam que as ilhas por conhecer é coisa que se acabou desde há muito tempo. (SARAMAGO, 1998, p.56)

Nossa investigação parte da seguinte pergunta: o que sobra de experiência na escola que pode ser narrado?

Para tanto, seguiremos esses caminhos. Na primeira parte de nosso texto, damos a conhecer nosso barco, que não precisa ser grande, mas que navegue bem. Também focamos do barqueiro, aquele narra o percurso. São respectivamente a escola paulista e seu currículo, e seus viventes no recorte dos jovens do Ensino Médio. A escola e o currículo inserem-se no campo da racionalização das práticas pedagógicas. Perante essa regulamentação e normatização, elucidamos a dinâmica de um modelo pedagógico pautado na iconoclastia moderna que afasta a imaginação, ou melhor, a coloca como a casa de loucos. Olhamos para o funcionamento da escola enquanto espaço que prioriza a racionalidade e a cientificidade, para depois pensarmos sobre as possibilidades de críticas e propostas de outro modelo educacional que não seja tão restritivo. Sobre a juventude discorreremos a partir de sua compreensão enquanto etapa da vida, trânsito entre a infância e a vida adulta que os coloca num estado de moratória em relações às características biofísicopsicológicas e politicosocioeconômicas.

Na segunda parte de nossa pesquisa, o mar e seus rigores, “que está calmo um dia e no outro não”, como poetisa o André Abujamra. Tratamos da dupla: imaginário e educação na

produção de um Novo Espírito Pedagógico. Como consequência, a experiência na escola e suas problemáticas na filosofia da educação posta em pauta nos dias atuais. Produzimos uma breve narrativa acerca da pedagogia do imaginário.

Na terceira parte, as velas, a luneta e as acomodações. Impulso e o recorte. Os mecanismos produtores da narrativa. O restabelecimento dos benefícios da imaginação frente à iconoclastia positivista. As narrativas possíveis enquanto componente dos viventes dotados de palavra no movimento de reequilíbrio e harmonização dos indivíduos nas suas composições imaginante, física e de pensamento direto. Esclarecemos o conceito de narrativa e experiência em Walter Benjamin e Jorge Larrosa.

Por fim, descrevemos o agitado o movimento pendular das ondas e o marear da embarcação. A tentativa de mergulhar na ilha-barco para conseguir ouvir seus sons. Mas, na obra de Saramago, o barco se transforma, lentamente, num protótipo insular, e de seus cascos brotam árvores, voam pássaros, cria-se o fantástico. Afastar-se da ilha para carregá-la em seu chão. Assim, desejamos que nossa escuta nos ajude a inventar distanciamento e aproximação. A pesquisa de campo realizou-se em uma escola de ensino Médio na cidade de Ribeirão Preto- SP. Frente aos impulso imaginantes-ruminados da narrativa benjaminniana e da experiência larrosiana, buscamos as sobras das narrativas dos jovens estudantes.

Dessa maneira, como náufragos de nossas próprias ilhas, percebemos os respiros de experiência no cotidiano estéril das escolas. Como são construídas as narrativas possíveis dos jovens contemporâneos, ao entrar em contato com a finitude da infância, o medo da morte e nosso constante afogamento no contexto de pobreza de experiência. Apesar do medo, firmamos nossa crença na existência de infinitas ilhas desconhecidas.

CAPÍTULO UM - Educação, Juventude e Currículo do Estado de São Paulo

Nossa investigação partiu da análise da organização curricular da rede estadual paulista de educação e do cotidiano escolar dos jovens do Ensino Médio. A escola e o currículo do Estado de São Paulo foram entrelaçados às condições e à situação de uma juventude que experimenta um modelo pedagógico de aprendizagem ainda inserido num padrão iconoclasta¹ produtor de sentido. Nosso desejo é estabelecer um quadro geral da educação neste Estado no qual se encontra uma juventude em formação e experiência escolar. Buscaremos apresentar um horizonte no qual se constrói um *habitus* de formação.

1.1 – Rede Estadual Paulista: princípios de um currículo e a contextualização para o mundo do trabalho

Segundo Censo de 2017, o Estado de São Paulo possui em média 32 alunos matriculados por sala² nos três anos que correspondem ao Ensino Médio. Somam, aproximadamente, 1.426.961³ jovens distribuídos em mais de 5.000 escolas, segundo cadastro da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto possui, nesse mesmo tempo, 52 escolas que disponibilizam o Ensino Médio com aproximadamente 23.000 jovens matriculados.

Investigamos tal espaço escolar e seus viventes. Nós nos remetemos à esfera pública do Estado de São Paulo, pois nela se encontra a maioria dos estudantes dessa etapa. Em nosso recorte, trabalhamos com os alunos do Ensino Médio de uma escola na cidade de Ribeirão Preto⁴. Conforme o site do IBGE, a cidade é considerada de grande porte, pois possui população acima de 500.000 habitantes.

² Iconoclasta – que ou quem se opõe ao culto das imagens. Trataremos dessa relação iconoclastia e educação mais adiante no texto.

³ <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>

⁴ <http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/downloads.asp>

⁵ <http://cod.ibge.gov.br/7JY>.

Notamos que os programas educacionais têm buscado ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola. Podemos exemplificar a ampliação do período escolar com um dos Programas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE): a Escola de Tempo Integral, criada pela Resolução SE - 89, de 09-12-2005⁵. Quando inserida nessa categoria, a escola conta com jornadas de estudos de até nove horas e meia. Conforme o site da SEE, em novembro de 2017, estavam matriculados 152 mil estudantes em 537 escolas desta categoria. A partir dessa nova modalidade, faz-se necessária a ampliação das atividades propostas a partir do currículo já estabelecido. Poderíamos discutir inúmeros aspectos do currículo e suas dimensões, mas nosso foco é seu campo filosófico de composição. Trataremos a seguir da posição epistemológica do texto oficial paulista que busca “uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2012, p. 7).

Ao pensarmos sobre currículo, devemos verificar em que concepção de aprendizagem o programa da rede estadual paulista pretende se firmar. Compreendemos que um modelo curricular realiza a conexão entre a teoria educacional eleita e as práticas educativas, entre os princípios educativos e o que acontece nas salas de aula. O professor César Coll⁶ participou ativamente da reforma educacional espanhola e no Brasil trabalhou como consultor dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sobre os fundamentos do currículo declara que não podemos dissociar a fase de planejamento curricular de sua fase de execução.

De fato, no currículo, concretiza-se e toma corpo uma série de princípios de índoles diversas – ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos – que, em conjunto, mostram a orientação geral do sistema educacional. Entre outras coisas, a elaboração de um projeto curricular pressupõe a tradução de tais princípios em normas de ação, em prescrições educativas, para elaborar um instrumento útil e eficaz na prática pedagógica. (COLL, 2000, p.33)

Como recorte da cultura acumulada nos mais diversos processos históricos, o currículo, ainda segundo Coll, “deve levar em conta as condições reais nas quais o projeto vai ser realizado, situando-se justamente entre as intenções, princípios e orientações gerais e a prática pedagógica” (COLL, 2000, p. 44). Dessa maneira, a educação, como conjunto de normas pedagógicas, deve assegurar a organização de atividades que possibilitem aos membros dos diversos agrupamentos sociais conhecer as múltiplas produções de conhecimento histórico e culturalmente constituídos.

⁵<http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral>

⁶César Coll Salvador – Professor doutor de Psicologia da Educação na Universidade de Barcelona.

Portanto, percebemos que um projeto curricular não nasce de um vazio institucional, ao contrário, organiza-se num determinado tempo histórico, de práticas pedagógicas acumuladas, conforme sugere Coll. O texto de apresentação do currículo paulista nos revela que “esse processo partiu dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, partiu da recuperação, da revisão e da sistematização de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados” (SÃO PAULO, 2012, p. 7). Concordamos com Coll no sentido de que um Projeto Curricular deverá envolver tanto os aspectos objetivos e de conteúdos quanto os aspectos relativos à maneira de ensinar.

O ambiente macro da produção curricular paulista, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, operou inúmeras reformas desde o último quarto do século XX. Essas reformas podem ser vistas, como indica o professor Antônio Busnardo Filho⁷, como reveladoras das instituições de ensino como representativas de um poder instituído.

É preciso entender que as instituições enquanto representações do ideal do poder instituído são, também, congregações de pessoas com idéias e ideais diferentes, sempre sublimados pelas idéias e ideais das pessoas hierarquicamente superiores, já que na estrutura burocrático-organizacional as falas ocorrem em departição. Se, a partir disto for possível pensar as instituições como um “grupo terror” (Herkovicz, 1958), o que se tem como representação grupal será a “destruição” dos egos dos componentes do grupo, para a manutenção do ego do “comandante” do grupo; assim, as pessoas que formam esse grupo perdem a sua identidade e a sua individualidade, transformando-se em um elemento a mais que compõe essa “massa de manobra”, submetendo-se às ordens e ideais do seu “superior”. (BUSNARDO FILHO, 2008, p. 27)

A partir desse recorte da relação hierárquica dos componentes estruturais de um sistema de educação, buscamos orientações gerais que designam as orientações políticas que interferem no polo prático da educação paulista. Em artigo intitulado Do conceito de educação à educação no neoliberalismo, os autores constroem um quadro que representa as principais ações educacionais desse modelo:

Dessa maneira, os países que adotam as políticas do Consenso de Washington teriam refletidas nas suas ações educacionais, o seguinte: 1. Afastamento do Estado como agente financiador da educação. 2. Privatização das instituições públicas de ensino. 3. Ênfase sobre a avaliação e controle – Estado avaliador e controlador (PROVÃO, ENEM, etc.). 4. Critérios essencialmente quantitativos para selecionar professores e alunos, bem como para avaliar cursos nos diversos

⁷ Doutor pela Universidade de São Paulo. Diretor e professor dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Web Design, Educação Artística e Desenho Industrial da Universidade Guarulhos.

níveis do ensino. 5. Ênfase sobre a prática em detrimento da teoria. 6. Tecnização das ações educativas. 7. Ênfase sobre os fins a serem atingidos, pois estes justificam os meios. 8. Preparação escolar profissionalizante e técnica para atender à demanda das empresas (pós-médio, institutos de educação, cursos normais superiores, etc.) 9. Formação rápida e à distância. Formação esta oferecida, geralmente, por agências de mercantilização do ensino. 10. Fetichização da educação. 11. A educação precisa trabalhar com a ideia de que vivemos numa “sociedade do conhecimento”, e a língua oficial dessa sociedade, isto é, seu “quadro vocabular”, está “digitado” em inglês: “software”, “knowledge workers”, “boom”, “hardware”, “delete”, etc. (SAMPAIO, 2002, p.8)

Percebemos que as reformas implementadas a partir da década de noventa do século passado possuem uma orientação política e filosófica. Diante das transformações operadas nos modos de produção e gestão do trabalho, a formação no Ensino Médio compõe a última fase do sistema de ensino cuja finalidade é aprofundar os conhecimentos anteriores e solidificar a formação para cidadania – vida social e mundo do trabalho. Averiguamos, então, um receituário pedagógico sistematizado no Estado de São Paulo com as seguintes características: avaliações externas, controladoras e bonificáveis, formação a distância, preparação escolar profissionalizante, entre outras. Esses são indícios do quanto tal proposta curricular está vinculada a um padrão de aprendizagem que buscará competências e habilidades específicas às demandas do sistema produtivo, novamente o campo da prática instituída. Voltemos ao texto do Currículo para compreendermos a relação entre sua proposição e o cotidiano dos jovens do Ensino Médio.

O currículo do Estado de São Paulo, ainda em sua apresentação, entende que atualmente, “aprender na escola é o ‘ofício do aluno’, a partir do qual o jovem pode fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional” (SÃO PAULO, 2012, p. 9). Ao referir-se aos alunos, o texto da Secretaria da Educação considera que os jovens de 11 a 18 anos estão numa fase singular da vida, na qual deixa de ser criança e prepara-se para a vida adulta. Especificamente em relação ao Ensino Médio, o documento cita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) para definir as finalidades dessa etapa: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (SÃO PAULO, 2010, p. 23).

Podemos destacar, a partir dessa leitura, que o Currículo do Estado de São Paulo entende o período no qual o aluno está na escola como uma etapa de transição e de passagem. E que, durante esse tempo, o jovem estudante deve desenvolver competências e habilidades para operar

nas demandas do mundo contemporâneo. Notamos que o texto oficial e seus desdobramentos estabelecem projetos educativos para os jovens estudantes. Entendemos que nesse período de três anos, quanto mais o tempo passa, mais o jovem estará adequado ao ingresso na vida adulta, conforme conjectura o texto.

No entanto, se começamos a problematizar a relação do currículo proposto e as vivências experimentadas no cotidiano da escola, notamos que o que se estabeleceu como metodologia e conteúdos produz muito mais adaptação e aceitação do que potencializar uma postura questionadora, de interferência e escolha nos jovens estudantes. Durante o período em que estivemos na escola, em nossas conversas com os jovens sobre o tema currículo e desejo de apreender, as falas se repetiam no seguinte aspecto. “A gente não tem muito espaço, pois os professores já vêm com as aulas programadas”, disse uma aluna sobre os assuntos que gostaria de estudar, e conclui: “não tem muito tempo pra isso pois a gente segue um cronograma, e às vezes não dá tempo nem de terminar a matéria do professor”. Outro aluno diz que o tempo é muito pouco já que a escola trabalha o básico e não “algo ou desejo” específico dos jovens.

Ao nos depararmos com a fala da aluna sobre o fato de os professores chegarem na escola com as “aulas programadas” retomamos o aspecto curricular pautado num modelo educacional ancorado no tema da eficiência e, portanto, baseado nos critérios das competências e habilidades. Retomando o texto oficial paulista, verificamos a divisão por partes para o trabalho dos alunos, professores e coordenadores pedagógicos. A primeira parte do currículo descreve as justificativas e os objetivos, apresentando as propostas das áreas de conhecimento: Matemática; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Outra parte materializa-se nos cadernos específicos de cada disciplina com os conteúdos e as orientações para os professores trabalharem durante os bimestres juntamente com os chamados cadernos dos alunos, entregues no início de cada semestre.

Esse material nos parece seguir uma dimensão que restringe a autonomia do professor, uma vez que a padronização do conteúdo e sua linearidade engessada demonstram sua submissão ao poder administrativo, seja na própria escola, no caso de diretores e coordenadores, seja na rede estadual no caso das avaliações externas, uma vez que pretendem apresentar o que é considerado mais correto. Justificando nossa reflexão, podemos citar o exemplo do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Essa avaliação, normalmente realizada nos meses finais de cada ano, demonstra a ordenação dos trabalhos que serão realizados. As provas são elaboradas por centrais não vinculadas aos espaços escolares e

aplicadas às realidades diferentes das escolas estaduais. Notamos a imposição de um conhecimento exigido, não como mínimo, mas orquestrado, uma vez que o resultado dessa avaliação está atrelado à bonificação dos profissionais da educação.

Além de professores do Ensino Fundamental e Médio, diretores, agentes de organização e equipes técnicas das escolas e órgãos centrais também têm direito ao bônus. Para chegar ao valor individual, a Secretaria considera se a unidade avançou, atingiu ou superou a meta estipulada para o período. Os servidores precisam ainda ter trabalhado, no mínimo, em dois terços do ano letivo. Para quem atingiu 120% da meta o valor pode chegar até aproximadamente 1,2 salários. Já quem atingiu 100% o valor pode ser até próximo de 1 salário. Quando a meta não é atingida, é calculado o avanço da escola proporcional. Neste ano, o valor médio do bônus será de R\$ 2,3 mil – e o maior pagamento é de R\$ 21 mil. (Site da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, abril de 2019) ⁸

O pagamento do bônus é calculado a partir das notas do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) que considera como critérios complementares o SARESP e o fluxo escolar. Devido ao tamanho da rede estadual paulista, um único instrumento de avaliação não possibilita perceber as nuances contextuais de cada escola.

Retomemos à construção curricular. Outro aspecto essencial é a hierarquização que exclui os elementos particulares de cada escola e seus grupos de professores. As falas desses não foram olvidadas na produção do material a ser trabalhado na sala de aula. A experiência de lecionar e suas características, expressões e necessidades são silenciadas no processo de construção e aplicação da proposta curricular. Em artigo publicado no XI Seminário de Educação Física Escolar: Saberes Docentes, Marco Garcia Neira⁹ discute a proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes, sobre os materiais que direcionam as “aulas programadas”, como nos relatou anteriormente uma aluna, ele afirma

Os textos que compõem os Cadernos do Professor procuram explicar e organizar didaticamente, os conteúdos distribuídos bimestralmente. Os conhecimentos são abordados de forma superficial e fragmentada. O tom informativo e instrumental sobrepõe-se a qualquer preocupação com o desenvolvimento de uma postura crítica por parte dos educadores e, conseqüentemente, dos educandos. Quando confrontamos esses elementos com a teorização curricular apresentada por SILVA (2007), constata-se o ressurgimento da perspectiva tradicional consubstanciada no tecnicismo educacional. Ou seja, os conteúdos estão dados. Cabe ao professor desenvolver boas

⁸<https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-anuncia-bonus-de-r-425-mi-para-187-mil-servidores-da-educacao/>

⁹ Marcos Garcia Neira - licenciado em Educação Física e Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação, Pós-doutorado em Currículo e Educação Física e Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. É Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

situações de aprendizagem para que os alunos possam desenvolver competências e habilidades (NEIRA, 2011, p.25).

Ressaltamos que Neira conclui seu artigo reiterando que as competências e habilidades desenvolvidas nos conteúdos trabalhados na escola estão carregados de sentidos e significados produzidos e manipulados por grupos dominantes e, portanto, veiculam representações hegemônicas de mundo que pouco espaço garantem a manifestações de outras concepções. Assim, acredita ele, seja o professor mero transmissor de conhecimentos que não possibilitam espaços para crítica, tão pouco para reconhecimento de saberes locais.

Outra pesquisadora que tratou da proposta curricular estadual paulista no seu processo de implantação aponta a mesma crítica do professorado: a falta de participação e a hierarquização. As falas transcritas integralmente do trabalho de Sandra Faria Fernandes¹¹ a seguir demonstram o que havíamos descrito acima sobre o trabalho com os conteúdos e a vinculação com a avaliação externa:

A gente sentiu o que era cobrança no final, na avaliação SARESP que eles faziam. Aí estava a cobrança, era o resultado da escola como um todo, mas era um resultado individualizado. Se você quisesse trabalhar para mudar aquele resultado, ser contrário às orientações do caderno, não era possível e a gente sentiu isso na pele, e teve que haver uma mudança de comportamento na escola, para poder utilizar o material (Lírio – apêndice A)

Eu tive que usar aquele argumento que eu acho indecente, mas é realidade. Eu disse: “Professores, vocês sabem tanto quanto eu que a avaliação do SARESP será baseada nos caderninhos, e que nosso bônus está atrelado ao SARESP, portanto, é melhor que nós nos adaptarmos da melhor maneira possível” (Verbena – apêndice A) (FERNANDES, 2014, p.126)

Durante os dez anos que trabalhei como professor de História da rede, não foram poucas as vezes que escutamos falas, ou ordens veladas, como a da gestora entrevistada por Fernandes. O período em que atuei como professor em diversas cidades do Estado, a questão do trabalho docente atrelado ao SARESP era tema para discussões tanto na sala dos professores quanto nas reuniões de planejamento. Em uma das escolas, nós professores fomos orientados a trabalhar por repetição, durante o segundo semestre até a data da avaliação, respondíamos questões de nossa área que já foram aplicadas em anos anteriores. Apesar de possível ser elaborado um trabalho crítico em relação ao conteúdo das questões, o desejo da gestão nos era apresentado com um

¹¹Doutorado em Educação e Currículo pela PUC de São Paulo (2014) . Supervisora de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

objetivo camuflado de saturação: quanto mais os alunos fizerem a mesma questão, mais chances de conseguirem lembrar a resposta. Esclarecemos que o SARESP trabalha com um banco de questões e elas algumas vezes são repetidas de ano para ano.

Retomando a tese de Fernandes, em suas considerações finais, ela aponta que nas falas de professores e de alguns gestores o principal aspecto de rejeição da proposta curricular apresentava-se na ausência de consulta aos profissionais que estão diariamente na escola, os que realmente estão em contato direto com os alunos e a diversidade de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais.

Para fecharmos esse ponto e passarmos adiante, quando somamos o desejo da aluna (apreender algo para além das “aulas programadas”) com o aprisionamento do trabalho docente às avaliações externas, verificamos que a construção da proposta curricular e sua implementação não contaram com a participação de elementos ativos do processo educativo, quais sejam: gestores, professores e alunos. Tal hierarquização borra o papel democrático dos debates que deveriam abranger a construção e o estabelecimento de um currículo. Isso porque consideramos fundamental que a amplitude desse processo deve incluir e alicerçar-se nos contextos e elementos particulares da diversidade da rede estadual paulista com suas características e expressões. Nós nos incluímos na vertente freiriana de que as ações educativas em suas múltiplas práticas e reflexões são integradas e se ramificam. Logo, para obtermos êxito progressivo num percurso de uma educação que inclua todos que dela participam, é preciso que tomemos parte na construção curricular, para que os saberes de experiências, sejam eles saberes comuns e/ou saberes científicos, garantam o sentimento de pertencimento ao processo educativo. Paulo Freire¹² na obra intitulada *A educação na cidade* deixa claro seu desejo em relação à construção curricular:

Evidentemente, para nós, a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de “pacotes” para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós substantivamente democrático” (FREIRE, 1991, p.24)

Então, relembramos que nosso recorte ocupa-se dos jovens que cursam o Ensino Médio. O site da Secretaria Estadual da Educação informa que são mais de 1,5 milhão de matrículas nas

¹²Educador – Patrono da Educação brasileira.

escolas do Estado. Eles recebem o material discutido acima duas vezes ao ano (Caderno do Aluno – Primeiro e Segundo semestre). E que, para além do material, existem iniciativas que os preparam para o vestibular e o mercado de trabalho. Ressalta que o material pedagógico é produzido por especialistas da educação com o objetivo de cumprir o estabelecido no Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

1.2 – Feições sobre o tema juventude

Passemos, portanto, a tratar a partir de agora de algumas feições sobre o tema juventude, relativo ao Ensino Médio. Consideramos essa discussão relevante para nossa pesquisa porque investigamos a experiência escolar desses alunos. Podemos descrever a juventude como uma fase da vida na qual o ser humano estabelece de forma mais complexa suas relações com o universo social. Nossa descrição não pretende ser conclusiva, mas alicerça nossos passos. Ousamos nos lembrar do visconde Medardo di Terralba, personagem de Italo Calvino¹³ em O visconde partido ao meio, que assim propõe juventude:

(...) idade em que os sentimentos se misturam todos num ímpeto confuso, ainda não separados em bem e mal; a idade em que cada experiência nova, também macabra e desumana, é toda trepidante e efervescente de amor pela vida. (CALVINO, 2011, p.11-12)

De acordo com o geógrafo José William Vesentini¹⁴ (1998), dividimos a estrutura etária de uma população em três partes: os jovens do nascimento aos 19 anos; os adultos dos 20 aos 59 anos; e os idosos dos 60 em diante. Para autores como Vesentini, o senso comum divide as etapas da vida em infância, juventude, vida adulta e velhice. Dessa maneira, temos que a juventude é considerada na vida uma etapa de transição entre a infância e o mundo adulto. Entre uma e outra fase encontramos, em Helena Wendel Abramo¹⁵, a diferenciação:

tempo da primeira fase de desenvolvimento corporal (físico, emocional, intelectual) e da primeira socialização, de quase toda dependência e necessidade de proteção, para a idade adulta, em tese a do ápice do desenvolvimento e de plena cidadania, que diz respeito, principalmente, a se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e a participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade). (ABRAMO, 2008, p. 40-41)

¹³Jornalista e escritor italiano.

¹⁴Professor e pesquisador do Departamento de Geografia da FFLCH da Universidade de São Paulo.

¹⁵Socióloga formada pela Universidade de São Paulo.

Caso desejássemos criar um marco numérico para tal etapa, nos depararíamos com a polêmica mencionada por Maria Rita Kehl¹⁶, de que juventude como fase da vida é de custosa demarcação. A autora percebe um alargamento do período, baseado principalmente numa necessidade da economia capitalista.

O conceito de juventude é bem elástico: dos 18 aos 40, todos os adultos são *jovens*. A juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir. Parece humilhante deixar de ser jovem e ingressar naquele período da vida em que os mais complacentes nos olham com piedade e simpatia e, para não utilizar a palavra ofensiva- velhice -, preferem o eufemismo “terceira idade”. (KEHL, 2004, p.89-90)

Em nosso estudo, realizamos uma investigação com alunos entre 14 e 18 anos, faixa etária contemplada na pesquisa Retratos da juventude brasileira – Análises de uma pesquisa nacional, realizada pelo Instituto Cidadania¹⁷, em 2003.

Podemos considerar como suporte dessa fotografia da juventude a sociedade de mercado. Ao estender o estado de juventude, vemos a indústria cultural converter essa faixa da população a uma situação privilegiada. No percurso da década de 1960 aos dias de hoje, auferimos que as características dos jovens alteraram-se. Naqueles dias, da adesão às utopias políticas ou da rebeldia contra a moral estabelecida, os jovens eram considerados portadores da energia que mudaria o mundo. No início do século XXI, o ideário da sociedade industrial leva o jovem a se identificar com a liberdade vazia, a sensualidade e beleza das capas de revista e o modelo hedonista de vida (KEHL, 2004).

Ser jovem virou slogan, virou clichê publicitário, virou imperativo categórico – condição para se pertencer a uma certa elite atualizada e vitoriosa. Ao mesmo tempo, a “juventude” se revela um poderosíssimo exército de consumidores, livres dos freios morais e religiosos que regulavam a relação com o corpo, com os prazeres e desligados de qualquer discurso tradicional que pudesse fornecer critérios quanto ao valor e à consistência, digamos existencial de uma enxurrada de mercadorias tornadas da noite para o dia, essenciais para a nossa felicidade. (KEHL, 2004, p. 92)

Ao mesmo tempo, enquanto contraponto, o título de um texto publicado no livro Sobre

¹⁶Ensaísta, poetisa, cronista, crítica literária brasileira, doutora em psicanálise pelo Departamento de Psicologia Clínica da PUC-SP.

¹⁷ Organização da Sociedade Civil de Interesse Público que tem por missão a difusão dos conceitos de cidadania em todos os segmentos que formam a nação brasileira.

Educação e Juventude uma série de diálogos de Riccardo Mazzeo¹⁸ e Zygmunt Bauman¹⁹, nos impressiona: O jovem como lata de lixo da indústria de consumo. Bauman observa como a juventude é transformada em terras inexploradas e prontas para o cultivo do mercado de consumo, segundo ele:

Pensa-se sobre a juventude e logo se presta atenção a ela como “um novo mercado” a ser “comodificado” e explorado. “Por meio da força educacional de uma cultura que comercializa todos os aspectos da vida das crianças, usando a internet e várias redes sociais, e novas tecnologias de mídia, como telefones celulares”, as instituições empresariais buscam “imersão os jovens num mundo de consumo em massa, de maneiras mais amplas e diretas que qualquer coisa que possamos ter visto no passado. (BAUMAN, 2013, p. 52)

No paradigma adotado em nossa pesquisa, no qual o simbólico e as condições materiais e históricas estão entrelaçados, concordamos com o argumento de Mário Margulis²⁰:

El tema se complica cuando “juventud” no se refiere solo a un estado, una condición social o una etapa de la vida, sino además significa un producto. La juventud aparece entonces como valor simbólico asociado con rasgos apreciados – sobre todo por la estética dominante-, lo que permite comercializar sus atributos (o sus signos exteriores), multiplicando la variedad de mercancías – bienes y servicios – que impactan directa o indirectamente sobre los discursos sociales que la aluden y la identifican. (MARGULIS, 1996, p.15).

Portanto, resumidamente, nos indica tanto Abramo (2008) quanto Margulis (1996) que juventude aparece nas ideias sociológicas do Ocidente moderno como o período de preparo do ser para o mundo do trabalho produtivo e a complexa teia de relações que dele emergem, sendo a escola local especializado para tal preparação. Constitui-se, a partir daí, um estado de moratória – “um compasso de espera que a sociedade oferece a seus membros jovens enquanto eles se preparam para exercer o papel de adultos” (PALACIOS, 2004, p.309), no qual as capacidades de produção e reprodução são adiadas em favor da formação emocional e social, tida como essencial para realização das anteriores.

Entre o estado de moratória (compasso de espera) e o estado comodificado baumanniano (quando são tratados como mercadorias pelo mercado de consumo), encontram-se os jovens que

¹⁸Riccardo Mazzeo formado em Línguas e Literaturas Estrangeiras. Desde 1989 é editor da editora Erickson e atualmente é responsável pelo escritório de imprensa e comunicação, literatura internacional e reconhecimento de autores emergentes.

¹⁹Sociólogo polonês, foi o grande pensador da modernidade. Perspicaz analista de temas contemporâneos, deixou vasta obra - com destaque para o best-seller *Amor líquido*

²⁰Sociólogo argentino, formado em Sociologia pela Universidade de Buenos Aires.

participaram de nossa pesquisa. Três deles, entre outros, descrevem que ser jovem é “é ter uma vida inteira pela frente para tomar decisões e rumos, decidir o que quer da vida e tudo mais”, “conhecer coisas novas, pensar no futuro e ter responsabilidades”; “ser jovem é acordar cedo para ir à escola, durante a semana trabalhar para ter aquela grana no final de semana para sair com os amigos”. Essas descrições podem exemplificar o estado de espera, o preparo para o futuro por vir, além da relação com a sociedade de consumo. A relação do tempo escolar do Ensino Médio relacionado ao futuro aparece em quase todas as falas dos jovens, “Ser jovem é pensar nos seus sonhos, estudar para alcançar seus sonhos”, relata outra aluna. O estado de moratória, presente nas narrativas dos jovens, indicia o quanto o período escolar pelo qual estão passando está repleto de uma esperança de materialização da vida adulta.

Ao mesmo tempo, notamos a presença da relação com a sociedade de consumo, quando aparece a relação entre escola e trabalho. A inserção dos jovens no mercado de trabalho os torna potentes como receptáculo que armazena o desejo de consumo em massa tanto quanto os torna atores do consumo. O caminho para alcançar o “sonho” é longo, uma vez que a promessa de uma vida fácil não está em jogo na fase escolar de preparo para a vida adulta. O encontro com o desejado perpassa um caminho árduo e não há garantias de que se chegue lá. Uma das entrevistadas anota que ser jovem “é ter dores nas costas em plenos 17 anos, ter o primeiro contato com responsabilidades ‘adultas’ e realmente ver que a vida é dura e a escola pública desfavorecida”. Desejamos, por consequência, vasculhar as especificidades de ser jovem neste momento histórico, por isso, está imbricada a análise de juventude/contemporaneidade assim como, as possibilidades dos jovens paulistas se apropriarem dos espaços de educação escolar.

Prosseguimos com as discussões coetâneas que preferem utilizar o termo *juventudes*, para não nos apegarmos em primeiro lugar à diferença entre condição (constituição e atribuição de significado) ou situação (modo como é vivida a condição) juvenil. Para Abramo, a noção social do termo tem se reformulado:

A juventude, mesmo que não explicitamente, é reconhecida como condição válida, que faz sentido, para todos os grupos sociais, embora apoiada sobre situações e significações diferentes. Agora a pergunta é menos sobre a possibilidade ou impossibilidade de viver a juventude, e mais sobre os diferentes modos como tal condição é ou pode ser vivida. (ABRAMO, 2008, p.44)

Os aspectos que gostaríamos de ressaltar sobre *como tal condição é ou pode ser vivida*

nos remete analogamente aos “sem estatuto social” apontado por Deleuze²¹ em seu abecedário. O autor, ao tratar da elegia (poemas sobre algo triste ou lamento), indica que existe algo de impressionante na queixa, que ela equivale a uma oração. Para ele, a elegia “é a expressão daquele que não tem mais um estatuto social, temporariamente ou não” (DELEUZE, 2017, p.43). E aqui nasce a potência para o grande lamento. Uma queixa que não remete à dor mas, ao contrário, emancipa a criação daqueles que estão, porém foram excluídos. Com isso, surgem os traços de ambivalência, pois há um lado perverso, um desejo de não ser incomodado e um compromisso de cuidar sozinho de algo que é seu perante uma ordem que se liquefaz, um pertencimento na exclusão. Dessa “fonte poética” cria-se a consciência de que algo é grande demais para mim e assim a queixa se transforma:

Eu bem que gostaria de todas as manhãs sentir que o que vivo é grande demais para mim porque seria a alegria em seu estado mais puro. Mas deve-se ter a prudência de não exibi-la, pois há quem não goste de ver pessoas alegres. Deve-se escondê-la em um tipo de lamento. Mas este lamento não é só a alegria, também é uma inquietude louca (DELEUZE, 2017, p.43).

Somados, o estado de moratória e estar sem estatuto social produzem na juventude um paradoxo ambivalente no sentido apontado por Zygmund Bauman (1999), uma luta contra a ordenação científica/racionalista que abafa as múltiplas forças que se manifestam nas sociedades ocidentais modernas. O esforço científico moderno ocidental pautou-se no afastamento da ambivalência, categorizamos e classificamos o mundo diante de nós. A racionalidade busca impedir as dúvidas frente às verdades científicas. O autor expõe a revelação freudiana do sentimento da ambivalência que causa uma desordem ou outra ordem pela propensão de assentar os conceitos nos limites e entre os limites de maneira que provoquem a distinção entre o sentido e a falta de sentido. Explana sobre a admissível lógica da modernidade, uma classificação exaustiva que estabelece as relações entre a humanidade, o saber e a natureza no esforço da edificação de uma ordem sobre o caos.

A inquietude, descrita por Deleuze, originária da tensão – estado de moratória e sem estatuto social – pode ser traduzida nos impulsos de busca de sentido expressos em diversas manifestações juvenis. Podemos utilizar como epíteto exemplar as ocupações ocorridas nas escolas estaduais em 2015²². O governador Geraldo Alckmin, via secretaria, anunciou a

²¹Gilles Deleuze (1925-1995), filósofo francês, vinculado aos denominados movimentos pós-estruturalistas, autor de livros como *Mil Platôs*, *Diferença e Repetição* e *O que é filosofia?*.

²² <http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/noticia/2015/12/ocupacoes-atos-e-polemicas-veja-historico-da-reorganizacao-escolar.html>

reorganização das escolas da rede estadual em setembro. A nova organização objetivava separar as escolas para que cada uma recebesse apenas um dos ciclos da educação – Ensino Fundamental 1; Ensino Fundamental 2 ou Ensino Médio. Para além de uma questão da participação democrática na gestão escolar, os protestos surgiram em resposta ao fechamento de mais de 93 escolas. Seriam reorganizadas 1.464 unidades para equalizar a estrutura por ciclos. Conforme dados da secretaria aproximadamente 311 mil alunos seriam transferidos de unidade. Apesar de não divulgar os estudos prévios que serviram de base para o projeto, as escolas ficaram abertas no dia 14 de novembro para que pais e alunos pudessem dialogar com a equipe pedagógica sobre a reestruturação. No entanto, em 9 de novembro, as escolas começaram a ser ocupadas pelos estudantes que protestavam contra o projeto. A primeira a ser ocupada foi a Escola Estadual Diadema, no ABC. Em 4 de dezembro somavam-se 196 escolas ocupadas por jovens. Depois de 42 dias da comunicação do projeto de reorganização, o governador desistiu do projeto e suspendeu a reestruturação. O secretário da Educação, Herman Jacobus Cornelis Voorwald, deixa o cargo após esse conflituoso episódio.

Neste momento, não pretendemos esmiuçar essa história, buscamos apenas contextualizar a relação construída pelos jovens paulistas com os seus espaços escolares. “A quem pertence a escola”? foi uma das questões mais vivas no movimento de ocupação. Em Ribeirão Preto, município de nossa investigação, a Escola Estadual Otoniel Mota foi ocupada, mesmo não fazendo parte do processo de reorganização para o ano seguinte. Percebemos, nas falas dos estudantes, a tentativa de estreitar e fortalecer a capacidade de uma postura ativa na relação escola-estudante. Em post da página do Facebook criada pelo coletivo de ocupação encontramos a seguinte fala:

Nossa ocupação tem um caráter muito simbólico. Ocupamos o E. E. Otoniel Mota porque estamos insatisfeitos com o modelo educacional imposto e que não é desenvolvido pela base ou com diálogos e assembleias que considerem a posição do estudante, mas em espaços que por si só mostram o distanciamento entre escola e comunidade. Nós, alunos, estamos e sempre estivemos abertos a oportunidades de debater e dialogar com a diretoria que, por sua vez, nunca quis nos ouvir; e nas poucas vezes que nos ouviram, não passou de uma conversa superficial. No dia 01/12/2015, terça-feira, quando ocupamos de fato o E. E. Otoniel Mota, a posição assumida da direção foi INTIMIDAR os alunos com AMEAÇAS de processo e assédio moral usando a posição de funcionários públicos e membros da gestão da escola para legitimar tais ameaças. As repressões estenderam-se, principalmente, durante os primeiros dias da ocupação. No 2º dia de ocupação, PROPOMOS à direção da escola que um membro da secretaria venha trabalhar normalmente a fim de resolver questões

burocráticas, tratar de assuntos como o pagamento de serviços prestados à escola e emissão de declarações e históricos, etc. Porém, a direção da escola, até a data presente NÃO manifestou interesse algum em nossa proposta.²³

Tratamos aqui de um conjunto de demandas reflexivas pertencentes aos jovens secundaristas. Para Baumam, em *Modernidade Líquida*, a contemporaneidade instala um novo desafio à teoria crítica. Refere-se o autor à inversão da “defesa da autonomia privada contra as tropas avançadas da ‘esfera pública’”, resultando que hoje:

(...) a tarefa é defender o evanescente domínio público, ou, antes, reequipar e repovoar o espaço público que se esvazia rapidamente devido à deserção de ambos os lados: a retirada do ‘cidadão interessado’ e a fuga do poder real para um território que, por tudo que as instituições democráticas existentes são capazes de realizar, só pode ser descrito como um ‘espaço cósmico’. (BAUMAM, 2001, p.54)

O desejo imanente de ocupar um território que se reconhece como seu, como a deleuziana descoberta na elegia, promove em *percursorus* a possibilidade de enfrentamento da complexidade dos diversos espaços sociais. Nosso tempo de condomínios fechados, janelas gradeadas, sistemas de alarme e segurança vinte e quatro horas, de espaços públicos habitados por fantasmas de tabloides, segundo Baumam novamente, criam um abismo nos indivíduos. Primordialmente, entre a condição de indivíduo *de jure* e as possibilidades de nos tornarmos indivíduos *de facto*. Explica,

Pode-se supor que o abismo em questão emergiu e cresceu precisamente por causa do esvaziamento do espaço público, e particularmente da ágora, aquele lugar intermediário, público privado, onde a política-vida encontra a política com P maiúsculo, onde os problemas privados são traduzidos para a linguagem das questões públicas e soluções públicas para os problemas privados são buscadas, negociadas e acordadas. (BAUMAN, 2001, p.53)

Indivíduos *de facto* são os que encontram as capacidades de controlar seus destinos e resolver as verdades que desejam, enquanto os indivíduos *de jure* são aqueles que não possuem outro caminho senão buscar na própria má sorte os resultados de suas derrotas, convencidos que *soluções biográficas* podem vencer *contradições sistêmicas*.

Viver diariamente com o risco da autorreprovação e do autodesprezo não é fácil. Com os olhos postos em seu próprio desempenho – e portanto desviados do espaço social onde as contradições da existência individual são

23 https://www.facebook.com/pg/Ocupa%C3%A7%C3%A3o-E-E-Otoniel-Mota-1657163967886906/posts/?ref=page_internal

coletivamente produzidas -, os homens e mulheres são naturalmente tentados a reduzir a complexidade de sua situação a fim de tornarem as causas do sofrimento inteligíveis e, assim, tratáveis. (...) Há, então, demanda por cabides individuais onde os indivíduos atemorizados possam pendurar coletiva, ainda que brevemente, seus temores individuais. (BAUMAN, 2001, p.52-53).

Sem pendurar seus temores individuais, os alunos e alunas da Escola Otoniel Mota lutaram pela ocupação juridicamente. Em post de 3 de dezembro de 2015 eles afirmam em letra fixa: “A ESCOLA É NOSSA!!!”. O despacho, agravo de Instrumento n.2257710-38.2015.8.26.0000, suspende liminarmente a ordem de desocupação. Em um dos comentários do post lê-se: “isso é quase uma poesia”. Percebemos que durante o processo de ocupação a relação com a Arte dentro da escola se amplia. Quando analisamos os cronogramas criados pelos jovens ocupantes, notamos a presença de trabalhos relacionados à arte: quinta-feira 03 de dezembro: 13:30 Alogamento / 14:30 Malabares e equilíbrio / 15:30 Descriminalização / 16:30 Protagonismo / 17:30 Oficina de Break ; sexta-feira 04 de dezembro: 13:30 MST / 14:30 Meio Ambiente / 15:30 Coletivo Negro / 16:30 Direito e Educação 17:30 ECA / 20:30 Atividade Circense ; terça-feira 08 de dezembro – 13:30 Música e reflexão / 14:40 Oficina de Teatro de Rua / 16:00 Desigualdade Social / 20:00 Maracatu Navegante. Esses exemplos demonstram como os jovens estudantes conseguiram se autogerir e produzirem seus espaços de aprendizagem. Ultrapassaram assim os riscos da autorreprovação e do autodesprezo. Exemplo também dessa capacidade de organização são as publicações relacionadas aos boletins informativos diários, copiamos um a seguir:

Assim como já havia sido deliberado na última assembleia realizada no dia de ontem (01/12), vão ser enviados 2 boletins diários de atividades que são feitos diariamente dentro da ocupação. No início da tarde foram feitas rodas de conversas, como havia sido planejado e divulgado, sobre temas diversos, como a questão LGBT, o Feminismo e a desmilitarização da PM. Pelo fim da tarde, enquanto ocorriam as rodas de debates, foi realizado um pequena assembleias restrita apenas, a nós estudantes. Nela deliberamos assuntos referentes a comissões, de limpeza, comunicação, tática e segurança. E ao anoitecer, o jantar começou a ser preparado com alimentos das doações quem e recebemos de diversas pessoas. É importante frisar que o jantar, é para todas as pessoas presentes na ocupação, sejam alunos ou apoiadores. Estamos em reunião com os advogados para resolvermos questões pendentes a reintegração de posse que já foi expedido, e após fim dessa reunião com todos estudantes, faremos uma última assembleia. Gostaríamos de agradecer, a todo o apoio que temos recebido de toda a comunidade riberão-pretana, o apoio dos advogados e do Najurp que estão desempenhando um papel fundamental na questão jurídica, e também as todos os movimentos sociais que estão despendendo um força surreal para nos ajudar. É lembrar que sem o apoio de toda essa galera nada disso seria possível.

OCUPAMOS E RESISTIMOS²⁴

O movimento dos jovens do Ensino Médio em 2015 pode ser lido como influxo, ocupando o espaço público com questões públicas, que movimenta e perspectiva a passagem do indivíduo *de jure* para o *de facto*, despiando-se de uma pseudocidadania, atualmente desapossada de sua capacidade de agir coletivo. Dizemos isso no sentido apontado por Bauman da necessidade de tornar-se cidadão para instituir-se como indivíduo *de facto*, uma vez que só haverá autonomia individual quando houver autonomia da sociedade, fato que exige “uma autoconciliação deliberada e perpétua, algo que só pode ser uma realização compartilhada de seus membros” (BAUMAN, 2001, p.55).

Outro exemplo possível da apropriação do território juventude são os encontros para produção de arte. O Hip Hop vem multiplicando-se nas cidades brasileiras. Nascido no Bronx, sul da cidade estadunidense Nova Iorque, esse movimento cultural expressava via quatro elementos: o Rap (ritmo e poesia produzidos pelos DJ’s e Rappers), o Break (dança) e o Graffiti (arte plástica). No artigo *Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop*, Viviane Melo de Mendonça Magro²⁵ verifica que esse movimento cria um lugar de referência para os jovens, fazendo crescer o pertencimento à comunidade, construindo identidade na experiência social, étnica e cultural. Para a pesquisadora, esses espaços urbanos ocupados pelos jovens servem como elementos de identificação e formação e produzem enfrentamento à indústria cultural e seus símbolos dominantes. Aponta nesse

O processo educativo não-formal e informal que acontece no Hip Hop gira em torno da criação de novos espaços e modos de existir do devir negro na sociedade brasileira. Esses novos espaços criados pelos jovens que constituem o movimento Hip Hop brasileiro ajudam a construir uma outra visão sobre os adolescentes, que seja menos para desqualificá-los como sujeitos atuantes, por razão de uma certa “inexperiência cognitiva” e/ou “imaturidade emocional”, e que seja mais para considerá-los como protagonistas de ações propositivas que contribuam para soluções dos problemas de nossa sociedade ou para transformação da ordem social. (MAGRO, 2002, p.72)

Essa condição de indivíduos atuantes, com proposições efetivas para problemas atuais de nossa sociedade e a projeção de transformação da ordem, fortalece a capacidade transgressora dos jovens. Possibilidade de criar, reconstruir, propor, como diz Magro, rotas diferentes e interculturais.

Trouxemos o Hip Hop para o nosso trabalho porque pensamos sobre juventude e

²⁵Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Departamento de Ciências Humanas e Educação, campus Sorocaba.

trataremos daqui a pouco sobre a capacidade de criar narrativas. Essa modalidade de poesia e música cria narrativas fortes que descrevem o cotidiano juvenil. Por exemplo, em Brasília, Distrito Federal, atualmente, são cada vez mais numerosas as Batalhas de Rima²⁶. Eventos que vêm aumentando a popularidade e reúnem jovens, adultos e crianças. Os encontros ocupam diversos espaços da cidade, produzindo cultura e representatividade. Caderno e caneta, jovens em plena produção intelectual. Local de aprendizagem e troca cultural, as batalhas permitem aos jovens divulgar e celebrar a diversidade.

Focar dentro de ti pra todo bem florescer

Com toda leveza e toda nobreza

Retirando toda impureza

Pra vir a grandeza, beleza, riqueza

Mc Nauí

Focar dentro para poder compreender e construir sentidos.

Em São Paulo, no ano de 2014, foi criado o Slam Interescolar SP e atualmente acontece em mais de 40 escolas na cidade de São Paulo. Os Slams são campeonatos de poesia falada (spoken word) que, como o Hip Hop, nasceu nos Estados Unidos na década de 1980. As primeiras manifestações brasileiras ocorreram em 2008 e já completaram uma década. Os estilos, temas, gênero para o teor das poesias não são definidos previamente, no entanto, frente aos contextos nos quais são realizados esses encontros, marcadamente de cultura e literatura periférica, os jovens costumam usar o microfone como canal de denúncia das desigualdades que enfrentam no dia a dia. O poeta Igor foi campeão do Slam interescolar de 2018. Em seu texto vencedor afirma ironicamente

(...) Brasil, Brasil, a cicatriz é profunda. Brasil, Brasil, eu nunca te entendo. Brasil, você só ama o que te afunda. Terra do samba vamos bater pandeiro, aliás não faz mal até porque quem se importa com essa se temos carnaval. Ninguém se importa. As crianças morrendo as mães chorando: “-doutora corre meu filho tá passando mal”. “-Calma ai mãe, já vou te ajudar, deixa eu só ver essa escola de samba passando com seu jeitinho brasileiro paz e amor. Brasil a terra do futebol até porque uma bola vai me

26 https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/revista/2017/05/07/interna_revista_correio.593415/as-batalhas-de-rima-do-df-os-gladiadores-do-intelecto.shtml

ensinar bem mais que um professor (...)²⁷

No texto do jovem, percebemos diversas figuras que representam nosso país: o samba, o carnaval, o atendimento nos hospitais públicos, o futebol, a bola, e a educação. Frente às inúmeras dificuldades vivenciadas nas comunidades periféricas brasileiras, a arte surge como formação, expressão e protesto para os jovens. A revolta e o descontentamento são comunicados numa linguagem que os fortalece e solidifica sua identidade cultural, garantindo dessa maneira a ocupação de um espaço social.

Agora, retomamos o estado de moratória e sem estatuto social de uma juventude possível, para adentrarmos o terreno do pensamento de Edgar Morin²⁸. Em seu livro *O Paradigma Perdido – A natureza humana*, ele articula o biológico e o antropológico. Ao inverso de uma antropologia que coloca em oposição natureza e cultura, seu texto demonstra que a chave da cultura pertence à natureza da humanidade, enquanto, ao mesmo tempo, a nossa natureza pertence à cultura. O autor busca compreender o homem desde suas origens, num caminho descrito como hominização.

No ponto onde se via um fosso vazio e fundo entre o primata e o homem surge o vale fértil da hominização. No ponto onde se via o *Homo sapiens* desprender-se da natureza com um salto majestoso e produzir, com sua bela inteligência, a técnica, a linguagem, a sociedade, a cultura, vê-se pelo contrário, a natureza, a sociedade, a inteligência, a técnica, a linguagem e a cultura co-produzirem o *Homo sapiens* no decurso de um processo que durou alguns milhões de anos. (MORIN, 1988, p.53)

No momento nos concentraremos numa etapa da sociogênese: A juventude sem classe. Para Morin, a juventude marca demasiadamente o caminho da hominização, quando opera-se a transformação de um sistema que era tido como antropoide em um sistema tido como humano. Essa evolução natural do cérebro hominídeo desdobra e faz crescer a cultura, enquanto a evolução da cultura impulsiona e estimula o hominídeo a desenvolver o seu cérebro, o autor avisa que passamos de um volume cerebral de 500 cm³ nos antropoides para alcançar 1500cm³ nos *Homo sapiens neanderthalensis* e *Homo sapiens sapiens*. Dessa maneira o percurso de cerebralização é ontogenético, isso significa que a complexificação sociocultural induz à execução total das aptidões cerebrais, e filogenética, no qual as mutações são produtoras de novas aptidões, que serão exploradas pela complexificação sociocultural. Os processos de

²⁷ O texto citado foi de nossa transcrição da fala no vídeo que segue:
https://www.facebook.com/slamresistencia/videos/1686800234736022/?q=slam%20interescolar%20sp&epa=SEARCH_BOX

²⁸Pseudônimo de Edgar Nahoum - antropólogo, sociólogo e filósofo francês.

juvenilização são essenciais para os progressos da cerebralização. Apossamo-nos do sentido de juvenilização como um atraso ontogenético, ou seja, prolonga-se o período biológico da infância e da adolescência. Morin nos esclarece,

O prolongamento da infância permite a continuação do desenvolvimento organizacional do cérebro em relação estreita e complementar com os estímulos do mundo exterior e com incitações culturais, o que quer dizer que a lentidão do desenvolvimento ontogenético é favorável à aptidão para aprender, ao desenvolvimento intelectual, à impregnação e, portanto a transmissão cultural. (MORIN, 1988, p.81)

Assim sendo, formata-se um circuito integrado à sociedade de uma maneira multidimensional, ou seja, integra as estruturas socioculturais essenciais nos cérebros e as estruturas essenciais dos cérebros nas estruturas socioculturais, e portanto, simultaneamente amplia as capacidades afetivas e intelectuais do sujeito. A princípio o aumento da duração da infância e adolescência pode produzir a sensação de que a autonomia desse grupo torna possível a formação de uma classe juvenil. No entanto,

(...) o novo contexto social está longe de favorecer a constituição duma tal classe. Por um lado, o cordão umbilical afectivo mantém a infância cada vez mais prolongada na órbita maternal. Por outro lado, e sobretudo entre os rapazes novos, o período de aprendizagem das armas, das técnicas, da organização social, deve efectuar-se sob direcção dos adultos. A aprendizagem, que já os culturaliza, coloca-se sob a dependência da classe dominante. (MORIN, 1988, p. 68)

Notamos aqui o controle atado numa ponta de forma materno-afetiva e na outra másculo-dominante. As forças que tencionam ambas as lateralidades impedem a experimentação dos bandos como classe. Segundo Morin, aos jovens masculinos, sob o domínio dos adultos só resta a submissão ou a exclusão.

Assim, operando um corte no processo natural de adolescência, rejeitando os mais novos para a infância e colocando os outros sob tutela, separando logo os rapazes das raparigas, controlando os adolescentes pela iniciação tecnológica, cinegética, sociológica, a classe masculina adulta estende sua dominação geral e o seu poder organizador sobre o conjunto da sociedade, onde as outras categorias biossociais não se podem auto-organizar em classes. (MORIN, 1988, p.68)

Começa a aparecer a gênese que se efetivaria no “compasso de espera” ou na potência do lamento. Mesmo anulada antes de nascer, consoante Morin, a classe juvenil brinca, explora e é atraída pela novidade. Essas virtudes juvenis são mantidas vivas e seguem em progressão na sociedade, que colhe as benesses ou agravos de suas inovações ou descobertas: “Assimilando o

saber e o saber-fazer dos adultos, podem introduzir modificações, aperfeiçoamento, inovações. Foram provavelmente eles que, ao brincar com sílex e com os sons, acenderam o fogo e inventaram a palavra” (MORIN, 1988, p. 69). Tal potência criativa característica da juvenilidade que se opera no prolongamento da infância adentra também no universo do adulto, engendrando a falta de acabamento que a hominização propicia.

O adulto inacabado cerebralmente no sentido em que, passado o período da infância e da juventude, o cérebro pode continuar a aprender, procurar novas adaptações, adquirir novas estratégias, novos saber-fazer. A juvenilização da espécie é uma juvenilização cerebral, quer dizer, a potencialidade de uma inteligência e de uma sensibilidade jovem no adulto e até no velho. (MORIN, 1988, p.83)

Frente a essas virtudes juvenis, retomemos então a questão dos jovens que ocuparam as escolas paulistas: “a quem pertence a escola?”. Se o espaço escolar é produzido e organizado para o ofício do aprender na transição para a vida adulta, qual a participação dos jovens nessa experiência cotidiana? Como o modelo se estrutura e permite interferência dos alunos e alunas? Qual a linguagem da escola? O que sobra da experiência escolar que pode ser narrado pelos jovens?

Para nos orientar na compreensão de inúmeras questões, passemos ao paradigma científico-iconoclasta que alicerça persistentemente a escola, sobre o qual sua linguagem se estrutura.

1.3 Iconoclastia escolar instituída: imaginação subordinada

Certa vez Gabriel levou como lição de casa uma pesquisa sobre qual era seu tipo de comida preferida na alimentação da família. A mãe, no auxílio do menino de oito anos foi lembrando os pratos e as características da tradição nordestina familiar. Na terceira geração de migrantes, Gabriel habitava no interior do estado de São Paulo, e ali frequentava a escola. Ele chegou na decisão de que seu prato predileto era a frigideira da tia Maria. No outro dia, aguardava em sua carteira o chamado da professora para ler a resposta anotada nas linhas azuis do caderno brochura. Quando solicitado, respondeu: Frigideira. Com seu ar absurdado de letramento a professora exclama e repregunta: frigideira!? É, retruca ele. A professora conclui a lição: Não Gabriel, frigideira não é um prato, é uma panela que serve para cozinhar um prato²⁹.

Compreendemos linguagem como ferramenta que engendra nos indivíduos a capacidade

²⁹Essa narrativa pertence à família de minha esposa. O prato frigideira é tradicional da Bahia e uma receita prática na qual refogam-se vegetais que são cobertos com ovos batidos.

de agir, reagir e ser atravessado pelos símbolos de uma realidade. Ao pensarmos nos jovens em relação à linguagem da escola, relembramos o problema hermenêutico de Bauman em *Modernidade e Ambivalência* (1999). Ao tratar do fracasso da capacidade classificatória, uma clareza de comportamento intelectual que nos aparece quando, por exemplo, visitamos um país diferente e observamos uma conduta que nos é estranha ou mesmo a língua estrangeira.

Compreender, como sugeriu Wittgenstein, é saber como prosseguir. É por isso que os problemas hermenêuticos (que surgem quando o significado não é irrefletidamente evidente, quando tomamos consciência de que as palavras e significado não são a mesma coisa, de que existe um *problema* de significado) são vividos como irritantes. Problemas hermenêuticos não resolvidos significam incerteza sobre como uma situação deve ser lida e que reação deve produzir os resultados desejados. Na melhor das hipóteses, a incerteza produz confusão e desconforto. Na pior, carrega um senso de perigo. (BAUMAN, 1999, p.66)

Para saber como prosseguir, é necessária a compreensão, e esta passa pelo enfrentamento dos problemas de significado, na construção de sentidos, rota que possibilita a superação do senso de perigo num processo de autoconstituição do domínio da linguagem. As palavras e seus significados nem sempre são os mesmos como diz Bauman. No processo de letramento do Gabriel, na constituição do domínio da linguagem, dentro do ambiente escolar, não são raros tais desencontros. Criam-se incertezas.

No artigo *Educação multicultural e formação docente*, Flávia Pansini e Miguel Nenevé³⁰, refletem acerca do multiculturalismo e suas vinculações à problemática de uma sociedade multicultural. O estudo argumenta que uma formação multiculturalmente orientada pode criar condições aos futuros educadores de uma atuação reflexiva que abra caminhos para além das práticas monoculturais presentes no cotidiano escolar. Ao observarem o cotidiano escolar, os autores reconhecem ainda uma linguagem historicamente empregada para manter os valores de uma classe dominante, no ânimo de *menosprezar* a cultura de outros grupos.

Atualmente a linguagem adotada pela escola tem servido para imprimir uma cultura individualista e mercadológica de consumo, que reforça a idéia de que os grupos minoritários devem ocupar os lugares de menor destaque na sociedade, mas que exigem maior esforço, enquanto poucos continuam a controlar isoladamente o poder. (PANSINI e NENEVÉ, 2008, p.43)

Se a linguagem escolar pode imprimir um tipo de cultura, compreendemos então que a escola é capaz também de ser ao mesmo tempo instituidora e espelho revelador das marcas de

³⁰Flávia Pansini - Professor Assistente II da Universidade Federal de Rondônia , Brasil; Miguel Nenevé - Professor Associado IV da Universidade Federal de Rondônia , Brasil

uma cultura. Portanto, buscaremos desvendar, inspirados em Bruno Duborgel³¹, “a lógica de funcionamento interno, os axiomas culturais e o sentido iconoclasta desta arquitetura do saber e desta estruturação institucional” (DUBORGEL, 1992, p.14).

Mirar no entendimento amplo de nossa estrutura escolar permitirá uma rota de fuga ao caminho da autorreprovação juvenil, não reduzindo a complexidade da situação, uma vez que a imersão no processo de aprendizagem permitirá manejo razoável das contradições sistêmicas atuais. Adentraremos ao terreno do sistema educativo para identificar o desenho dessa modalidade de saber e ser humano. Para Duborgel, a escola mantém-se com uma lógica de funcionamento interno iconoclasta positivista.

(...) a Escola, pode ser o órgão privilegiado através do qual, desde a primeira infância e para todas as crianças, são “instituídas” as formas gerais de estar nas coisas, nas palavras e nas imagens, as escalas de valor em que se encontram ordenadas as situações respectivamente da razão e da imaginação, os hábitos de subordinação, de recalçamento, de exorcismo, etc., do ser imaginante pelo sujeito “positivo” e de “razão” (ou inversamente) (DUBORGEL, 1992, p.14).

Para o autor, ocorre uma figura que representa um *duplo elo* entre a sociedade e a escola. Esquema de reprodução que tanto pode resultar em redundância ou produção. Primeiramente resumiremos a questão da iconoclastia positiva, demonstrando pequeno esboço da domesticação, repressão e desvio da imaginação simbólica a favor da objetividade racionalista, traço fortalecido da cultura ocidental.

Tradição filosófica que nos remete ao século 17 (por exemplo, o pensamento de Renè Descartes) a iconoclastia faz frente à imaginação como tão somente um exercício de produção de arte e ou ficção. Fruto das revoluções Industrial e Francesa, a linha de pensamento positivista se instala no *modus operandi* da ocidentalidade. Os pensadores do positivismo tratavam de aspectos filosóficos, políticos e sociológicos e propunham uma compreensão da realidade mundana, pautados nos valores exclusivamente humanos, ou seja, descartavam as ciências da religião e as doutrinas que investigavam as essências das coisas. O conceito de positivismo pode ser analisado por algumas perspectivas. O recorte elaborado a seguir funciona como contraste na superação de uma pedagogia iconoclasta. Algumas acepções do termo distanciam-se bastante do pensamento de Comte, tal como o jurista Hans Kelsen. Se por uma via entendemos como algo que seja oposto à negação, ao afirmar e verificar apenas os aspectos positivos de algum fenômeno, por

³¹Professor de Filosofia e professor na Universidade de Lyon 2, é, desde 1988, professor de Estética e Ciência da Arte da Universidade Jean Monnet em Saint-Etienne.

outra, defende tão somente o conhecimento objetivo dos sentidos. Augusto Comte, filósofo que inaugura esse movimento, divulga a ideia que sua teoria desenvolve, numa perspectiva histórica, uma nova compreensão da sociedade. Formado numa escola politécnica na cidade de Montpellier, França, estudou profundamente matemática e ciências. Sob a influência das obras de Marie Jean Antoine Nicolas Caritat – Marquês de Condorcet, ele reuniu as ciências produzidas pelo homem numa linha histórica. Resta assim, que para a humanidade o progresso é uma lei fundamental, pois quanto mais conhecimento e técnica o homem acumula com o desenrolar do tempo, maiores se tornam a riqueza e a felicidade.

Longe estamos do desejo de exaurir as questões todas do positivismo comtiano. Mas alguns aspectos são fundamentais para a continuidade de nossa investigação. Seguimos. A filosofia de Comte inaugura uma teoria da Ciência, criando as bases de um cientificismo moderno, uma vez que interfere na filosofia da história: propondo um modelo de desenvolvimento da humanidade e na sociologia, ao intentar uma reforma prática na estrutura social.

Dessa forma, percebemos o planejamento do autor ao estruturar sua filosofia. Comte principia seu pensamento ressaltando que o positivismo constrói uma história das ciências, investigando suas bases e classificando os conhecimentos. Após elaborar esse alicerce, o filósofo postula que uma ciência positiva compreende os fenômenos e a partir daí cria previsões para seu funcionamento, ou seja, tal previsibilidade pela descoberta das leis naturais permite à humanidade o domínio da natureza, em fronteiras máximas. Destaca que para entendermos seu Sistema de Filosofia Positiva, devemos em primeiro lugar ter consciência do que ele denomina de três estados teóricos pelos quais o pensamento humano passou e passará, quando objetiva elaborar um conhecimento novo.

Notamos que sua proposta é de que a verdadeira ciência, como diz ele: sem nenhum exagero, está longe da simples observação, mas sim a partir da adição da exploração direta e a previsão racional.

Este grande atributo de todas as nossas sãs especulações importa tanto à sua utilidade efetiva como à sua própria dignidade; porque a exploração direta dos fenômenos ocorridos não seria suficiente para permitir-nos modificar-lhes a realização, se não nos conduzisse a convenientemente prevê-la. Assim, o genuíno espírito positivo consiste em ver para prever, em estudar o que é, a fim de concluir o que será, segundo o dogma geral da invariabilidade das leis naturais. (COMTE, 2015, p.13)

Logo, no espírito de *ver para prever*, para elaborarmos um conceito passamos por três métodos de filosofar que se configuram de maneira diferente e até oposta. Devemos sempre lembrar que o autor argumenta a partir de uma linha progressiva. Os três estados seriam: teológico – de característica provisória e preparatória; metafísico – um estado que surge para somente dissolver o anterior, e nada acrescenta sendo transitório; positivo – estágio último da razão humana. Para o autor, o primeiro estágio do pensamento é o ponto pelo qual a inteligência humana parte e se pauta nas leis sobrenaturais para analisar os fenômenos. No segundo estado, observa-se a abstração metafísica que, segundo o autor, é apenas uma modificação do primeiro estágio com a substituição do sobrenatural por uma abstração teórica. Por fim, há no terceiro estado um reconhecimento de que é impossível compreender as noções absolutas. Dessa maneira, caberia uma busca por uma observação racional capaz de explicar a causa dos fenômenos particulares e suas relações invariáveis. Sobre o último estado, o positivo ou real, Comte anuncia que seu caráter principal é a subordinação contínua da imaginação à observação. E nesse momento chegamos ao ponto que desejávamos.

Dessa relação de subordinação da imaginação frente à observação, encontramos o fortalecimento do cientificismo no século 19, no qual as produções intelectuais da humanidade são fruto de um paradigma científico particular.

A pura imaginação perde então de modo irrevogável a sua antiga supremacia mental e subordina-se necessariamente à observação, de maneira a constituir um estado lógico plenamente normal, sem deixar contudo de exercer, nas especulações positivas, um papel tão capital como inesgotável, para criar ou aperfeiçoar os meios de ligação, quer definitiva, quer provisória. Em uma palavra, a revolução fundamental que caracteriza o estado viril de nossa inteligência consiste em substituir por toda a parte a inacessível determinação das causas propriamente ditas, pela simples pesquisa das leis, isto é, das relações constantes que existem entre os fenômenos observados. Quer se trate dos menores ou dos mais sublimes efeitos, do choque e da gravidade, quer do pensamento e da moralidade, deles não podemos conhecer realmente senão as diversas ligações mútuas próprias à sua realização, sem nunca penetrar o mistério da sua produção. (COMTE, 2015, p. 12)

Nesse câmbio de supremacia sinalizamos um indivíduo imerso num *habitus* de pensamento domesticado. É importante não ser ingênuo na leitura de Comte, pois ali diferente da aniquilação da imaginação há ao reverso uma desqualificação. A imaginação é inferiorizada para o estabelecimento do *estado viril de nossa inteligência*. Ademais, a linha progressiva de seus três estágios da razão humana impede desvios, nuances, alternativas, outros modos de ser. Assim, o indivíduo arquitetado por esse modelo de educação pode ser reconhecido como aquele

(...) que interiorizou e cristalizou dentro de si as formas e as estratégias da iconoclastia escolar. Ele tem, do mesmo modo, todas as hipóteses de vir a ser estilizado ou estruturado, nas “profundezas” da sua “alma”, pela própria imagem dos procedimentos iconoclastas e institucionais que, diversamente incorporados no tecido das atividades pedagógicas e longamente oferecidos à sua experiência, intervêm na gestão e na “conduta” do seu psiquismo de criança e de aluno (DUBORGEL, 1992, p.266)

Ainda, nos alerta Duborgel que mesmo não tendo conseguido compor seu tratado que versaria sobre a educação positiva, podemos encontrar indicações nos trabalhos dos primeiros discípulos de Comte. Essa esquemática resultaria, resumidamente, numa divisão em setênios do nascimento aos 21 anos. Os primeiros 7 anos são pautados nas atividades físicas e sensoriais, preparando as crianças para a atividade da observação. Dos 7 aos 14, a educação, ainda no seio da família transfere-se para os aspectos da estética e linguística. Dos 15 aos 21 passam à educação pública propriamente intelectual de ensino predominantemente enciclopédico. Esse cenário de percurso educativo positivista subordina e secundariza a educação estética à educação científica. Nas proposições comtianas, Duborgel vê um percurso perspectivado pela ideia de progresso, da imaginação ao espírito positivo: “A educação estética antecede e prepara a educação intelectual propriamente dita. A educação ‘estética’, afectiva e imaginativa é, de algum modo, a primeira pedagoga do adulto científico, positivo e ‘final a construir’” (Duborgel, 1992, p.277).

Tal descrição a nós se apresenta como um anseio de construção de um modelo educativo que pressupõe uma reordenação do pensamento, sentimentos e ações da humanidade, uma vez que apregoa novos ritos para um específico caminho de formação. Desse modo, resulta-se que as táticas, estratégias e dispositivos de uma educação iconoclasta e positivista consubstanciam-se numa modalidade de poder que, ao mesmo tempo, instaura e coloniza, produz e exclui, que engendra a disciplinarização. Sobre os funcionamentos da pedagogia iconoclasta nas escolas, afirma Bruno Duborgel,

Pedagógica, ela orienta, transmite e inicia. E o psiquismo do aluno tende, insensível e regularmente, a interiorizar, a assimilar e a incorporar os procedimentos de controlo, domesticação, de exclusão e de disciplinarização da imaginação, cujos os esquemas o universo escolar promove e, ao mesmo tempo, estabelece, exterioriza e oculta. (DUBORGEL, 1992, p.269)

Nesse sentido, para compreendermos um ou possíveis conjuntos de pensamento e as visões de mundo dos jovens estudantes, torna-se fundamental reconhecer as figuras externas e internas da iconoclastia escolar e revelar claramente que a eficiência da instituição contém diversos graus de operacionalidade, perdas, falhas e repouso. Por consequência, vejamos a seguir

uma síntese de *um iconoclasmo endêmico*, via o paradoxo do imaginário no Ocidente de Gilbert Durand³².

A interdição mais ancestral de nossa cultura escrita pode ser considerada o monoteísmo bíblico, aqui referente ao judaísmo que posteriormente influenciará o cristianismo e o islamismo. Posteriormente, o *binarismo*, como método de verdade que reduz a apenas dois valores: um falso e um verdadeiro, soma-se a esse iconoclasmo religioso tornando a herança dos filósofos gregos (Sócrates, Platão e Aristóteles) “o único processo eficaz para a busca da *verdade*” (DURAND, 2011, p.9). Trata-se de um caminho de para chegar à verdade pela experimentação dos fatos. Outrossim, de uma lógica de convicção que culmina na *verdade* pelo desenrolar do princípio de *exclusão de um terceiro* na sua integralidade, determinando somente duas respostas: uma absolutamente verdadeira e outra absolutamente falsa, que não admitem a possibilidade de toda e qualquer terceira resposta. Dessa maneira, a imagem torna-se exilada por não permitir extrair de si uma singular proposta verdadeira ou falsa. Resulta desse processo então a sua desvalorização baseada nas incertezas e ambiguidades que engendra.

A imaginação, portanto, muito antes de Malebranche³³ é suspeita de ser “a amante do erro e da falsidade”. A imagem pode se desenovelar dentro de uma descrição infinita e uma contemplação inesgotável. Incapaz de permanecer bloqueada no enunciado claro de um silogismo, ela propõe uma ‘realidade velada’ enquanto a lógica aristotélica exige “clareza e diferença”. (DURAND, 2011, p.10)

Aponta Durand que a clareza e diferença da lógica aristotélica foram difundidas a partir do processo de redescoberta dos textos de Aristóteles pelos cristãos do século 13, fato que retroalimenta a relação do elemento cristão helenizado, desde São Paulo – judeu que se helenizou e foi um dos responsáveis pela fundação do cristianismo. Percebemos assim um protocontrole da imagem: “Os imperadores de Bizâncio, sob o pretexto de enfrentar a pureza iconoclasta do Islã ameaçador, destruirão, durante dois séculos (730-780 e 813-843), as imagens santas guardadas pelos monges que acabarão perseguidos como idólatras” (DURAND, 2011, p. 11).

A série seguinte de organização da iconoclastia encontra-se na escolástica medieval.

³²Gilbert Durand é especialista do imaginário de fama mundial, professor-assistente de filosofia, professor emérito da Universidade de Grenoble II e fundador (1966) do Centro de Pesquisa do Imaginário e do G. RE. CO. 56.

³³Nicolas Malebranche -1638-1715-, filósofo cartesiano francês

Teólogos e filósofos como São Tomás de Aquino empreendem a conciliação do racionalismo aristotélico e o discurso verdadeiro da fé numa *suma teológica*. Esse sistema torna-se a filosofia essencial da Igreja Romana e, oficializado, ocupa o eixo central de toda a reflexão escolástica nos séculos 13 e 14, construindo a doutrina da escola, ou seja, as universidades controladas pela Igreja.

Posteriormente, ao fundarem os alicerces da física moderna, Galileu Galilei e René Descartes inauguram o terceiro momento do iconoclasmo ocidental, tornando o imaginário um expulso dos processos intelectuais de investigação sobre a verdade. O método criado por eles para desvendar pelas ciências o funcionamento do saber transforma a imagem em produto de uma “casa de loucos”. A partir de então, século 17, a mecânica de ambos desmonta o objeto investigado num “jogo unidimensional de uma única causalidade: assim, tomando como modelo de base bolas de sinuca que se chocam, o universo concebível seria regido por um único determinismo, e Deus é relegado ao papel de ‘dar um empurrãozinho’ inicial a todo o sistema”. (DURAND, 2011, p. 13). Em tal modelo de causalidade, o século 18 acrescentará o *empirismo factual*, colocando os limites dos fatos e fenômenos. Com David Hume e Isaac Newton, atrelado ao racionalismo, o fato

surge como outro obstáculo para um imaginário cada vez mais confundido com o delírio, o fantasma do sonho e o irracional. Este “facto” pode ser de dois tipos: o primeiro, derivado da percepção, poderá ser tanto o fruto da observação e da experiência como um “evento” relacionado ao fato histórico”. (DURAND, 2011, p. 14)

Por último, relativamente a uma sequência, uma vez que nossa pedagogia se encontra ainda atada a essa linha filosófica, temos o positivismo e as filosofias da História. A associação, segundo Durand (2011) entre o factual dos empiristas e o rigor iconoclasta do racionalismo clássico, levou à desvalorização completa do imaginário:

O pensamento simbólico e o raciocínio pela semelhança, isto é, a metáfora, são o cientificismo (doutrina que só reconhece a verdade comprovada por métodos científicos) e o historicismo (doutrina que só reconhece as causas reais expressas de forma concreta por um evento histórico). Qualquer “imagem” que não seja simplesmente um clichê modesto de um fato passa a ser suspeita. Neste mesmo movimento as divagações dos “poetas” (que passarão a ser considerados os “malditos”), as alucinações e os delírios dos doentes mentais, as visões dos místicos e as obras de arte serão expulsas da terra firme da ciência. (DURAND, 2001, p.14-15) (grifo nosso)

O reconhecimento da verdade apenas pela comprovação do método científico somado à exigência do concretismo dos eventos históricos fundamentam o afastamento do imaginário das

propostas pedagógicas, a partir de então de maneira curricular. Essa atualização da iconoclastia – quebrador de imagem – inaugura um novo psiquismo. Institui-se permanentemente uma exclusão e disciplinarização.

Os hábitos iconoclastas instituem redes e organizam, em relações de correspondência, as práticas, atitudes e produções infantis multiforme da linguagem, do mundo, das imagens plásticas, dos actos de leitura, da escrita, de desenho, de saber, etc..., tenderá, à medida que se for processando a interiorização da iconoclastia, a revelar todas as outras modalidades, a adquirir “estilo” ou a ter um “ar de família” com elas (DUBORGEL, 1992, p. 271).

Averiguamos, assim, uma domesticação pedagógica da imaginação em processos de substituição do imaginário pelo indivíduo positivo, numa dinâmica de negação. A iconoclastia escolar opera, pelo poder institucionalizado, uma forma de colonizar que ao mesmo tempo exclui e produz os mecanismos do saber. Isso porque o psiquismo dos jovens estudantes irá, ao longo do tempo, ser os próprios responsáveis pela interiorização de um funcionamento que, imperceptível e regularmente, irá assimilar e incorporar os procedimentos de exclusão, domesticação, controle e disciplinarização da imaginação. Estrutura pedagógica escolar, fruto de um estatuto racionalista e positivista, que manifesta uma sistematicidade e que se regula a si mesma sem intervenção externa. Vejamos um léxico descrito por Duborgel composto pelos termos (grandes grupos de sinônimos), referentes a análises do estatuto pedagógico da imaginação que demonstram um processo de negação da imagem:

Subordinação, inferiorização, substituição, subalternização, exploração, integração, neutralização, diluição, desvio, desintoxicação, eliminação, transformação, exclusão, circunscrição, marginalização, afastamento, reclusão, restrição, destituição, abandono, anexação, coisificação, precaução, reconversão, controlo, redução, não-assistência, evicção, refreamento, regulação, censura, supervisão, dissolução, exorcismo, condenação, disfarce, subjugação, canalização, suspeita, recuperação, pedagogismo redutor, higienismo psicopedagógico, seleção, domesticação, regulamentação, racionalização, interdição de crescimento, rejeição, refrear e contradizer, parasitismo, renúncia, falsificação, esquecimento, prostituição, impedimento, orientação, instrumentalização, inversão, submissão, colonização, vigilância, coagir e temer, tratamento, ortopedia, negação, negligência, desamparo, secundarização, comutação, desenraizamento, etc. (DUBORGEL, 1992, p.268)

Porém, não se trata de uma simples operação de negar, mas sim de uma figura complexa que nega, coloniza, censura e reprime ao produzir, executar, autorizar e instaurar. Trata-se de uma iconoclasma pedagógico que muito mais que repelir a imaginação transfigura-a nas formas “certas” de manifestação.

Voltaremos, a partir de então, aos programas pedagógicos oficiais do Estado de São Paulo, em seu discurso implícito e/ou explícito sobre a imaginação. Utilizaremos o recorte disciplinar História no documento de Ciências Humanas, por ser nossa área de atuação profissional.

Uma simples pesquisa no texto de apresentação e justificativa do currículo estadual oficial nos permite perceber nenhuma referência ao termo “imaginação”. Explicitamente encontramos quatro referências à “imagem” (figura na manchete de um jornal – apresentação, figura celebrativa do grito do Ipiranga – História, sobre Nelson Mandela – Geografia, a figura de um pensador – Filosofia). Três vezes a palavra “imaginar” em sua acepção de pensar diferentes realidades, aqui como opção lúdica e utópica de uma proposição para além da realidade que se observa. O termo imaginário, por sua vez, ocorre em quatro utilizações, duas delas tratam do imaginário referente ao movimento historiográfico das mentalidades fruto da escola dos Annales³⁴ – imaginário medieval e imaginário republicano brasileiro; as duas outras tratam de fantasia, primeira:

O que fazer para tentar alterar esse quadro? Em primeiro lugar, é importante considerar que é impossível trabalhar a História em sua imaginária totalidade, independentemente do nível de ensino – inclusive o universitário –, o que implica a necessidade de conceber a arquitetura curricular a partir de escolhas e do encadeamento conceitual daquilo que se decidiu manter em sua formatação, como apresentado a seguir. (SÃO PAULO, 2010, p. 28) (grifo nosso).

E segunda,

É insuficiente considerar a hipótese de que o educando terá uma boa formação apenas por conseguir compreender as estruturas do pensamento de um filósofo, isolado em um planeta imaginário onde tempo e história não coabitem, pois todas as formas do pensar são tributárias do contexto de sua produção; em suma, são determinadas por sua historicidade. (SÃO PAULO, 2010, p. 117). (grifo nosso)

Exemplos mínimos, que serão ampliados, nos servem de partida para a questão de como a imaginação é resignificada no universo pedagógico de nossos jovens. A característica de irreabilidade acomodada nos termos mantém o percurso da iconoclastia ativo.

As directivas oficiais, extremamente discretas, limitativas ou silenciosas enquanto discurso explícito “sobre a imaginação”, apresentam, em contrapartida, uma outra característica que é inversa: o discurso que elas constituem

³⁴Grupo de historiadores franceses que revolucionou a forma de se fazer História, a partir da década de 1920. Desenvolveram um tipo de História que levava em consideração o acréscimo de novas fontes à pesquisa histórica e realizasse um novo tipo de abordagem.

encontra-se altamente organizado em torno do léxico e do ditame pedagógico da observação. (DUBORGEL, 1992, p.252)

Ao analisarmos o currículo paulista, podemos notar essa inversão se concretizando. A observação ocupa lugar central em seus ditames, é sempre evocada e destacada na concepção de aprendizagem por competências e habilidades. As diretrizes oficiais indicam que um currículo que possui as competências como referência articula as disciplinas e atividades escolares com as expectativas daquilo que os alunos aprenderão, ao longo dos anos. O pressuposto é de que cada disciplina em suas características possa promover competências e habilidades do aluno, para que esse se torne crítico e questionador sobre as questões complexas de nosso tempo. Mais à frente exemplificaremos com um recorte de conteúdo, competências e habilidade no caso da disciplina História proposto no currículo estadual. Antes, de acordo com o esse documento, as competências e habilidades são assim designadas:

Tais competências e habilidades podem ser consideradas em uma perspectiva geral, isto é, no que têm de comum com as disciplinas e tarefas escolares ou no que têm de específico. Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades. Graças a elas, podemos inferir, hoje, se a escola como instituição está cumprindo devidamente o papel que se espera dela. (SÃO PAULO, 2010, p.11) (grifo nosso)

Esse trecho do documento enuncia um modo de operar que funcionará para o aluno, para além do tempo escolar. Em texto produzido exclusivamente para a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, utilizado no programa ‘São Paulo faz escola’, Ruy Leite Berger Filho explica que a construção de um currículo por competências agrega à transmissão de conhecimentos a construção de novos conhecimentos, pois as competências constituem *modalidades estruturais de inteligência* que incluem ações e operações no estabelecimento de relações com e entre objetos, ocorrências, fenômenos, fatos e indivíduos que pretendemos conhecer, enquanto as habilidades remetem ao momento do saber fazer, pois têm origem nas competências que são adquiridas no processo pedagógico. Para ele, um sistema escolar com essa matriz pedagógica orienta uma escola

(...) integradora, cuja referência é o que está fora dos seus muros, em que a produção interna integra-se à produção da prática social e ao desenvolvimento pessoal; que reconhece a multiplicidade de agentes e fontes de informação e se apropria deles integrando-os a seu fazer; que tem como centro da sua produção a construção das condições de busca, identificação, seleção, articulação e produção de conhecimentos para agir no e sobre o mundo; que integre os tempos, apropriando-se do passado para articular o futuro no presente. (BERGER FILHO, 2018, p.4)

Para Berger Filho, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente (LDB Lei no 9.394/1996) estabelece três macrocompetências: 1- domínio das linguagens e dos códigos com os quais se negociam os significados no mundo contemporâneo; 2 - o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção em permanente mutação; 3 - o domínio dos princípios da organização social e cultural, situadas espacial e temporalmente, para a compreensão da produção da humanidade no âmbito das ideias e das relações sociais, políticas e econômicas, na sua história. Sendo assim, constrói uma identidade que absorve e reconhece a possibilidade de diversas trajetórias e contextos sociais, potencializando a diversidade de experiências escolares no e do território brasileiro. Em particular sobre o Ensino Médio propõe uma “estética” da sensibilidade, uma política de igualdade e uma ética da identidade para uma dialética que articula um conjunto de ideias e juízos generalizados, tidos como naturais por uma maioria, que a princípio podem parecer contraditórios, mas guardam em si a capacidade de superar as dificuldades em reconhecer e respeitar a diversidade.

Conforme aponta o autor, os elementos essenciais são o domínio da linguagem e códigos, os princípios científicos e a compreensão da organização social e cultural situadas temporal e espacialmente. Passemos à relação do currículo estadual paulista com essas *arquicompetências*.

No Estado de São Paulo, dentre as competências e habilidades, existe a prioridade para a competência da leitura e da escrita. Para que não nos percamos na linha de reflexão de nossa pesquisa, ressaltamos que nossos registros e recortes sobre o currículo paulista não desejam ter tons de menosprezo, ao contrário, buscamos verificar um ditame pedagógico e seu tratamento da imaginação. Prosseguindo, a prioridade para a competência da leitura e escrita prevê a linguagem como “constitutiva do ser humano. Pode-se definir linguagens como sistemas simbólicos, instrumentos de conhecimento e de construção de mundo, formas de classificação arbitrárias e socialmente determinadas” (SÃO PAULO, 2010, p.14). Assim, no tocante a ler e produzir textos escritos, compreendê-los e construir uma reflexão crítica, os jovens são levados ao contato da diversidade de textos. O texto torna-se, então, o foco principal do processo de ensino-aprendizagem.

Considera-se texto qualquer sequência falada ou escrita que constitua um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva. Assim, o que define um texto não é a extensão dessa sequência, mas o fato de ela configurar-se como uma unidade de sentido associada a uma situação de comunicação. Nessa perspectiva, o texto só existe como tal quando atualizado em uma situação que envolve, necessariamente, quem o produz e quem o interpreta. (SÃO PAULO, 2010, p16)

Enquanto unidade de sentido encarnada numa situação de comunicação ao jovem leitor, são proporcionadas diversas esferas discursivas, tais como, trabalho, educação, midiáticos e de lazer. Vale agora demonstrar a seleção das esferas e dos gêneros para diferentes situações de leitura:

- ler, em situação pessoal, textos que, no cotidiano, são escolhidos pelo leitor de acordo com seu interesse, em busca de divertimento, de informação e de reflexão (esferas artístico-literária, de entretenimento, jornalística e publicitária);
- ler textos relacionados à vida pública, que, no cotidiano, são utilizados para atender a uma demanda institucional predefinida ou a ela respeitar (esfera institucional pública);
- ler, em situação de trabalho ou ocupacional, textos que, no cotidiano, são utilizados para fazer algo (esfera ocupacional);
- ler, em situação de educação formal, textos que, no cotidiano, são prescritos para o ensino-aprendizagem de determinado assunto ou conceito (esferas escolar e de divulgação científica). (SÃO PAULO, 2010, p.16-17)

Desse modo notamos um alargamento das possibilidades de leitura e a relevância que o domínio das linguagens representa no funcionamento de um currículo por competências e habilidades que destaca as capacidades de leitura e escrita, entrelaçadas, ademais a princípios científicos e à contextualização sociocultural espacial e temporal.

Visto sob a perspectiva do ensino-aprendizagem em competências e habilidades, o programa de conteúdos de História do Estado de São Paulo divide-se em três anos seriados e subdivididos em grupos de quatro bimestres. Os conteúdos propostos tornam-se assim estruturados:

Primeira série do Ensino Médio:

1º BIMESTRE: Pré-história A Pré-história sul-americana, brasileira e regional O Oriente Próximo e o surgimento das primeiras cidades; Egito e Mesopotâmia; Hebreus, fenícios e persas.

2º BIMESTRE: Civilização grega: A constituição da cidadania clássica e o regime democrático ateniense; Os excluídos do regime democrático Democracia e escravidão no mundo antigo e no mundo contemporâneo; O Império de Alexandre e a fusão cultural do Oriente com o Ocidente

3º BIMESTRE: A civilização romana e as migrações bárbaras; Império Bizantino e o mundo árabe; Os Francos e o Império de Carlos Magno; Sociedade Feudal: Características sociais, econômicas, políticas e culturais

4º BIMESTRE: Renascimento comercial e urbano e formação das monarquias nacionais; Expansão europeia nos séculos XV e XVI; Características econômicas, políticas, culturais e religiosas Sociedades africanas da região subsaariana até o século XV A vida na América antes da conquista europeia; As sociedades maia, inca e asteca

Segunda série do Ensino Médio:

1º BIMESTRE: Renascimento Reforma e Contrarreforma; Formação dos Estados Absolutistas Europeus; Encontros entre europeus e as civilizações: da África, da Ásia e da América;

2º BIMESTRE: Sistemas coloniais europeus; A América Colonial Revolução Inglesa Iluminismo Independência dos Estados Unidos da América

3º BIMESTRE: Revolução Francesa e Império Napoleônico; Processos de independência e formação territorial na América Latina; A Revolução Industrial inglesa; A luta por direitos sociais no século XIX: Socialismo, comunismo e anarquismo

4º BIMESTRE: Estados Unidos da América no século XIX: Expansão para o oeste e guerra civil; Segundo Reinado no Brasil: Abolição da escravatura e imigração europeia para o Brasil; O imaginário republicano

Terceira série do Ensino Médio:

1º BIMESTRE: Imperialismos, Gobineau e o racismo; Primeira Guerra Mundial; Revolução Russa; Nazismo e racismo

2º BIMESTRE: A crise econômica de 1929 e seus efeitos mundiais; A Guerra Civil Espanhola; Segunda Guerra Mundial; O Período Vargas: Olga Benário e Luís Carlos Prestes

3º BIMESTRE: O mundo pós-Segunda Guerra e a Guerra Fria; Movimentos sociais e políticos na América Latina e no Brasil nas décadas de 1950 e 1960; Revolução Cubana; Movimento operário no Brasil Golpes militares no Brasil e na América Latina; Tortura e direitos humanos

4º BIMESTRE: As manifestações culturais de resistência aos governos autoritários nas décadas de 1960 e 1970; O papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta pela redemocratização brasileira: O Movimento das “Diretas Já”, A questão agrária na Nova República; O neoliberalismo no Brasil (SÃO PAULO, 2010, P.59-72)

Esses conteúdos prescritos devem ser trabalhados conjuntamente com as situações de aprendizagem organizadas nos Cadernos do Professor e do Aluno, material pedagógico elaborado pela Secretaria de Educação em formato de apostilas com conteúdos e propostas de atividades, para desenvolver o repertório de leitura de mundo dos jovens. Além de outros, para compor a experiência do cotidiano escolar estão previstos os usos do Livro Didático. Analogamente ao estudo de Duborgel (1992), ao tratar dos usos das imagens e o ensino de

História – campo das ideias e valores – nos manuais escolares, compreendemos, conforme estrutura supracitada e suas devidas proporções, um uso perspectivado em estilização-mitificação da “imagem” histórica. Isso porque, encontramos apresentada em vinhetas a História revelada aos jovens, pois tal recorte minimamente trata de integrar a disciplina às atividades de iniciação predominantemente científica. Ciência aqui tida como serva do positivismo iconoclasta discutido anteriormente. Logo, os usos das imagens históricas convertem-se em imagens-documentos: “A relação da imagem-documento com os ‘factos históricos’ passa então a ser pensada, frequentemente e ingenuamente, segundo o ideal do espelho referencial e objectivo”. (DUBORGEL, 1992, p.182)

Em estudo que relaciona as principais coleções de livros didáticos de História e as linhas historiográficas, Tiago de Melo Gomes³⁵ elabora uma discussão sobre as filiações historiográficas e os modelos de ordenamento cronológico e o modelo temático de exposição. Analisando as publicações ditas modernas e atualizadas, o autor nota que ambas as coleções ainda reproduzem um paradigma científico tradicionalista. Em seu texto, encontramos os elogios aos avanços de cada coleção, no entanto, ele acredita que devemos superar diversas questões antes de chegarmos a um ensino de História condizente com o nosso tempo e sociedade. Como exemplo ilustrativo, que não abarca todas as discussões do artigo, vejamos:

Diversas coleções demonstram enorme interesse em fazer jus à imensa importância que tal modalidade assumiu na historiografia a partir dos anos 1970. No entanto, enfrentaram sem qualquer sucesso os mesmos problemas: a tendência a associar “cultura” à “cultura de elite”, óbvia no caso da Idade Média, e a incapacidade de tratar a cultura como parte do todo social, de modo que invariavelmente surgiu nas coleções estudadas como um mundo à parte. Assim, a história cultural na Idade Média, por exemplo, nada mais apresenta, para os autores das coleções estudadas, que uma coleção de curiosidades relativas à cultura de elite do período. (GOMES, 2015, p. 56)

No formato de curiosidades relativas à cultura de uma determinada elite, encontramos um sentido ilustrativo moralizante e civilizador, pois tal modalidade pedagógica integra e reinstaura as funções da imagem, engessando-a aos seus objetivos e a suas categorias atuais: fotos, filmes, vídeos, ilustrações, gibis, etc. Para Duborgel (1992), a imagem, acima de tudo, está

Ligada ao “saber”: ela é saber ilustrado, primeiro museu para as crianças depois de o ter sido para os iletrados, meio de inculcação e de memorização do saber. Mas o saber não ocupa apenas o campo dos conhecimentos científicos colocados sob a rubrica da observação e dos estudos do meio. (DUBORGEL,

³⁵Tiago de Melo Gomes é Bacharel, Mestre e Doutor em História pela UNICAMP e professor de História Contemporânea na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFPRER).

1992, p.181)

De outro modo, percebemos pelo exposto, um reuso da imagem, não enquanto saber amplo, mas sim, como outra função que possui como objetivo que os jovens se desconectem da imagem enquanto mistério/criação e a considerem como ponto de partida para um objeto de estudo. Dessa maneira, as habilidades atreladas aos conteúdos do Currículo do Estado de São Paulo trazem as imagens em contrapartida em atividades que tenham utilidade para a formação de um indivíduo positivo, e não com a função de alimentar o imaginário e desenvolver a imaginação. Sigamos com algumas amostras.

Os verbos que acionam as habilidades descritas por bimestre conforme cada conteúdo da prática pedagógica estadual são basicamente: analisar, associar, avaliar, caracterizar, comparar, compreender, confrontar, desenvolver, discutir, estabelecer relações, identificar, interpretar, ordenar, reconhecer, relacionar, respeitar, valorizar. Em vista disso, adentramos um campo semântico de um paradigma científico específico que ao contrário de não constituir etapa ou parte do processo possível do saber, solidifica-se extremamente restritivo e redutor. Podemos dispor das seguintes ordenações para apoiar nossa reflexão:

Estabelecer relações entre a Revolução Francesa e o processo de expansão napoleônica, analisando as consequências políticas para os povos da Europa; Identificar os principais conceitos e influências do ideário dos movimentos revolucionários europeus dos séculos XVII e XVIII para a identificação das posições político-partidárias da atualidade; Localizar historicamente as lutas sociais em defesa da cidadania e da democracia em diferentes contextos históricos (SÃO PAULO, 2010, p. 67)

Exemplos que nos permitem verificar o sistema de progressos proposto nos três estados do positivismo comtiano tais como: causalidade, positividade, racionalidade, num movimento de educação iconoclasta com um dever de educar para a civilidade. Habilidades que na escola são sem dúvida da ordem da análise, do conhecimento racional e da semiologia. Essa objetividade científica que anexa exclusivamente àqueles verbos as funções de explicar e tornar plausível pelo racional e real. Assim, cabe a crítica de Duborgel

Vimos já até que ponto as gestões pedagógicas das relações palavras-coisas-imagens obedeciam ao ideal global da repetição e da imitação das “coisas”, do texto-espelho ou da imagem redundante do “real”, da fidelidade, da conformidade e da tautologia. (DUBORGEL, 1992, p.308)

Tal gestão pedagógica nos remete ao termo educação maior, composto por Sílvio Gallo³⁶

³⁶Professor Titular da Universidade Estadual de Campinas, Brasil

no seu texto intitulado mínimo múltiplo comum, publicado no livro política poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas), no ano de 2014. Esclarecemos que o autor escolhe um estilo de escrita que não utiliza letras maiúsculas. Realizando uma atualização do conceito de Deleuze e Guattari encontrado numa obra sobre Franz Kafka na qual adjetivam a literatura do escritor tcheco de língua alemã como *menor* em diferença a uma literatura dita *maior*. Sendo assim, a educação maior remete-nos às produções reservadas ao Estado, oficializadas e o menor reservado àquilo que escapa, uma linha de fuga, o que fica à deriva (GALLO, 2014).

Por último, entrelaçaremos conteúdos, competências e habilidades, o que seria conforme Gallo, aspectos da educação maior com uma descrição do cotidiano escolar de uma aluna que participou de nossa pesquisa, que pode ser apresentado como o menor, aquilo que escapa.

No primeiro ano do Ensino Médio, um dos conteúdos trabalhos é A vida na América antes da conquista europeia. Entre as habilidades previstas para esse conteúdo encontramos: Reconhecer a importância do estudo das questões de alteridade para compreender as relações de caráter histórico-cultural. No segundo ano, sobre o conteúdo Reforma e Contrarreforma podemos anotar entre as habilidades as seguintes: Reconhecer a importância de valorizar a diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais; Reconhecer que a liberdade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais representa um direito humano fundamental. No terceiro ano, nos conteúdos apresentados notamos: Relacionar o princípio de respeito aos valores humanos e à diversidade sociocultural, nas análises de fatos e processos históricos sociais; Discutir situações da vida cotidiana relacionadas a preconceitos étnicos, culturais, religiosos e de qualquer outra natureza.

Todas essas habilidades atreladas aos determinados conteúdos orbitam ao redor do tema compreensão do diferente e respeito à alteridade. São habilidades trabalhadas no percurso do Ensino Médio, durante os anos que o compõem. Aqui, na disciplina História averiguamos a organização modular promovendo as competências e habilidades do aluno, para que esse possa se tornar crítico e questionador sobre as questões complexas de nosso tempo. Lembramos que os verbos reconhecer, relacionar e discutir são vestígios da instituição de vários graus de operacionalidade da pedagogia iconoclasta. Nós nos encontramos ainda no campo de uma educação racionalista e positiva que exclui a imaginação. Afirmamos com isso que esse modelo de educação oficial subordina a imaginação à observação do mundo, de modo a instalar uma representação lógica fiel da ordem exterior. A imaginação decaída é domesticada pela razão positiva, e nesse sentido, não pode ser comparada à memória e ao raciocínio enquanto faculdade

pedagógica. Pode-se reconhecer a utilidade da imaginação, porém deve-se observar seus limites em sua participação de um ambiente pedagógico que se submete aos impérios da realidade e da razão, explica Duborgel (1992) sobre como nossa sociedade iconoclasta percebe a “perigosidade” da imaginação.

Reparemos, como dito anterior, que nos documentos oficiais os termos que remetem à imaginação não deixam de ser minoradas ou relacionadas à ilustração. Percebemos então que o léxico verbal referente às competências e habilidades ligado aos conteúdos por nós recortados pertencem ao reino da observação. Ela é colocada em evidência, intensificada na medida em que torna-se exercitada em cada disciplina. Os professores passam a ensinar buscando modelos palpáveis, objetos e realidades concretas, que gradualmente irão permitir aos alunos extraírem daí sua capacidade de abstração, comparação, generalização, passando a raciocinar sem o auxílio dos exemplos materiais. Tido como paradigma pedagógico, o método da observação, impõe à imaginação um lugar de obstáculo ao conhecimento científico.

Passemos ao modelo observado. Quando os alunos trabalham com o conteúdo da Reforma e Contrarreforma, duas habilidades são propostas: 1- Reconhecer a importância de valorizar a diversidade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais. E 2 - Reconhecer que a liberdade nas práticas de religião e religiosidade dos indivíduos e grupos sociais representa um direito humano fundamental. Uma das atividades propostas é a exibição do filme Lutero de Eric Till (2003) para introdução do assunto das reformas religiosas e a situação política e econômica da Europa seiscentista. Assim, constrói-se o ambiente de observação de um tempo histórico outro para o reconhecer e valorizar as práticas de religião e religiosidade e por conseguinte reconhecer a liberdade de praticá-las como um direito humano fundamental. Vejamos a seguir a fala de uma das alunas do terceiro ano que participaram de nossa investigação, quando tratamos do processo de emitir opiniões em público, e que nos remete à questão da religiosidade.

Uma coisa que mexe muito comigo hoje, é tipo assim, o meu ponto de vista, eu sou espírita, e tipo assim, na parte da espiritualidade, tem espírita, tem umbandista e candomblé muito na parte que ele falou de crítica me veio essa coisa na cabeça por uma pessoa ser católica, evangélica, testemunha de Jeová, entra no meu ponto de vista que tipo assim muitas pessoas falam que a umbanda, candomblé é coisa de macumba, entendeu é coisa ruim, só que ninguém nunca chegou um dia e falou assim, eu vô lá ver o que que é isso mesmo, por fora, todo mundo crítica, todo mundo fala as coisas mas ninguém nunca pegou alguma coisa pra ir lá vê, então isso mexe muito comigo sabe, porque querendo ou não quando eu era criança, tá aquela coisa de criança indo em embalinho dos outros, dos amiguinhos né, falavam isso pra mim, então eu ia, só que hoje no meu ponto de vista eu falei espera aí não é isso, eu vou ver, eu vou atrás

pra ver, será que é isso mesmo? Então hoje tem pessoas que vem conversar comigo que tipo assim eu falo, eu converso, eu gosto muito de conversar com as pessoas, eu sinto tem hora vontade de falar, ai sabe eu tipo penso que eu acho muito errado, eu não gosto muito disso, hoje é um ponto de vista meu que se eu ver pessoas falando eu tenho vontade de chegar nessa pessoa e falar não é isso que você está pensando, é totalmente diferente, tenta ir um dia você mesmo, no seu ponto de vista ir e ver, entendeu, se você gostar tudo bem, se você ver outra coisa ai já é seu, entendeu?

Dois aspectos nos chamam a atenção nessa narrativa. Em primeiro lugar, percebemos mesmo após os três anos, e portanto, ter passado por todas aquelas situações de aprendizagens com suas devidas competências e habilidades, a problemática do respeito à religião e à religiosidade ainda persiste com características de incompreensão. Os traços de classificação, ordenamento (católica, evangélica, testemunha de Jeová, umbanda, candomblé) e valor hierárquico (candomblé é coisa de macumba, é coisa ruim) encontrados nas expressões da aluna são vestígios de um sistema que interioriza um modo de operar o pensamento pela exclusão. Notamos que no seu desejo de ensinar tudo a todos, de resultar na igualdade pelo ensino, o currículo estadual projeta a produção de alunos e alunas que consigam convencionalmente olhar com respeito para a alteridade. No entanto, conforme verbaliza a aluna, ainda notamos um registro de não uniformização, as misturas ainda se chocam. Nas brechas do cotidiano elas se apresentam, portanto, não olhar para elas serve de alibi para dispensar experiências que entrelaçassem o sentir, a intuição e a imaginação. Em segundo lugar, para além dos estudos realizados, a aluna sugere que as pessoas deveriam passar pela experiência, vivenciar, conhecer alguns aspectos de sua religiosidade, para depois tirar suas conclusões. Não se trata de um compreender objetivo, racionalizado pelas atividades de observação e análise de documentos, mas de experimentar e sentir.

Voltemos a Silvio Gallo. Para ele, a educação maior que está relacionada aos regulamentos, organizados e oficializados falta tempo para experimentar, para o sentir, falta espaço para o menor, pois todo tempo está preenchido pelas “aulas programadas”. O autor acredita que a educação acontece de maneira efetiva nos pequenos atos do dia a dia, nos atos menores que não damos conta.

aprendemos diferentemente, aprendemos diferenças, por isso estudamos juntos. por isso ensinamos. não para repetir o mesmo, mas para gerar o novo. para afirmar diferenças, para afirmar dissensos. e por isso há a possibilidade de um comum que é multiplicidade, que se recusa a qualquer totalização. (GALLO, 2014, p.32)

A educação maior em seus aspectos positivista e iconoclasta operam um gradeamento imposto as experiências menores. Cada vez nos deparamos com maiores dificuldades de deixar

brotar a imaginação. A utilidade imediata grampeada no bom senso do modelo científico atuante é pretexto de progresso no progresso educativo por intermédio da iconoclastia escolar. Segundo Duborgel, essa ordem tende a universalizar a lógica da colonização da imaginação: subordina, marginaliza, desmama e torna servil, subalterniza, exclui pelo disciplinamento, ordena um assimilação redutora, censura, etc.

Ao tornar-se um agente institucional e sistemático, no seio do psiquismo em formação, de um desenraizamento da imaginação activa e de uma unificação positiva, a iconoclastia, sob outras formas, parece manter a sua essência e, possivelmente, atingir o apogeu da sua eficácia. (DUBORGEL, 1992, p.323)

Encerramos, enfim, com essa descrição não conclusiva, porém adornada com desenhos do percurso apreensível de um modelo de educação maior, tornada institucional e sistemática, regulamentada, organizada e posta em prática no Estado de São Paulo. A seguir, discorreremos sobre imaginário e educação. Traremos um outro tatear educacional, explorando o Novo Espírito Pedagógico numa pedagogia do imaginário que reconcilia o sujeito imaginante e o aprender. Tida como uma pedagogia do pleno, repleta de objetos, lendas, mitos, devaneios, entrançamento de conceitos e imagens, da racionalidade científica e da poesia.

CAPÍTULO DOIS - Pedagogia do repleto: imaginário e educação

2 – Tecer imagem: uma pequena introdução à pedagogia do imaginário

Adeus

Já gastámos as palavras pela rua, meu amor,
e o que nos ficou não chega
para afastar o frio de quatro paredes.
Gastámos tudo menos o silêncio.
Gastámos os olhos com o sal das lágrimas,
gastámos as mãos à força de as apertarmos,
gastámos o relógio e as pedras das esquinas
em esperas inúteis.

Meto as mãos nas algibeiras e não encontro nada.
Antigamente tínhamos tanto para dar um ao outro;
era como se todas as coisas fossem minhas:
quanto mais te dava mais tinha para te dar.

Às vezes tu dizias: os teus olhos são peixes verdes.
E eu acreditava.
Acreditava,
porque ao teu lado
todas as coisas eram possíveis.

Mas isso era no tempo dos segredos,
era no tempo em que o teu corpo era um aquário,
era no tempo em que os meus olhos
eram realmente peixes verdes.
Hoje são apenas os meus olhos.
É pouco, mas é verdade,
uns olhos como todos os outros.

Já gastámos as palavras.
Quando agora digo: *meu amor*,
já se não passa absolutamente nada.
E no entanto, antes das palavras gastas,
tenho a certeza
que todas as coisas estremeciam
só de murmurar o teu nome
no silêncio do meu coração.

Não temos já nada para dar.
Dentro de ti
não há nada que me peça água.
O passado é inútil como um trapo.
E já te disse: as palavras estão gastas.

Adeus.

*Eugénio de Andrade*³⁷, in “*Poesia e Prosa*”

³⁷ **Eugénio de Andrade**, pseudónimo de José Fontinhas GOSE, poeta português.
<http://www.citador.pt/poemas/adeus-eugenio-de-andrade>

Ao analisar o poema “Adeus – de Eugenio de Andrade”, Alberto Filipe³⁸ nos ensina que “ao brincar se diz a verdade”. No poema temos um diálogo entre uma imaginação criadora e uma imaginação reprodutora, um momento do antes e um momento do depois. No trecho *Às vezes tu dizias: os teus olhos são peixes verdes!* encontramos o antes, o momento do quando o amor existia. No entanto, seguindo pelo poema temos: *Mas isso era no tempo dos segredos, no tempo em que o teu corpo era um aquário, no tempo em que os meus olhos eram peixes verdes.* Aqui, encontramos outro tempo, o tempo do depois. Passamos de um olho que via o amor *verde* ao depois, um olho comum apenas: *Hoje são apenas os meus olhos.* As metáforas são assim. Sua utilidade na teoria da imaginação apresenta-se ao ilustrar os choques do campo semântico, dá rosto às teorias, emergência de uma nova significação. Ela fica do lado da imaginação criadora, ela possui o poder de quebrar a predileção literal. A imaginação pode desligar-nos da realidade e religar reconstruindo-a. A ilustração é uma atividade lúdica.

Talvez, essa relação entre a poesia e a vida possa nos colocar diante do que a língua e linguagem permitem nos conectar com o incompreensível da realidade e o interminável da vida. Jorge Larossa em *Fim de partida, Ler, escrever, conversar (e talvez pensar) em uma Faculdade de Educação*, texto produzido no calor das revoltas universitárias em oposição às reformas neoliberais nas universidades europeias, afirma que os poetas sabem que a experiência é comum, ao tratar do que se vê, do que se sente, do que se pensa, pois encarna em si a arbitrariedade e a diferença pelo rodeio da linguagem. Pois os poetas se aventuram numa floresta de signos que em si mesmos não querem dizer nada, no entanto, pela poesia traduzida em palavras arbitrárias, incontroláveis, atravessadas pela pluralidade, dizem o visto, o sentido e o pensado por eles.

Os poetas não são os que usam a língua para explicar ou informar (esses são os gramáticos, diz Jacotot, os que sabem e por isso não procuram), nem os que usam para opinar ou para persuadir (os oradores). Em termos de Nietzsche, não nos servem nem os eruditos, nem os jornalistas. Tanto os explicadores quanto os doutrinadores, os que dão lições, falam a partir da desigualdade. Porém há também os que usam a linguagem para dizer algo a alguém, os poetas (...) (LAROSSA, 2014, p.163-164)

Quando não falamos a partir das desigualdades, mas ao contrário, utilizamos a linguagem como os poetas para dizer algo a alguém, retomamos a experiência em sua forma comum. O

³⁸Alberto Filipe Ribeiro de Abreu Araújo atualmente é professor catedrático da Universidade do Minho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação. É autor e coautor de numerosos trabalhos, em Portugal e no estrangeiro, dedicados ao tema do Imaginário e Imaginário Educacional.

termo comum, em nosso texto, retrata a elaboração reflexiva de Silvio Gallo. Para esse autor, o comum segue outro caminho que o do projeto moderno. Não trata de uma política que elimina as capacidades de um indivíduo reagir de maneira individual aos estímulos externos e internos, que produz subjetividades pelo torno das totalizações e totalidade. Refere-se, de outro modo, ao comum produzido nas manifestações de dissensos, desacordos, desentendimentos, melhor dizendo

é afirmar que o comum só é possível na diferença, na multiplicidade, sem totalizações. fabricar consensos é fazer política, é policiar, administrar o comum. manifestar dissensos é fazer política, é produzir o comum no próprio registro das diferenças. só há comum porque há diferença. porque somos diferentes, porque não somos os mesmos podemos produzir projetos comuns, podemos construir comunidades viver juntos. não negando aquilo que somos, mas afirmando nossas diferenças. somos diferentes e estamos juntos. (GALLO, 2014, p.32)

Estar junto na diferença é falar a partir da igualdade, falar com os outros nas suas inúmeras possibilidades de ouvir, pensar, dizer, ver e sentir por eles mesmos. Em nosso caso particular de investigação, ao olhar para as brechas, buscamos a aprendizagem-experiência, outra opção na relação professor-aluno, diferente dos que se dirigem aos alunos como os que sabem, informam, explicam ou confundem.

Na busca de um novo processo pedagógico, apresenta-se o imaginário educacional. Para o professor Filipe Araújo, no texto *Introdução ao Imaginário* (2003), o imaginário educacional enfrentará dois principais desafios: a diferença entre imaginário educacional e imaginário antropológico; e a questão da prova hermenêutica. No primeiro deles, aponta-se a ideia da contaminação das disciplinas (educação e pedagogia), uma vez que observamos a contínua racionalização dos mitos, seja pelo positivismo, pelo cientificismo ou pelo historicismo. Todos estes responsáveis por afastar os sujeitos das fontes de sentido remitologizador. No segundo, a problemática encontra-se na capacidade dos analistas de textos educacionais de comprovar a existência do mito ou figuras simbólicas.

Nossa pesquisa adentra ao campo da educação escolar e, portanto, consubstancia educação e pedagogia. Trabalhamos com as narrativas dos jovens estudantes, para ler as marcas em cicatrização das incidências da instituição escolar. Examinamos a experiência em educação nos anos do Ensino Médio, para compreender a vida enquanto subjetivação do que é dado à intuição, à imaginação, à racionalidade, mutuamente, numa teia de relações com o mundo, a linguagem, o pensamento, com os outros e conosco mesmos. Para isso devemos reconhecer a

problemática da imaginação na escola como vimos anteriormente na escolarização positivista. Para enfrentar essa arquitetura iconoclasta, devemos verificar as relações existentes entre o sujeito de atividade mental racionalista, positivista e objetivo e o devir de um sujeito imaginante. Por isso podemos repensar essa estruturação institucional por uma Pedagogia do imaginário, educadora de um psiquismo imaginante, na qual a imaginação não é tratada como uma virtude psicológica de segundo plano, ou mesmo auxiliar da razão, tampouco entretenimento de pouco valor. Ao contrário, oferece-se um Novo espírito pedagógico, no qual a imaginação, conforme Duborgel, é

“Rainha das faculdades”, “faculdade cardinal”, irredutível e eminente poder humano de reconsiderar o universo de um outro modo, de o representar e re-criar enquanto totalidade e unidade, enquanto espelho do homem, homem aumentado, testemunho do sentido, imagem complexa da dramática humana, metáfora generalizada dos “deuses”, os piores e os melhores que designam as coordenadas das nossas nostalgias e os emblemas da nossa realidade. (DUBORGEL, 2003, p.213)

Quanto entusiasmo pode nascer diante do resgate desse homem aumentado. Continuemos, de acordo com Justino Magalhães³⁹, as imagens constituem uma antropologia do ser humano como ser que pensa, comunica, raciocina e age, fazendo parte nos processos de cognição dos sujeitos, quer esse processo recaia sobre o sensorial, quer sobre o intelectual, o abstrato ou o estético. A partir da explicação do conhecimento pelo sentido imanente dos signos em si mesmos, as imagens são remetidas ao plano subjetivo. Portanto,

A participação das imagens no pensamento e no conhecimento torna-se mais clara pela discriminação entre funções primárias, ligadas ao imediatismo da ação, e funções secundárias tendendo a legitimar-se a existência de um pensamento imagético e figurativo, com implicações ao nível da *imagerie* visual e acústica e suas espacialidades externas, bem como nos planos metafórico e poético. (MAGALHÃES, 2003, p.398)

Novamente em Araújo e Wunemburguer, encontramos, no trato da filosofia da linguagem e das obras literárias de Paul Ricouer⁴⁰, o envolvimento ativo do sujeito na produção de pensamento. O paradigma hermenêutico apoia-se num duplo deslocamento do tipo de construção de um pensamento verdadeiro. Uma imagem poética, por exemplo, por sua multiplicidade de significações não se torna imediatamente acessível. Para apreender seu sentido, portanto, faz-se necessário revelar seus sentidos escondidos e indiretos, uma vez que percebemos alguns de seus aspectos à primeira impressão. Com isso, demonstram os autores que o representado à primeira

³⁹Justino Pereira de Magalhães – Professor Catedrático da Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.

⁴⁰Filósofo francês. Professor nas Universidades de Chicago e Sorbonne.

vista não é claro e evidente, mas submerso num claro-escuro opaco. Dessa maneira o sujeito pensante

(...) jamais esperaria aceder à verdadeira percepção da representação, coincidir absolutamente com o conteúdo representado, deixando-se somente afectar pelo seu conteúdo ou determinando-o por meio de uma operação de julgamento do entendimento. Pelo contrário, tornar a imagem inteligível obriga-o a aprendê-la indirectamente, a penetrar na sua profundez, a interpretar os seus diferentes níveis de sentido, o que exige uma orientação particular e um saber prévio, sob pena de não perceber os seus sentidos latentes, por não os pressupor. (WUNENBURGUER; ARAÚJO, 2003, p. 30)

Nesse sentido, o sujeito torna-se ativo na exploração das representações, e para a hermenêutica de Ricoeur, de acordo com os autores, a imagem constitui-se enquanto campo complexo no processo do conhecimento, sendo a interpretação “uma subjetivação do que é dado à intuição, isto é, como uma apropriação pessoal, em termos de experiência própria, do conteúdo latente das imagens (WUNENBURGUER; ARAÚJO, 2003, p. 31).

Nesse processo de subjetivação e de humanidade, estudamos a relação dos campos do imaginário e a educação. Segundo Magalhães,

A educação é uma acção humana com sentido projectivo – refira-se ela à relação que o educador espera que o sujeito (educando) estabeleça com o seu quotidiano e com o seu futuro, ou à projecção e descobertas de um percurso, enquanto processo formativo, por parte do educando – pelo que pensar a educação é legitimar o imaginário. (MAGALHÃES, 2003, p.397)

O autor continua dissertando que pela imagem criamos condições para reprodução, variações e transformações, mesmo que de maneira virtual. Das percepções à representação ideal, numa dada linguagem, a imagem irá mediar e ordenar o conhecimento e, portanto, produzirá mudanças no real. Se pensamos então na história das representações da educação – suas visões de mundo, suas normas e suas práticas, seus processos de estratégias e meios pedagógicos e as devidas apropriações pelos indivíduos, poderemos alargar nosso olhar sobre as dimensões políticas e simbólicas de uma realidade histórica, construindo informações, problematizações e conceitualizações outras.

Se, em algum momento, a cultura escolar se desenvolveu de costas voltadas para a imaginação, em princípio, não existirá educação, fora de um contexto de imaginário, como é ainda pelo simbólico, pelo analógico e pelo metafórico que se transmitem e interiorizam a generalidade das metas educacionais. (MAGALHÃES, 2003, p.396)

Em sua escrita, Magalhães observa que a cultura escolar privilegiou por um bom tempo a

linguagem verbal, atrelada às situações concretas e à representação escrita, na qual a imagem tão somente era tida como um suporte da comunicação e da cultura. Essa situação consubstanciava a imagem numa imagem-espelho (imagem-objeto, imagem-esquema), ou seja, fotografias e esquematizações eram tidas como ilustração ou clarificação das mensagens escritas ou oral. Num passado recente, prolonga o autor, a cultura escolar passa por grande alteração, resultado da crescente modificação nos meios de comunicação, que centrados na imagem e no audiovisual condicionam abertura pedagógica e outras sensibilidades frente a outras linguagens e outras formas de representação que não apenas a verbal, como anteriormente.

A este quadro acresce uma maior plasticidade dos materiais didáticos, fomentando uma tensão entre a bricolagem e a planificação educativas – a física e a mecânica clássicas parecem definitivamente superadas por uma lição não de coisas mas de relações. Este é o contexto, complexo e multidimensional, para além de um quadro alargado de participação e multiculturalismo, em que se vem operando uma renovação pedagógica. (MAGALHÃES, 2003, p.405)

Enquanto territórios da imaginação reprodutiva e produtiva, a imaginação se apresentará como faculdade que constrói, tece e projeta as imagens essenciais à formação humana. Assim, para Filipe Araújo,

O imaginário educacional é uma modalidade, ou uma especificação, daquilo que nós denominamos de imaginário bidimensional: imaginário sócio-cultural (ideologia, utopia, metáforas) e imaginário arquetipal (mitos, símbolos, arquétipos-imagens arquetípicas) (WUNENBURGUER; ARAÚJO, 2006, p.26)

Em *Imaginário e Pedagogia*, nas Orientações teóricas para uma educação da imaginação, Bruno Duborgel indica que não pretende criar um manual de psicopedagogia prática da imaginação infantil. No entanto, deseja trilhar um percurso reflexivo que mapeie algumas linhas teóricas que podem problematizar práticas pedagógicas iconoclastas e buscar inspiração em outras diligências educativas. Para esse autor, uma pedagogia do imaginário é

a pedagogia do ‘repleto’ o que significa que transborda de objetos, de imagens e de ícones, de mitos, de lendas e de poemas para consumo, deleite e meditação e para a produção dos quais deseja conduzir a criança no decurso da sua escolaridade, do jardim de infância até à universidade. Ela incita deliberadamente a infância a aproximar-se de *homo symbolicus* que a criança em grande parte já é. Ela sonha em fazer da Escola o local de uma imensa oficina de onirismo, de uma junção, de uma leitura e de uma elaboração permanente de ‘deuses’, de heróis, de motivos míticos e de sonhos onde a consciência humana se aprofunde e dialogue. (DUBORGEL, 1992, p.299-300)

Duborgel (1992) descreve uma nova operação do pensamento e do fazer pedagógico e

dedicou-se a ilustrar esse Novo espírito pedagógico (NEP) em oposição ao Novo espírito científico. Para delinear essa oposição, disserta sobre o cenário pedagógico do paradigma positivista iconoclasta. Para o autor, há uma série de decorrências em aceitar a pedagogia como um modo de pensamento limitado à imitação do real, como um “texto espelho” da realidade. Para ele, a escola iconoclasta positiva exclui a imaginação, e esse problema central afeta a forma como se pensa a escola e se cria espaço dentro dela para possibilitar a construção de um olhar transcendentemente poético aquilo que está dado.

Portanto, o Novo espírito pedagógico se apresenta em oposição às colonizações positivistas e iconoclastas. Contrariando, assim, aquele ideal pedagógico apropriado unicamente para imitar, uma pedagogia constituinte de um pleonasma do real incapaz de criar, apenas reproduzir borradamente as coisas do mundo. Nesse sentido, se estabelece a possibilidade da pedagogia que permite a formação de um olhar em que é a imaginação que corrige o real. Estabelecendo, dessa maneira, um outro paradigma pedagógico que dilata a lógica de exercícios de observação e reprodução escrita do suposto real. Um paradigma imaginante almeja parar de mostrar as coisas do mundo e reservar espaço para o ver e imaginar. Para Duborgel (1992), a imaginação se configura na possibilidade de formar imagens que ultrapassem a realidade.

O Novo espírito pedagógico poderia reestabelecer o valor do devaneio, da poesia, da metáfora, resignificando também o próprio valor do educador. “A profissão torna-se tecelagem das imagens, local da conjugação de devaneios, de formulações, de ajustamentos, de oposições, de comparações e de multiplicação de imagens.” (DUBORGEL, 1992, p.311) Esse tecelão costura um outro contato com a linguagem. O verbo se apresenta como um devaneio ativo que busca nas palavras refúgio dos desejos e contradições. Como se a relação com as palavras pudesse trazer o educando para a potência poética capaz de dizer sobre como as coisas são e ainda como poderiam ser. Transcendendo uma função restrita da linguagem comumente utilizada como descrição do real capaz de explicar, descrever, listar. O que impede o encontro com a palavra como movimento ativo e criador e coloca a relação com a linguagem no paradigma positivista apenas em um lugar de submissão. Nesse viés, se desenha uma “gestão sonhadora do mundo da linguagem” não para formar especialistas em palavra, mas antes possibilitar a formação de leitores encantados e criativos capazes de acessar a ousadia dos escritos e ditos.

À pedagogia subentendida pelos processos de paráfrase e da informação, ou da tradução e da inspeção-desconfiança das imagens, contrapõe-se portanto a pedagogia da comunicação poética e da deriva imaginativa, da repercussão, da admiração e da entrega às imagens como a nós próprios quando nos

reencontramos. (DUBORGEL, 1992, p. 315)

Nesse sentido, o Novo espírito pedagógico nos coloca em uma outra relação com a palavra, com a poesia, com nossos devaneios e, portanto, amplia as probabilidades de contato com nós mesmos, como possibilidade de nos reiventarmos.

A pedagogia do outro como hóspede de nosso presente é a pedagogia cujo corpo se "reforma" e/ou se "auto-reforma"; é a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e de sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo "colorido", oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais, para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo. (SKLIAR, 2003, p. 42).

Assim, o Novo espírito pedagógico retoma a ideia de *homo symbolicus*, capaz de entrançar relações entre o homem e o mundo ao contrário de um modelo iconoclasta de pedagogia, apenas preocupado em hospedar e colonizar.

E, em nossa investigação, somamos a pedagogia do repleto aos compartilhamentos de experiência na e das linguagens, buscamos perceber a polarização das imagens nas narrativas juvenis sobre a experiência da educação escolar, almejando compreender suas categorias de elementos diversos num movimento cíclico entre o real e o pensado, o concreto e o abstrato, o sensível e o inteligível dos processos individuais e coletivos. No formato que propõe Larossa

Trata-se de abrir uma experiência individual (de cada um) e, ao mesmo tempo, coletiva (de fazê-lo juntos) orientada a fazer saltar essa faísca do pensamento friccionando-se as palavras de cada um com as palavras dos outros e, ao mesmo tempo, as palavras com as coisas, com o mundo, com o que vemos e com o que sentimos. Não há outro resultado que não o próprio processo, o calor produzido pela fricção, a energia. E o que se aprende não é outra coisa senão o pensar: o que (nos) acontece ao ler, ao escrever, e ao conversar. (LAROSSA, 2014, p.168)

A seguir, nos embrenharemos na reflexão sobre linguagem benjaminiana para compreender a configuração do conceito de experiência por nós abraçado nesse texto e investigação. Sintomaticamente, a pobreza da experiência, para o autor, é característica da modernidade que solidificou a decadência da arte de narrar. Imersos nos avanços tecnológicos que não se pode frear a narração enquanto processo coletivo desfalece.

CAPÍTULO TRÊS – Ser território de passagem: o ato de narrar

3.1 – Experiência, narradores e narrativa

O inferno não são os outros, pequena Halla. Eles são o paraíso, porque um homem sozinho é apenas um animal. A humanidade começa nos que te rodeiam, e não exatamente em ti. Ser-se pessoa implica a tua mãe, as nossas pessoas, um desconhecido ou a sua expectativa. (Valter Hugo Mãe *A desumanização*)

O espanhol Jorge Larrosa Bondia⁴¹, em seu texto *Notas sobre experiência e o saber de experiência* (2014) nos ensina que, certas vezes, a tradução equivocada pode nos remeter ao engano de que Aristóteles definia o homem como um animal dotado de razão (*zôon lógon échoni*). Larrosa nos esclarece que melhor seria utilizarmos *vivente* para *zôon* e *palavra* para *logos*, dessa forma a expressão torna-se *vivente dotado de palavra*.

Em *A desumanização*, de Valter Hugo Mãe⁴², Halla (narradora personagem) nos conta que seu pai repousa palavras nas mãos, e elas começam a piar como as andorinhas, e vão embora como elas: “- palavras para sempre”. O pai explica que algumas palavras têm outras como filhas e, assim como os pássaros, voam com elas ensinando-lhes brincadeiras e a serem felizes. E afirma que as palavras, quando passam em bando a voar, são um texto.

Andamos pelo mundo lendo, bando de andorinhas porque somos viventes dotados de palavras. Larrosa (2014) nos explica que essa relação não é um processo de coisificação, não se trata da palavra ou linguagem serem meras ferramentas, ao contrário, trata-se de o humano ser a palavra, estarmos enquanto palavra, de que o modo como passamos pelo mundo, nós, os viventes, se dá na palavra e como palavra. Tecemos nossa existência com palavras, e assim vamos dando sentido ao que nos acontece e ao que estamos sendo. Para ele, quando nomeamos

o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, (...) não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado

⁴¹Professor de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona, publicou diversos livros sobre Educação.

⁴²Escritor, editor e artista plástico, cursou pós-graduação em Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea na Universidade do Porto. Possui livros publicados de poesia, contos e narrativa longa.

e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (LARROSA, 2014, p. 17-18)

Portanto, para nosso trabalho de investigação, é fundamental esclarecermos o significado que elegemos para a palavra experiência. Estudos atuais na área de Educação e Pedagogia colocam-se como investigadores e produtores das práticas educacionais. Dizem de um caráter mínimo no mundo da educação que, por muitos, é considerado de menor importância. No entanto, mínimo são os acontecimentos que ocorrem nas pequenas brechas, são as experiências, pequenos atos cotidianos. Alfredo Veiga-Neto⁴³ nos diz que escutamos as coisas pequenas quando fazemos da escuta uma experiência, pois o valor de uma experiência é, antes, uma função da transformação que a experiência acarreta naqueles que são por ela atravessados (VEIGA-NETO, 2014, p.9).

Em nosso recorte investigativo, os viventes dotados de palavra são os jovens do Ensino Médio paulista, de modo específico os de uma escola na cidade de Ribeirão Preto. Intentamos compreender em suas narrativas o que sobra de experiência neste percurso de três anos. A experiência que transforma pois é múltipla: de aprender, de ensinar, de ouvir, de falar, de pensar, de dançar, de brincar, etc. Todas elas se complementam e tencionam mutuamente num processo de associação. Buscamos entender como os jovens vivenciam essa multiplicidade de experiências possíveis dentro do espaço escolar cotidiano.

Retornemos, para avançar, à seara conceitual composta de Jorge Larrosa e inspirada em Martin Heidegger e Walter Benjamin.

De início, um homem de experiência é um homem conhecedor das coisas da vida. Como substantivo feminino, ela pode significar conhecimento adquirido por práticas, estudos, observação, etc. Para o autor espanhol, experiência pode ser compreendida, na língua portuguesa, como “o que nos acontece”. Vejamos:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2014, p. 18)

Larrosa nos indica que, nos dias de hoje, inúmeras coisas se passam em nossas vidas, mas

⁴³Doutor em Educação, professor titular do Departamento de Ensino e Currículo e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

cada vez mais rara é a experiência. Para explicar seu pensamento, utiliza quatro argumentos, quais sejam: a informação não é experiência; a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião; a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo; a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. A seguir, realizaremos uma síntese desse pensamento.

Primeiramente, o autor nos aponta que vivemos na sociedade da informação. Os sujeitos da informação correm todo o tempo para se manterem informados, há uma vertigem de que lhes falte informação, ou ainda, que ele não esteja suficientemente informado sobre alguma coisa. Porém, nessa preocupação contínua, ele pode estar megainformado e mesmo assim nada lhe aconteceu. A experiência larrosiana difere de informação. Conhecimento e aprendizagem são simplesmente adquirir e processar informações. Podemos assistir a uma aula ou ler um livro e teremos mais informações sobre algo que não sabíamos, no entanto, podemos descobrir que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, nos transformou.

Em segundo lugar, o sujeito moderno bem informado é um sujeito que opina. Andamos pela vida opinando sobre qualquer assunto que sejamos minimamente informados. Caso não saibamos opinar diante de uma situação corriqueira, sentimos um vazio, então buscamos informações para podermos opinar e assim nos sentirmos completos. Obtemos informações e emitimos opiniões sobre qualquer tema, e tal encadeamento anula nossa possibilidade de experiência, de que algo nos aconteça.

Em terceiro lugar, “tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa” (LARROSA, 2014, p.22). O sujeito moderno é estimulado inúmeras vezes de maneira fugaz e instantânea. Os acontecimentos nos chegam em forma de choque pontual e em fragmentos. Nossa obsessão por novidade impossibilita nossa memória, pois existe uma substituição imediata da informação por outra igualmente excitante e efêmera que acontece sem deixar qualquer registro. Segundo Larrosa, somos consumidores vorazes e insaciáveis de notícias, novidades, curiosos que não aceitam ficar para trás, eternos insatisfeitos. Portanto, o sujeito da vivência pontual é alvejado por milhões de informações, mas nada lhe acontece. Essa velocidade de informações e a falta de silêncio para assentar na memória estorvam a experiência.

Por último, o autor analisa o clichê no qual tomamos trabalho por experiência. Aprendemos a teoria nas “aulas programadas” e nos livros da escola e adquirimos experiência no trabalho. E nessa ação, trabalhar, o sujeito moderno relaciona-se com o acontecimento, tudo é desculpa para sua atividade. Sempre hiperativo, ele deseja mudar as coisas, colocando sua

existência a serviço do fazer, e nesse modelo de atuação, não pode e não consegue parar, e nessa lógica nada lhe acontece.

Perante seus argumentos, Larrosa afirma que para que algo nos aconteça é preciso

um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.(LARROSA, 2014, p. 25)

Parar, no tempo e nos espaços, para a humanidade da modernidade líquida de Zygmunt Bauman não é viável. O escritor cria a metáfora do *turista* para esclarecer o demasiadamente humano de nosso tempo, de qual a estratégia de vida não é fazer a identidade deter-se, ao contrário, é evitar que ela se fixe (BAUMAN, 1998). Estamos de passagem, visitamos lugares, pessoas e sentimentos. Na sociedade de vertiginoso fluxo de informações e opiniões, encontramos dificuldade para investirmos em projetos de vivência longa, pois os valores permanentemente mudam.

Segundo Bauman, em relação aos sujeitos, a modernidade líquida traz uma nova atmosfera de

estilos e padrões de vida livremente concorrentes, há ainda um severo teste de pureza que se requer seja transposto por todo aquele que solicite ali ser admitido: tem de mostrar-se capaz de ser seduzido pela infinita possibilidade e constante renovação promovida pelo mercado consumidor, de se regozijar com a sorte de vestir e despir identidades, de passar a vida na caça interminável de cada vez mais intensas sensações e cada vez mais inebriante experiência (BAUMAN, 1998, p.23).

Experiência inebriante por sua incapacidade de se fixar. Seduzidos pelas infinitas possibilidades produzidas pela sociedade da informação, sacralizamos nossa opinião individual e não damos espaço para que algo nos aconteça.

No livro de título: políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas), Anelice (2014) apresenta pesquisas na área de educação que problematizam o discurso

Ribetto⁴⁴

⁴⁴ Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pesquisadora pró-cientista da mesma instituição. Lotada no Departamento de Educação da Faculdade da Formação de Professores (UERJ/FFP/DEDU).

colonizador da escola e buscam refletir sobre a potência do mínimo na educação. Tais textos constroem lugares para pensar o menor, o marginal, os escapes, o que fica à deriva.

Abrem-se, então, essas narrativas com a intenção de criar um novo espaço, um espaço próprio que assegure mesmo que na contingência do fugaz e/ou passageiro, uma condição de salvamento da experiência (...) A própria existência dessa experiência pode ser entendida como uma constatação do fosso que existe entre o discurso veiculado pela educação escolar e a realidade dos alunos que lá habitam. (RIBETTO, 2014, p.17)

Portanto, para pensarmos em espaços nos quais algo nos aconteça, em espaços de educação, devemos ampliar nosso olhar para fazeres pedagógicos menores, mínimos nos gestos dos processos educativos. Encarar o cotidiano escolar dialogando com os viventes dotados de palavras e suas hipóteses de vida, ou seja, os sujeitos da experiência. Quando olhamos para as sobras da experiência dos jovens estudantes em suas narrativas, procuramos compreender quem fala e quem narra. Quem são esses dotados de palavra? As perguntadas se despetalam.

Se faz palavra o sujeito dotado de palavra?

Se existe discurso sem experiência, a palavra está dentro sem ser realizada?

Quando o jovem é dotado de palavra, a narrativa se faz experiência?

O que sobra de palavra em mim, que tenho essa potencialidade, mas não me deixo atravessar pelas experiências?

Novamente recorrendo a Larrosa, algo nos acontece quando somos sujeitos da experiência. Isso significa, segundo ele, aquele que se expõe, que é diferente daquele que se opõe, se impõe, que se propõe. Algo que nos acontece, acontece quando nos colocamos como espaço do acontecer, quando somos superfície de passagem. “O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2001, p. 25-26).

Assim, a experiência, o que nos acontece, o que nos passa, difere daquilo que se passa, pois não é indeterminado. Atravessa-nos enquanto território de passagem e ao fazê-lo nos marca e nos transforma. Dessa maneira, encontramos em Larrosa que educação é sinônimo de experiência dotada de sentido.

No mesmo caminho, Silvio Gallo (2014) trata da experiência como algo fundamental

para a educação. Todavia, percebemos os eventos que nos acontecem, quando fitamos os olhos no menor. Relembramos da problematização por ele posta: falar em maior/menor em educação não define grandezas, mas formas de ação. O maior está relacionado aos programas e deliberações oficiais, enquanto o menor com os escapes, as invenções, os fluxos livres.

Antes de nos encontrarmos com as narrativas dos jovens que participaram de nossa pesquisa, retomamos a questão da experiência larrosiana, mais especificadamente na sua vertente benjaminiana. Intentamos produzir um estudo recortado acerca da produção de Walter Benjamin sobre narrativa. Isto porque nosso recorte deseja discursar sobre narrativas a partir da experiência vivida na escola. Destarte, recorreremos a uma breve contextualização histórica mínima, por assim dizer, para que nos coloquemos no território aqui tratado.

De maneira bastante sintética, o pensamento de Benjamin se conecta a uma perspectiva crítica do ideal de racionalidade iluminista e sua confiança no progresso. A fé absoluta no progresso, iniciada no século 18 pelo Iluminismo e legitimada pela filosofia do século 19, concebeu uma crença na razão tecnológica como legitimadora do processo evolutivo humano. Havia uma certeza sacramentada de que a razão, em sua dimensão binária, poderia controlar e colonizar as manifestações de paixão humana e como consequência, caminharíamos para um estágio maior de domínio da natureza.

Os pensadores da Escola de Frankfurt apoiaram seus argumentos nas relações entre filosofia e história. A experiência histórica originada ao final da Primeira Guerra Mundial instaurou a necessidade de perceber a humanidade sob outro ângulo com a urgência em criar espaços interpretativos para aquele ideal de racionalidade. O caos produzido pela guerra possibilitou uma reflexão sobre as consequências daquele modelo de pensamento e perspectiva de desenvolvimento. Os pensadores frankfurtianos, entusiasmados pelo olhar freudiano, passaram a olhar a fantasia, o inconsciente, a paixão como possibilidades potentes de interpretar o mundo e atuar nele. Nesse sentido, a ciência empirista perde o *status* de superioridade na análise das relações sociais.

A Escola de Frankfurt foi o nome dado a um Instituto de Pesquisa Social fundado em 1923, na Alemanha. Esse Instituto agrupou uma linha eclética de intelectuais que se vinculavam a pesquisas de filosofia social. Em 1931, Max Horkheimer assumiu sua direção. Nesse contexto, diversos intelectuais como Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse e Walter Benjamin contribuíram para a construção de uma reflexão genuína sobre possibilidades de críticas ao

pensamento sistemático notadamente presente no discurso hegeliano-marxista.

Os textos produzidos nesse momento tinham a intenção de romper com um modelo científico marcado por análises absolutas da história. Nesse viés, muitos autores preferiam escrever ensaios, tratados e resenhas para evidenciar o inacabado. De maneira peculiar, cada autor buscou problematizar a visão de racionalidade impressa pelo ideal iluminista. Esse modelo de razão poderia dirigir a humanidade ao progresso. Certamente as experiências da primeira metade do século 20 reconduziam as discussões sobre o pensamento e traziam como urgentes o refúgio da arte assim como de outras possibilidades de produção de conhecimento, a saber, a possibilidade de desvincular a visão de ciência e técnica.

A teoria crítica produzida pelos intelectuais de Frankfurt passou por diferentes estágios de produção. Em um primeiro momento, nos trabalhos da década de 1930, a preocupação era com a compreensão sobre os limites da interpretação da teoria materialista. O segundo momento, datado da década de 1940, foi marcado pelo distanciamento da teoria marxista por meio da problematização do discurso da luta de classes e a transformação da análise da economia política pela crítica à civilização técnica. Nesse período, houve uma agitação intelectual pela compreensão dos movimentos totalitários e, nesse sentido, um foco na interpretação: da noção de racionalidade, do discurso de negação à felicidade, do ascetismo ao prazer, do controle da natureza exterior. No terceiro momento, a partir dos anos de 1950, há uma cisão com as perspectivas teórico-revolucionárias ainda presentes na primeira fase, e as análises se vinculam mais a uma concepção da sociedade administrada e a desestruturação da fé entre a teoria e práxis.

A brutalidade que espalha vítimas de uma violência tanto carnal quanto psíquica dissolve em certa medida a confiança absoluta num modelo racional soberano e dominador posto em cena no século 19. Debuta-se uma nova figura de miséria a contar desse monstruoso desenvolvimento técnico que se sobrepõe ao homem (BENJAMIN, 1994). Instrumento do positivismo, a razão tecnológica teria garantido aos homens o estabelecimento da harmonia e felicidade à humanidade. Criticando o *logos* pré-burguês de que as coisas são como são e o sujeito não pode mudar nada em relação a isso, Benjamin descreve o cenário pós-primeira guerra. Decaem as ações de experiência, uma vez que as conversas que as transmitiam de boca a boca não são transplantadas para os livros que contaram sobre a guerra. Nesse cenário nosso corpo frágil se minuculiza perante uma paisagem de explosões. Nós nos tornamos mudos de experiência. Benjamin anota,

está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário nos dez anos seguintes não continham experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se abandonada, sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano. (BENJAMIN, 1994, p.114)

No texto chamado Experiência e pobreza, por meio da parábola do velho moribundo e seus filhos⁴⁵, Benjamin recorda que as experiências eram transmitidas de maneira benevolente ou ameaçadora à medida que os jovens cresciam e conquistavam a capacidade de compreender. A experiência sempre fora comunicada aos jovens, de maneira concisa com a autoridade da velhice em forma de provérbios e de forma prolixa, com seus excessos em histórias, narrativas por vezes de lugares longínquos.

Logo questiona,

Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1994, p.114)

O filósofo confere a pobreza da experiência no movimento de desvinculação de nosso patrimônio cultural, uma pobreza não mais privada, mas sim de toda a humanidade. Ele utiliza como exemplo os quadros de James Frederic Ensor⁴⁶ que representam de maneira fantasmagórica indivíduos mascarados com fantasias carnavalescas celebrando: *vive la sociale*, inscrição de uns dos quadros. Averiguamos a denúncia de uma sociedade de valores burgueses com estilos e concepções de mundo. Frente a esse esvaziamento da experiência, Benjamin oferece um conceito positivo de barbárie

⁴⁵ “Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho” (BENJAMIN, 1994, 114).

⁴⁶ Pintor impressionista belga dos séculos XIX e XX.

Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa. Queriam uma prancheta: foram construtores. A essa estirpe de construtores pertenceu Descartes, que baseou sua filosofia numa única certeza — penso, logo existo — e dela partiu. Também Einstein foi um construtor assim, que subitamente perdeu o interesse por todo o universo da física, exceto por um único problema — uma pequena discrepância entre as equações de Newton e as observações astronômicas. (BENJAMIN, 1994, p. 115-116)

Sua proposta de nova barbárie então obedece ao movimento de busca ao que está dentro, num desenrolar ambivalente de *desilusão radical* com o século XX e ao mesmo tempo de *total fidelidade* a ele, utilizando a linguagem artística a seu favor:

Tanto um pintor complexo como Paul Klee quanto um arquiteto programático como Loos rejeitam a imagem do homem tradicional, solene, nobre, adornado com todas as oferendas do passado, para dirigir-se ao contemporâneo nu, deitado como um recém-nascido nas fraldas sujas de nossa época. (BENJAMIN, 1994, p.116)

Linguagem essa que recusa qualquer semelhança com o humano, como princípio fundamental do humanismo, pois mobiliza-se para o uso a serviço da transformação da realidade e não de sua descrição, como por exemplo nos escritos de Paul Scheerbart⁴⁷ ao tratar das realizações humanas (aviões, foguetes e telescópios) na transformação dos homens antigos em seres inteiramente novos. Pois para Benjamin, o narrador é aquele que sabe dar conselhos. Estes são ensinamentos transmitidos numa dimensão utilitária, seja como ensinação de algo moral ou uma inspiração prática, até mesmo uma norma de vida. Por isso os personagens scheerbartianos atuam num modelo prático de transformação da realidade e não só na sua reprodução descritiva ou fantástica.

A crítica benjaminniana continua com a análise de um quarto burguês no qual os bibelôs sobre as estantes, os pés das poltronas franjados, as cortinas vaporosas atrás da janela demonstram o quanto o sujeito aburguesado é determinado pelo hábito aprisionador de suas quinquilharias. Nesse universo de miudezas o espaço para o mistério se translucida. Não há o que fazer nesse lugar pois ele está abarrotado de vestígios. O interior desse quarto

(...) obriga o habitante a adquirir o máximo possível de hábitos, que se ajustam

⁴⁷Paul Karl Wilhelm Scheerbart escritor alemão de literatura e desenhos de corte fantástico. Por vezes utilizava os pseudônimos Kuno Küfer e Bruno Küfer.

melhor a esse interior que a ele próprio. Isso pode ser compreendido por qualquer pessoa que se lembra ainda da indignação grotesca que acometia o ocupante desses espaços de pelúcia quando algum objeto da sua casa se quebrava. Mesmo seu modo de encolerizar-se — e essa emoção, que começa a extinguir-se, era manipulada com grande virtuosismo — era antes de mais nada a reação de um homem cujos "vestígios sobre a terra" estavam sendo abolidos. (BENJAMIN, 1994, p.118)

A pobreza de experiência pode aqui ser enunciada na abolição dos vestígios sobre a terra de um homem encolerado neste tipo de hábito descrito acima. Para o autor, os homens do seu tempo anseiam por libertar-se de toda experiência, homens que devoram tudo, cultura e o homem, até ficarem saciados e cansados. “Ao cansaço segue-se o sonho, e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças”. (BENJAMIN, 1994, p.118)

O sonho a que Benjamin se refere é aquele da desertão, ancorado numa imaginação colonizada, não criativa, ao contrário, um modelo onírico cheio de milagres que extrapolam as qualidades da natureza e da técnica. E por fim, o autor correlaciona esses sonhos remetendo-se à técnica da reprodução sucessiva de fotogramas na animação Mickey Mouse⁴⁸. Esse gênero do entretenimento que possibilita a suspensão das dimensões físicas, e portanto paralelo ao registro do sonho – tido aqui como descanso da realidade –, torna-se o norte do desejo contemporâneo.

A existência do camundongo Mickey é um desses sonhos do homem contemporâneo. É uma existência cheia de milagres, que não somente superam os milagres técnicos como zombam deles. Pois o mais extraordinário neles é que todos, sem qualquer improvisadamente, saem do corpo do camundongo Mickey, dos seus aliados e perseguidores, dos móveis mais cotidianos, das árvores, nuvens e lagos. A natureza e a técnica, o primitivismo e o conforto se unificam completamente, e aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que vêem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio, do modo mais simples e mais cômodo, e na qual um automóvel não pesa mais que um chapéu de palha, e uma fruta na árvore se arredonda como a gôndola de um balão. (BENJAMIN, 1933, p.3)

Ficamos pobres, diz Benjamin ao concluir sobre o seu tempo presente. E explica, frente ao abandono de todas as peças do patrimônio humano, empenhadas em troca daquilo que é dito atual, resta uma experiência que habita na casca como as fantasias e máscaras dos quadros de Ensor, que não se fixa, mas de modo oposto, se torna um ponto de fuga diante das complicações

⁴⁸Estilo de animação infantil criado por Walt Disney.

infinitas de nosso cotidiano. Para prosseguirmos, devemos recorrer à distinção entre o conceito de experiência de Benjamin e o conceito de vivência.

Em sua dissertação de mestrado *Concepção de experiência em Walter Benjamin*, Andréia Meinerz⁴⁹ abre sua reflexão buscando os termos em alemão: *Erfahrung* para experiência e *Erlebnis* para vivência. Esse último contém a presença viva e testemunhal de um evento.

A vivência (*Erlebnis*) pressupõe por um lado a provisoriedade do viver e por outro o devir produzido na situação, incluindo a brevidade do ato de vida e a conservação e transmissão pela memória. Portanto, relaciona-se à história pessoal cotidiana de um indivíduo isolado, mantendo a impressão assimilada e seus efeitos decorrentes.

O homem moderno vive o presente sem laços com o passado, atropelado pelo excesso de apelos que a sociedade de consumo oferece, assim como na teoria freudiana do choque que inviabiliza a impressão mnemônica e o seu consequente traço duradouro. Tais características estão essencialmente presentes na atual sociedade da informação, em que a velocidade induz ao esquecimento, não havendo espaço para a memória. (MEINERZ, 2008, p.18)

Já *Erfahrung*, como conceito benjaminiano de experiência, designa um saber conquistado através de uma experiência que se acumula, pois desdobra e prolonga-se como numa viagem, assim como as narrativas prolixas a países longínquos contadas a pais e netos e descritas no texto intitulado *Experiência e Pobreza* de Benjamin. Denota estar integrado numa comunidade para dispor de critérios que permitam sedimentar as coisas com tempo: “Significa o modo de vida que pressupõe o mesmo universo de linguagem e de práticas, associando a vida particular à vida coletiva e estabelecendo um fluxo de correspondência alimentado pela memória” (MEINERZ, 2008, p.18).

Para Meinerz, diante dessa relação/diferença entre os dois conceitos: experiência e vivência, Benjamin efetiva sua crítica à modernidade e sua cultura para o desenvolvimento da felicidade humana. O frankfurtiano aponta o aniquilamento da experiência perante, por exemplo, a característica da modernidade querer/ter explicar tudo. E na atualização de Larrosa, como sujeitos de atividade constante, queremos explicar tudo, não nos estabelecemos como espaço do acontecer. Sobre a arte de narrar, resalta Benjamin, que os relatos dos acontecimentos são substituídos pela informação, são beneficiadas as informações enquanto uma história é transmitida. Todos os dias somos inundados por uma rede de notícias, atualizações de um mundo

⁴⁹Professora mestre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Brasil.

conectado, mas continuamos pobres em história insígnies, pois “A informação recebe sua recompensa no momento em que é nova; vive apenas nesse momento; deve se entregar totalmente a ele e, sem perder tempo, a ele se explicar” (BENJAMIN, 1987, p.276).

Para a continuidade de nossa trama narrativa, retomemos o conceito de experiência tido em Larossa. Quando elabora o sujeito moderno como aquele sujeito informado, afetado pelo par informação/opinião, o espanhol está discutindo como o jornalismo é um dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência. Aqui voltamos a Benjamin (1987) quando diz que um repórter explicaria qualquer narrativa num piscar de olhos. Dessa maneira, como indicativo da pobreza da experiência aparece como característica da modernidade a decadência da arte de narrar – transmissão da experiência. Isto porque, o tempo da ciência moderna, com a especificidade do conhecimento objetivo, tratado na primeira parte de nossa investigação, dificulta o saber da experiência, ou seja, aquele que se alcança na relação com os acontecimentos ao longo da vida e os modos como se criam os sentidos nos acontecimentos que acontecem. Larossa explica que não se trata do que são as coisas verdadeiramente, mas do sentido ou do sem-sentido do que acontece com os indivíduos em suas experiências individual ou coletivamente, operando assim a integração ser-comunidade-ser.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado a existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (LARROSA, 2014, p.32)

Larossa e Benjamin, apesar do hiato temporal que os distam, cada um em sua experiencição, dialogam com elementos generalizados da macroestrutura: indústria moderna, sociedade da técnica e da informação, individualismo ao extremo, definição moderna de vida como vida burguesa, ciência impulsionadora do progresso da humanidade, entre outros. De forma alguma esses exemplos aprisionam os viventes num modelo determinista, apenas configuram a generalização que em nosso texto não pretendemos expandir, prós e contras, muito menos definir. Serve de alegoria trecho do livro *O mal-estar na civilização* de Sigmund Freud⁵⁰ sobre a aquisição de um patrimônio cultural por esse modelo de civilização que nos afasta de

⁵⁰Sigmund Freud é considerado um dos maiores criadores da psicanálise, responsável pela revolução nos estudos da mente humana, entre suas obras estão: *Psicologia da Vida Cotidiana*, *Totem e Tabu*, *A interpretação dos sonhos*, *O Ego e o Id*.

nossos antepassados, pois nos afasta dos perigos da natureza e regulamenta os vínculos dos homens entre si,

Com todos os seus instrumentos ele (*o homem*) aperfeiçoa seus órgãos – tanto motores como sensoriais – ou elimina os obstáculos para o desempenho deles. Os motores lhe colocam à disposição de imensas energias, que tal como seus músculos ele pode empregar em qualquer direção; os navios e os aviões não deixam que a água ou o ar lhe impeçam a movimentação. Com os óculos ele corrige as falhas da lente de seu olho, com o telescópio enxerga a enorme distância, com o microscópio supera fronteiras da visibilidade, que foram demarcadas pela estrutura de sua retina. Com a câmera fotográfica ele criou um instrumento que guarda as fugidias impressões visuais, o que o disco de gramofone também faz com as igualmente transitórias impressões sonoras; no fundo, os dois são materialização da sua faculdade de lembrar, de sua memória. Com o auxílio do telefone ele ouve bem longe, de distâncias que seriam tidas como inalcançáveis até mesmo nos contos de fadas; a escrita é, na sua origem, a linguagem do ausente, e a casa, um sucedâneo do útero materno, a primeira e ainda, provavelmente, a mais ansiada moradia, na qual ele estava seguro e sentia-se bem. (FREUD, 2011, p.35-36)

Para Freud, tal descrição não se assemelha apenas ao conto de fadas, é para a humanidade a realização de todos eles, quando não, da maioria dos desejos dos contos materializados por sua ciência e técnica. E nessas coisas da civilização, olhamos para a escrita como linguagem do ausente.

No artigo de título *Da narrativa e do narrador* em Walter Benjamin, Angela Maria Soares Mendes Taddei⁵¹ dá a conhecer que a invenção e a utilização da escrita alongam a dimensão temporal.

Com efeito, no momento em que a escrita se impõe como registro privilegiado de pensamento, ideias e narrativas de toda ordem, abre-se uma distância no tempo e também no espaço entre os pólos da emissão e da recepção dos textos. A escrita pereniza, deixa marcas, impede o esquecimento: por esse motivo, os senhores de todas as épocas foram profícuos escrevinhadores. Deixaram impressas em pedras, granito e muros as histórias de suas conquistas, os preceitos de suas religiões, suas leis e regulamentos. (TADDEI, 2009, p.22)

Como consequência disso, a distância entre o emissor e o receptor provoca interpretações, críticas, fomenta comentários e pode produzir outros textos, ocorre uma objetivação da memória e a eliminação da mediação humana no decurso da comunicação. Como em *O narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* de Benjamin (1994), “por mais familiar que seja seu nome, o narrador não está de fato entre nós, em sua atividade viva. Ele é

⁵¹Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Colaborador da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

algo distante, e que se distancia ainda mais.” (BENJAMIN, 1994, p197). Nesse texto, o filósofo afirma que a arte de narrar está em vias de extinção.

Primeiramente, Taddei ressalva que Benjamin enaltece a transmissão oral das sagas épicas, relatos tidos como manifesto de ensinamentos, pois a arte da narrativa carrega em si a substância da vida vivida na qual os conselhos são tecidos: “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, 1994, p.198). Porém, a autora, retomando seu objeto de estudo: o narrado e o narrador, esclarece que Benjamin é refratário a dois tipos de textos que se apoiam na escrita – pensemos no contexto histórico de produção benjaminiana: o romance e a informação veiculada pela imprensa. Para ela

A primeira falha que Benjamin detecta no romance é o fato de que “ele nem procede da tradição oral nem a alimenta” (BENJAMIN, 1989, p.20). Ao contrário do narrador, que, no ato mesmo de narrar, entrelaça a sua experiência, as experiências de outros indivíduos que lhe foram reportados e as que emergem da comunidade de ouvintes num ritual coletivo, o “romancista segrega-se (idem, ibidem, p.201). (TADDEI, 2009, p.23)

O ser que se segrega é o produtor de uma narrativa que não imbrica o tempo do outro, como no romance, o escritor isola-se, tanto quanto se isola o leitor. Segundo Taddei, esse isolamento pode ser lido como ampliação do individualismo, revelado na origem – produção do texto –, e na leitura – fim do processo. Sobre as características individualistas do romance, ela demonstra

Lembremos ainda que o romance, enquanto gênero literário autônomo, surgido na Inglaterra no século XVIII, consolidou-se na Europa do século XIX na esteira de uma burguesia triunfante. Não por acaso, sua temática e suas tramas versavam invariavelmente sobre o desejo de ascensão social, a vontade de destacar-se dos comuns dos mortais, a obsessão pelo ter em detrimento do ser: Rastignac, de Balzac, Julien Sorel, de Stendhal, e emma Bovary, de Flaubert, são alguns nomes de uma infindável galeria de personagens marcados pelo extremo individualismo. (TADDEI, 2009, p. 23-24)

A autora se questiona se isso não seria suficiente para que Benjamin renegasse o romance. Benjamin responde declarando que o indício original da morte da narrativa é o nascimento do romance no começo do período moderno, pois numa rosca helicoidal, encontra-se no indivíduo isolado a origem do romance.

Escrever um romance significa, na descrição de uma vida humana, levar o incomensurável a seus últimos limites. Na riqueza dessa vida e na descrição dessa riqueza, o romance anuncia a profunda perplexidade de quem a vive. O primeiro grande livro do gênero, Dom quixote, mostra como a grandeza da alma, a coragem e a generosidade de um dos mais nobres heróis da literatura

são totalmente refratárias ao conselho e não contêm a menor centelha de sabedoria. (BENJAMIN, 1994, p. 201)

Nesse trecho encontramos o fundamento benjaminiano que diferencia romance de narrativa. O narrador obtém da experiência aquilo que conta de si ou de experiências relatadas por outros. Já o romancista descreve a coragem e a generosidade dos mais nobres heróis. O narrador sabe dar conselhos, pois sabe comunicar experiências, pois essas o vinculam à substância da vida vivida, substância vista por Benjamin como sabedoria. Já o romancista não pode dar conselhos, uma vez que não está vinculado às suas preocupações mais encarnadas. Para o narrador interessa a moral da história pelo exemplo, o romancista mantém seu interesse no sentido da vida.

Em segundo lugar, Taddei aponta como aporte da escrita que leva a morte da narrativa: o texto jornalístico. São dois fatores essenciais: a questão do tempo na informação e a pretensa aprovação. No primeiro caso, vincula-se ao momento, ao que acontece no exato presente, por consequência cria-se uma preocupação contínua pela novidade, pelo imediatismo do contemporâneo, aliando-se à veracidade das fontes: “Esta busca do real e do verificável para se constituir matéria jornalística exclui, *et por cause*, os territórios do extraordinário e do miraculoso contidos nas narrativas tradicionais” (TADDEI, 2009, p. 24). Para Benjamin (1994), a imprensa é uma das ferramentas mais importantes para a burguesia enquanto elemento influenciador na comunicação humana, ela coloca quase tudo que acontece a serviço da informação, que descreve e explica. E ao descrever e explicar assassina a narrativa. Assim recebemos os fatos narrados amputados do extraordinário e do miraculoso, restando-nos um impedimento à interpretação.

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva as suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (BENJAMIN, 1994, p.204)

Até o momento, descrevemos os argumentos de Benjamin sobre a decadência da arte de narrar como um dos sintomas do fim da experiência. A seguir, trataremos a questão da experiência nas escolas.

3.2 – A escola como espaço produtor de narrativas

O padrão espacial arquitetônico e temporal de uma escola estadual hoje se constitui num prédio protegido por muros que o circundam. Ambivalência arquitetônica, ao mesmo tempo que

impede a entrada de elementos estranhos ao fazer escolar, os muros também clausuram. Num de nossos primeiros contatos com a escola que nos serviu como campo de investigação, passamos pela seguinte situação. Frente ao buraco pelo qual é possível conversar com alguém da secretaria, esperávamos o chamado do diretor para esclarecer a proposta do nosso trabalho. Após dezenas de minutos de espera, um aluno chegou afobado pois havia perdido a hora e necessitava entregar o trabalho feito madrugada a dentro. O agente escolar informou que não podia deixá-lo entrar, pois havia passado o início da segunda aula. O garoto pede para que peçam ao professor que pelo menos receba via buraco seu trabalho. Outros tantos minutos e vem uma resposta positiva. Ele então entrega a cartolina enrolada e perde algum tempo olhando em pé na calçada da escola para algum horizonte. Enquanto isso passa por perto um professor reclamando que fazia horas que esperava alguém abrir o portão para que ele pudesse dar um pulo na padaria para comprar um café da manhã. Logo entramos.

Dentro corredores e salas de aula, sala dos professores, sala da coordenação, sala da direção, secretaria para administração, refeitório, biblioteca e quadra. No pátio, bancos e espaços para a hora do intervalo, normalmente 20 minutos, na metade do tempo total das aulas. As aulas são sequenciadas numa série de 50 minutos, comumente agrupadas em seis, num cotidiano regular. Das 7:00 às 12:20 está composta a jornada do ofício de aprendizagem. A grade de horário das aulas, estabelecida no início do ano, divide as disciplinas elementares e suas subdivisões possíveis: Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Biologia, Arte e Educação Física.

Essa descrição desenha um potencial espaço estéril, sem vida. Espaço organizado para produção de acontecimentos pedagógicos que podem articular aprendizagem-experiência. Quando cheio de viventes dotados de palavra, no entanto, segundo Vitor Paro⁵², em livro de titulação *Por dentro da escola pública*, em seus atributos de ensino, a escola pública, na maioria das observações de aula realizadas durante o trabalho de investigação *in loco*, assume uma concepção de ensino-aprendizagem e apresenta o velho estilo tradicional. O professor ensina, dá a aula – exposição verbal, enquanto os alunos aprendem, ou não, assistem à aula – escuta passiva, sem nela se colocarem enquanto sujeitos do ato educativo. Vejamos um exemplo registrado pelo autor para ilustrar tal situação:

Voltando do recreio, a professora Leda (*nome fictício*) ordena que abram o

⁵²Professor Colaborador Sênior da Universidade de São Paulo, Brasil

livro-texto na página onde há desenhado um coelho, um gato, uma tina com água e balõezinhos para serem preenchidos de modo a se formarem diálogos. Ordena aos alunos que copiem o desenho no caderno e escrevam o diálogo e uma história. Enquanto as crianças copiam o desenho, a professora corrige cadernos e chama os alunos para leitura individual. Um aluno levanta e vai ler o título de sua história à professora; o título é bastante longo. Professora: - “Pedro, você está dando uma de engraçadinho. Você sabe muito bem o que é um título de uma história. Vocês viram isso logo no começo do ano com a professora Z. Aluno: - “Mas a gente não pode dar qualquer título?”. Professora: - “Pode. Mas não desse tamanho: aí já tem uma história...”. Aluno: - “Tá bom, eu vou diminuir a letra.” O clima de trabalho anima um pouco. As crianças conversam, sem perturbar a ordem. De vez em quando a professora chama a atenção. Continua ouvindo as leituras e corrigindo os cadernos. Quando a conversa aumenta, passa a lição de caligrafia. “A natureza do coelho dá mais filhinhos que a natureza das pessoas”. Alguém pergunta: “Professora, que horas são?”. É a quarta vez que a pergunta é feita. “Dez e trinta e cinco”. Professora: “Nossa!” a palavra contraria a expressão facial. Não foi um “nossa!” de espanto pelo tempo ter passado rápido, mas de angústia porque a aula não acaba logo. Um aluno não faz a lição de caligrafia e espera com a mala fechada. A menina que não fez a tarefa de Português faz agora a lição de caligrafia. O menino que não fez nenhuma lição copia a de casa. A observadora não para de bocejar: sono, tédio, angústia... Um aluno vai mostrar a lição de caligrafia. Enquanto espera a avaliação da professora, tem um ar enigmático: indiferente ou apreensivo? A professora não aprova: “Eu falei que a letra tem que ser redondinha e dentro da linha. Aí eu tô vendo um monte de rabisco”. O aluno vai para sua carteira e longe dela faz “Ah!”. Outro aluno vai mostrar a lição de caligrafia. A professora balança a cabeça em sinal de aprovação. Ele vai para a carteira rindo ironicamente para o colega. Bate o sinal. Alívio geral! (PARO, 2000, p. 249-250)

Esse exemplo ilustrativo, apesar de oriundo dos anos iniciais, nos serve ao mesmo tempo como modelo que irá aos poucos docilizando os corpos, no termo foucaultiano. O corpo dos alunos é tido como objeto e alvo dos poderes da escola. A atenção oculta que se dedica ao corpo modela, treina e manipula. Os corpos respondem: se tornam hábeis e obedientes. Essa habilidade corresponde ao controle minucioso das operações do corpo num processo constante de sujeição de suas forças, os jovens controlam a fome para comer no momento adequado, esperam o sinal para ir ao banheiro ou tomar água, num relação de docilidade. Para Foucault, esses métodos de controle podem ser chamados de disciplina. Ela produz, via manejo calculado, corpos cada vez mais obedientes e úteis. Por uma anatomia política e uma mecânica de poder o domínio sobre o corpos dos outros. Os corpos dóceis aumentam suas forças no sentido econômico de utilidade e diminuem essas mesmas forças em sentido político de obediência. Para o autor a disciplina

(...) dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e invente por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeito estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 1977, p.127)

Tal dominação acentuada pode ser registrada num tipo tradicional de ensino-aprendizagem em que verificamos que as lições são passadas em propostas e números diferentes que não integram todos os participantes. A aprovação/reprovação centrada na figura do professor/professora. Por último, a disposição alunos e professores na sala de aula hierarquiza e demonstra o controle do ensino, enquanto o tempo se dimensiona pelo desejo de seu encerramento, o sinal que o demarca gera alívio para todos os envolvidos na situação. Quais experiências de aprendizagem são indicadas nessa descrição?

Não podemos determinar se não ocorre aprendizagem tão ligeiramente, no entanto, pode apresentar perspectivas outras se pensarmos numa experiência-aprendizagem descrita por Glaucia Figueiredo⁵³ no texto das variabilidades experienciais da pedagogia: um passeio pelo mundo de Amélie Poulain.

Esse tipo de experiência inclui o envolvimento de multiplicidades, tanto de signos materiais quanto imateriais – uma contingência localizada e balizada pela força da expressão. Esta experiência é expressa significativamente não pelo crescimento empírico de um particular inserido nos universais abstratos, mas em função mesmo do experiencial, do trato com quaisquer conceitos. O que importa são os encontros. (FIGEUIREDO, 2014, p.101)

Multiplicidade essa que poderia nos (re)vincular ao nosso patrimônio cultural, conforme experienciamos-aprendemos. No entanto, o modelo de ensino apresentado por Paro como tradicional inunda o espaço escolar de conteúdos, atividades, tarefas, horários e hierarquias que ocupam o tempo continuamente, normatizando, organizando e regulando os encontros. Não encontros, por assim dizer, que afastando os indivíduos do processo coletivo de construção da aprendizagem distorcem a capacidade narrativa dos mesmos.

As escolas, em geral, se encontram e se desencontram com as prescrições do que é ser tradicional. Isso significa que essa denominação é uma construção artificial já que cada escola se redesenha naquilo que é impossível de ser normatizado. Todavia, há padrões que se repetem e se impõem há séculos no modelo escolar e que, apesar da generalização perigosa, nos dá conforto de nomear: escola tradicional. Sobre o modelo de escola e ensino tradicional, utilizaremos o quadro criado pelo educador e escritor José Carlos Libâneo⁵⁴, que descreve suas características essenciais, aqui reproduzidas de forma enumerada:

⁵³Professora adjunta da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

⁵⁴Doutorado em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professor titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil.

1 - Papel da escola: a atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade; o compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade; o caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos desde que se esforcem. 2 - Conteúdos de ensino: São os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades; as matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação; os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais; é criticada por ser intelectualista ou ainda enciclopédica. 3 - Métodos: baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração; tanto a exposição quanto a análise da matéria são feitas pelo professor; os passos a serem observados são os seguintes: preparação, apresentação, associação, generalização, aplicação; a ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas e na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos. 4 - Relacionamento professor-aluno: Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula; o professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio. 5 - Pressupostos de aprendizagem: A capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida; os programas devem ser adotados numa progressão lógica, sem levar em conta as características próprias de cada idade; a aprendizagem é receptiva e mecânica utilizando-se muitas vezes a coação; a retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria; a transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores; a avaliação se dá por verificações de curto e longo prazo: arguição, tarefa de casa, provas escritas, trabalhos de casa. 6 - Manifestações na prática escolar: Essa pedagogia, chamada pelo autor de Pedagogia Liberal Tradicional, é viva e atuante em nossas escolas; na descrição apresentada aqui incluem-se as escolas religiosas ou leigas que adotam uma orientação clássico-humanista ou uma orientação humano-científica, sendo que esta se aproxima mais do modelo de escola predominante em nossa história educacional. (LIBÂNEO, 1992, p. 23-24).

Frente à descrição apresentada, notamos um modelo educacional que diverge de uma concepção de aprendizagem escolar e experiência que tem sido construída numa certa filosofia da educação. Nossos apontamentos tecidos aqui procuram criticá-lo no desejo de demonstrar seus aspectos restritivos, uma vez que essa Pedagogia Liberal Tradicional, como denomina Libâneo, nos faz crer que há uma redução da experiência dentro da escola que a torna decadente, para lembrar Benjamin, ficamos pobres de experiência. Nesse percurso entre pedagogias nos sentimos como Ireneu Funes⁵⁵ antes de seu acidente

Dezenove anos havia vivido como quem sonha: olhava sem ver, ouvia sem ouvir, esquecia-se de tudo, quase tudo. Ao cair, perdeu o conhecimento; quando

⁵⁵Personagem do argentino Jorge Luis Borges (escritor, poeta, tradutor, crítico literário e ensaísta).

recobrou, o presente era quase intolerável de tão rico e tão nítido, e também as memórias mais antigas e mais triviais. (BORGES, 1998, p. 55)

Quando a aprendizagem se realiza na receptividade e de maneira mecânica, resta aos jovens ouvir sem ouvir, uma vez que a retenção do material ensinado se garante na lição em que se repetem coisas já dadas. Olham sem ver, pois avaliação é criada para o jovem responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores; a avaliação se dá por verificações de curto e longo prazo: arguição, tarefa de casa, provas escritas, trabalhos de casa. Quando perguntamos aos nossos alunos sobre o tempo de cada aula e as propostas de atividades dos professores, entre outras, escutamos essa resposta: “Depende do professor e matéria não dá tempo de explicar tudo. Não, pois seguimos um cronograma do que aprender e uma estimativa de tempo, às vezes não tem abertura para o que queremos aprender e isso desestimula o aprendizado”. Como nas características apresentadas por Libâneo, os programas devem ser adotados numa progressão lógica, e os alunos devem absorver os conteúdos.

Por outro lado, novos estudos na área da Filosofia da Educação procuram outro lugar para prática e saberes escolares que ressignifiquem a experiência e suas linguagens, seguindo um caminho que vincule aos desejos de aprender dos alunos. Segundo Pedro Pagni⁵⁶, estudos que buscam

um entendimento da experiência como o processo de produção mediante o qual o sujeito exerce sobre os objetos uma ação, em vistas da criação artística e da poética. Essa ação imprime sobre os objetos as marcas do próprio sujeito e, em particular, o que não pode ser traduzido linguisticamente de sua subjetividade mais profunda, transformando e criando algo até então inexistente, na ordem do mundo. (PAGNI, 2010, p.18)

Essa outra constituição dos saberes e das práticas escolares convida os jovens estudantes “a certa abertura ao que provém do *pathos*, emerge do acontecimento e, portanto, necessita ser pensada por uma lógica própria, em busca de sentidos para si mesmos e para os outros com os quais se relaciona” (PAGNI, 2010, p.19). Esse autor está a tratar nessa curta citação de uma intersubjetividade compartilhada pela conversação e pelo diálogo entre os indivíduos dentro de uma comunidade.

Assim sendo, temos um caminho/espço pedagógico que se realiza num agrupamento de práticas e saberes que se desenvolvem num movimento de construção de aprendizagem e ensino numa linha de fuga aos ditames da orientação clássica-humanista ou uma orientação humano-

⁵⁶Professor Titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil.

científica, materializada no controle dos conteúdos, competências e habilidades.

Poderíamos pontuar inúmeros modelos de normatização que comumente castram o desejo e o espaço para experiência na escola. Vamos partir, por exemplo, do trabalho com desenhos. Retomando o exemplo ilustrativo de Vitor Paro, especificadamente no momento/aula em que a professora solicita aos alunos a cópia do desenho, unimos a análise de Gláucia Figueiredo, sobre a prática do desenho também,

A questão dos exercícios variavelmente experienciais em pedagogia, nessa direção, se encontra diametralmente oposta àquelas das práticas didático-identitárias vivenciadas hoje em diversos espaços formais de educação, porque enquanto o primeiro se realiza-se inicialmente a partir dos acontecimentos advindos do próprio processo de tornar-se, o segundo é da ordem da captura que necessita enquadrar para forma(ta)r ou vice-versa. (FIGUEIREDO, 2014, p. 106)

A autora esclarece que o desenho, primeiramente, na educação infantil é importante ferramenta pedagógico-experiencial, pois coloca a criança em relação a ela própria e com o entorno que a provoca, processo de tornar-se. Porém, no decorrer dos anos, num segundo momento, ele irá se tornar mero dispositivo lúdico, aqui vale recitar Paro: “Ordena aos alunos que copiem o desenho no caderno e escrevam o diálogo e uma história”, o desenho se transfigura num registro negativo de forma-conteúdo-narrativo-experienciativo.

O caminho pedagógico racionalista com seu ideal de realismo torna o desenho uma espécie de muleta do pensamento definidor. Observador ou geométrico o desenho é rabiscado como ornamento para preencher os tempos ociosos do cotidiano das aulas. Contrariando a capacidade de exercitar a imaginação ou potencializar devaneios, o ato de desenhar, segundo Duborgel, transmuta-se em

Racionalização do acto plástico, culto da semelhança, do realismo e da perspectiva, valorização da observação, etc, todos estes traços convergem e manipulam, do interior, a evolução do desenho infantil: regulamentação e repressão das projecções imaginárias subjectivas, animistas, antropomórficas ou outras, afastando os sonhos em proveito dos objetos, da expressão simbólica em benefício da representação racional-realista, subordinação das finalidades artísticas às conveniências dos objetos cognitivos. (DUBORGEL, 1992, p.224)

Resta ao aluno do exemplo de Paro, naquela atividade, escrever com letras miúdas seu título considerado grande para subjetivar sua experiência.

Não há mergulho possível, e a experiência resta desprestigiada pelas práticas educativas

que se esvaziam de vida. Para Pagni, o processo de conhecimento abandonou a experiência por ela

ser portadora do sensível, do subjetivo e do inefável, dos quais a filosofia, a ciência e a linguagem, constituintes dos saberes educacionais, se esquivam para garantir a racionalidade da prática educativa, a experiência é deixada de fora de sua planificação racional. Ela é subtraída dessa mesma racionalidade que, como em outras esferas da práxis humana, tende a se restringir às suas características técnicas ou instrumentais, isto é, ao ajuste de meios a fins dados: definidos não mais racional e autonomamente pelo sujeito, mas mecânica e heteronomamente pelo que dele restou, nessa práxis educativa, na modernidade. (PAGNI, 2010, p.17)

O projeto moderno educativo organizou e produziu, pelo excesso de atividades, uma espécie de falta de tempo, para que as coisas aconteçam e para que aconteçam em nós também, impedindo a experiência. Para Aldous Huxley, “Experiência não é o que acontece com um homem; é o que um homem faz com o que acontece com ele. É um presente para lidar com os acidentes da existência, não os acidentes em si”. (HUXLEY, 1933, p.5)

Descrevemos um projeto que produziu totalizações e unificações, evitando ao máximo as multiplicidades possíveis, naquilo que Silvio Gallo denominou Educação Maior. Um tanto disso ocorre no e pelo controle do tempo que por sua vez encontra-se submetido aos fragmentos disciplinares e a seus conteúdos infundáveis. Com tanto por fazer, não nos resta tempo para o menor: os acontecimentos das fendas, das fissuras, “das coisinhas do chão”, como disse Anelice Ribetto na apresentação do livro das letras minúsculas, já citado por nós. No entanto, Silvio Gallo assegura

mas também é possível operar processos educativos em modo menor. investir nas diferenças que aí estão, produzir diferenças outras. experimentar alquimias. experimentar misturas. experimentar jeitos próprios. enxergar o mínimo e o efêmero nos processos educativos, fazer neles e dar-lhes destaque. olhá-los com olhos de lynch. e fazer diferenças. (GALLO, 2014, p. 30)

Portanto, para pensarmos em espaços nos quais algo nos aconteça, em espaços de educação nos quais as experiências sejam possíveis, devemos ampliar nosso olhar para fazeres pedagógicos menores, mínimos nos gestos dos processos experienciais de aprendizagem. Encarar o cotidiano escolar dialogando com os viventes dotados de palavras e suas hipóteses de vida, ou seja, os sujeitos da experiência. Algo nos acontece quando somos sujeitos da experiência. Isso significa, conforme Larrosa, aquele que se expõe, que é diferente daquele que se opõe, se impõe, que se propõe. Algo que nos acontece, acontece quando nos colocamos como espaço do acontecer, quando somos território de passagem. Nós nos assentamos nas filosofias da

Educação que problematizam o discurso colonizador da escola e buscam refletir sobre a potência do mínimo na educação. Tais textos constroem lugares para pensar o menor, o marginal, os escapes, o que fica à deriva.

Em sua tese de doutoramento, Márcia Rita Mesquita Ferraz de Arruda ao tratar de cultura, imaginário e experiência indica que

apesar de todo o iconoclasmo da sociedade contemporânea, que relegou a dimensão simbólica a um segundo plano, considerando-a mera fantasia – com sérias consequências para a educação escolar – percebe-se que o imaginário está na existência, sendo a própria experiência de vida, organizando de forma recursiva – complementar, concorrente e antagonista – o real social. (ARRUDA, 2013, p.184)

Na certeza de que as coisas escapam e acontecem, ressaltamos nosso foco de investigação na presente pesquisa: recorrer às narrativas de jovens do Ensino Médio sobre o que lhes sobra na experiência escolar. “(...) Sem uma narrativa, a vida não faz sentido. Sem sentido, não há finalidade para a aprendizagem. Sem uma finalidade, as escolas tornam-se casas de correção, não de atenção” (WUNENBURGUER; ARAÚJO, 2006, p.28).

Perguntamos: quais são as narrativas possíveis da sobra de experiência na escola?

Na próxima parte, exploraremos nosso tema e suas relações: viventes dotados de palavra e suas narrativas possíveis. Nós nos colocamos como ouvintes para superar a ingenuidade do esquecimento. Entre o narrador e o ouvinte há o interesse de conservação e reprodução.

CAPÍTULO QUATRO – Inventar distanciamento e aproximações

4.1 Análise de dados: experiência de dar palavra

A proposta deste trabalho é perceber as sobras das narrativas dos jovens estudantes da escola paulista pública, na cidade de Ribeirão Preto. Para tanto, a presença e observação no cotidiano escolar é primordial para o desenvolvimento desta pesquisa, pois o realce desse modelo investigativo está naquilo que ocorre em determinado campo observado, ou seja, cabe ao investigador o contato direto com o contexto, as pessoas e os eventos pesquisados, em suas manifestações naturais.

Não tratamos aqui de fenômenos que podem ser recortados de seus contextos, ao contrário, adentramos ao campo de pesquisa na temática produzida nos discursos dos atores das práticas escolares. Buscamos captar as múltiplas possibilidades de situações que gerassem as formas diferentes de manifestação da experiência escolar juvenil. Para compreendermos as sobras das narrativas, devemos retomar a observação, uma vez que delas possamos exigir a preservação das qualidades da investigação e ao mesmo tempo abrir espaços nas limitações do que se lê e ouve sobre o cotidiano escolar.

Aquilo que apreendemos das representações que os educandos fazem da realidade escolar dentro da escola e seus inúmeros outros contextos de intercruzamentos, principalmente no tocante às práticas de aprendizagem, ao uso da tecnologia de informação, às relações com os outros para produzirem narrativas, foi resultado do tempo de estadia na escola enquanto pesquisador e com a formação de um grupo focal.

Preferimos utilizar a técnica do grupo focal, pois esta constituir-se-á, segundo Gatti (2005), da seguinte maneira:

O grupo será composto a partir de alguns critérios associados a metas da pesquisa. Deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. [...] a característica comum pode ser relativa a gênero, à idade, a condições socioeconômicas, ao tipo de trabalho, ao estado civil, ao lugar de residência, à frequência de uso de certo serviço público ou social, à escolaridade, ou outra (GATTI, 2005, p. 17-18).

A contar da última década do século anterior, a técnica do grupo focal obtém cada vez

mais espaço em áreas de pesquisa como a Pedagogia e Educação Escolar. A ampliação de seu uso deveu-se à reelaboração de técnicas para mensurar nossos pensamentos e práticas numa sociedade de mercado, pois desde o início do século passado encontramos seus métodos investigativos nas áreas de marketing e propaganda. Ressalvamos, entretanto, que como qualquer outra técnica, ela não é capaz de por si só esclarecer os percursos da pesquisa educacional, “ao contrário, sua escolha encontra-se condicionada à orientação teórico-metodológica da investigação, do objeto de investigação e da real necessidade de dados e informações a serem coletados”. (NETO et al., 2002, p.3)

Daí, nossa investigação recorreu ao grupo focal, pois desejamos criar condições de

Captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionário. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. (GATTI, 2005, p. 9).

Acreditamos que essa modalidade de trabalho nos permite assentar e entender os mecanismos pelos quais determinados grupos sociais constroem sua realidade. O grupo pelo qual nos interessamos são os jovens do ensino médio das escolas do Estado de São Paulo. Juventude essa inserida no contexto de transformação das relações de trabalho, sociais e políticas. Na primeira delas, notamos que os avanços tecnológicos têm criado novas condições de acesso e exclusão e, portanto, interferindo pontualmente na transição do mundo jovem para o mundo adulto. No tratamento do segundo ponto, pactuamos com Abramovay (2004) no sentido de que os limites institucionais e normativos de nossa sociedade estão em crise e, portanto, produzem interferências na construção da identidade juvenil. Em terceiro lugar, a vida pública torna-se uma corrida desenfreada e efêmera no intento de salvaguardar-se para um futuro imediato, no qual as relações de cidadania deterioram-se.

A partir da multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais que emergem dos encontros dos grupos focais, trabalhamos com os jovens “o sentido e o conteúdo das manifestações da vida social próprias à atividade dos sujeitos que interagem em função dos significados – individuais, sociais, culturais, etc. – atribuídos tanto à própria ação quanto à relação com os outros” (ABRAMOVAY et al., 2004, p. 27).

Nosso roteiro foi elaborado antes da divisão do grupo, a partir da teorização da pesquisa. As questões que deram origem aos roteiros e temas a serem discutidos pelo grupo foram elaboradas a partir da nossa questão primordial e da leitura dos dados levantados pelo questionário respondido pelos alunos. Sobre os roteiros temos:

é o parâmetro utilizado pelo Mediador para conduzir o Grupo Focal. Não sendo um instrumento monolítico e estático, sua elaboração envolve a pontuação dos tópicos que serão discutidos no grupo, a fim de que as sessões sejam bem direcionadas e nenhum tema deixe de ser mencionado, servindo, pois, como meio de orientação e auxiliar de memória. (NETO et al., 2002, p.5)

O grupo deve ser formado por uma variável de 8 a 12 participantes. Pautados em nossa problemática, optamos pela composição homogênea – “característica comum aos participantes que interesse ao estudo do problema” (GATTI, 2005, p.18) –, mas com variação interna capaz de garantir diversos pontos de vista. Assim convidamos jovens alunos de escola pública paulista, essencialmente do terceiro ano – etapa final do Ensino Médio, dos períodos diurno e noturno, de ambos os sexos, de orientação sexual diversa, de gosto musical variado, entre outras características.

Também adotamos a recomendação de Bernadete Gatti em relação à quantidade de informações dadas ao participantes antes dos encontros: “eles devem ser informados de modo vago sobre o tema da discussão para que não venham com ideias pré-formadas ou com a participação preparada” (GATTI, 2005, p. 23).

A escola por nós escolhida, como local das sessões para favorecer a interação entre os participantes, localiza-se nas proximidades do centro da cidade. Organizamos numa sala de reunião de professores um ambiente para que face a face a interlocução entre eles e o mediador fosse mais direta. As sessões foram audiogravadas e realizadas anotações, tanto pelo mediador quanto pelo relator.

Sobre o tempo de duração e número de sessões, não há consenso entre os autores, pois afirmam que tanto o primeiro quanto o segundo dependem da natureza da questão e dos objetivos do estudo, conforme revisão de literatura sobre Grupo Focal e Metodologia de Pesquisa Qualitativa, realizada por Aschidamini e Saupe (2004). Realizamos quatro encontros que totalizaram aproximadamente 9 horas de conversa.

Para condução do grupo, o pesquisador pode convidar outro profissional, ou pode ele mesmo assumir tal posição. O papel do mediador é essencial durante os trabalhos do grupo, uma

vez que a ele cabe manter a discussão produtiva e evitar o desvio da temática, permitir que todos os participantes do grupo possam expor suas ideias e impedir que a discussão seja monopolizada por algum dos participantes (GATTI, 2005).

Para a coleta de dados, recorreremos aos seguintes princípios

A coleta de dados deve permitir retrazar os caminhos de construção e de valoração de ideias do grupo, logo depois do final de cada sessão ou do grupo, se não houver interrupções. Por isso é importante ter anotações de campo, gravações, transcrições cuidadosas, sumários feitos oralmente com o próprio grupo, revisões feitas com o moderador e com os pesquisadores envolvidos. (GATTI, 2005, p. 28)

A respeito da análise dos dados, ressaltamos, primeiramente, que o paradigma escolhido pelo pesquisador relaciona-se diretamente com as trilhas por ele eleitas para a sua investigação. Portanto, o objeto do estudo atrelado está a esse caminho. Logo, o passo inicial na interpretação dos dados obtidos pelo grupo focal é a retomada dos objetivos da pesquisa. Para Gatti,

Os objetivos serão os guias tanto para o processo escolhido de análise do material coletado, como para as interpretações subsequentes. Nas análises dos dados levantados com o grupo focal, os procedimentos gerais são os mesmos de qualquer análise de dados qualitativos na ciências sociais e humanas. (GATTI, 2005, p.43)

Então, questionando-nos sobre os mecanismos que viabilizaram nossa investigação, utilizamos o material produzido nos encontros do grupo, desenvolvendo a teoria, o prazer e a intuição para aprimorar as aferições sobre os dados qualitativos da pesquisa. A escola-espço de nossos levantamentos aponta em seu Projeto Político-Pedagógico o modelo educacional baseado no Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Nesse contexto, nossa coleta de dados realizou-se no período de aulas logo no início do ano corrente, estendendo-se até o final do mês de maio.

4.2 – O uso do tempo, a escola, o futuro e o trabalho

Em todo caso o futuro parecia vir a ser muito melhor. Pelo menos o futuro tinha a vantagem de não ser o presente, sempre há um melhor para o ruim. Mas não havia nela miséria humana. É que tinha em si mesma uma certa flor fresca. Pois, por estranho que pareça, ela acreditava. Era apenas fina matéria orgânica. Existia. Só isto. E eu? De mim só se sabe que respiro. (LISPECTOR, 1998, 38-39)

Qual flor fresca guardada em si, a Macabéa de Clarice Lispector vê no futuro sempre um

melhor que o ruim, reconhece como vantagem o futuro não ser o presente. Na linguagem utilizada pela autora para narrar a passagem de Macabéa sobre a terra, percebemos a força do trabalho de escrever numa escrita de ficção sobre a escrita. Sua narrativa contém o dilema de escrever e existir, pois no processo de conscientização da realidade seu narrador fictício Rodrigo S. M. no seu escrever, exercita o perguntar e responder ao mesmo tempo: E eu? Questiona perante a afirmação de que Macabéa existia, só isso. Logo responde: De mim só se sabe que respiro. Pergunta e resposta que para além do respiro nos transmitem vazio. Assim como o futuro?

O currículo estadual paulista em sua apresentação considera como seus alunos os jovens de 11 a 18 anos de idade, na perspectiva de promover competências e habilidades que articulem as disciplinas e as atividades escolares nessa fase da vida dos jovens, afirmando que o currículo deve possibilitar a ampliação do trabalho docente, a fim de mobilizar também recursos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos que os induzirão aos desdobramentos da vida adulta, o futuro.

Quando em nossa investigação perguntamos o que era ser jovem, no contexto escolar, os alunos sempre trouxeram o elemento futuro associado ao termo responsabilidade. Vejamos algumas descrições:

“Ter responsabilidade, direito, educação e ter uma grande oportunidade para criar um futuro bom”. “É um momento de muitas mudanças, responsabilidades de aprendizados para o futuro.” “Ser jovem é uma coisa maravilhosa, ao mesmo tempo cansativo, porque a gente começa a ter vida adulta, tirando isso é uma fase muito boa”. “É ter uma vida inteira pela frente para tomar decisões e rumos, decidir o que quer da vida e tudo mais”. “Conhecer coisas novas, pensar no futuro, ter responsabilidade”. “Ser jovem é pensar nos seus sonhos, estudar para alcançar os seus sonhos”. “Assumir responsabilidade, ter escolhas para seu futuro”. “Ser um jovem é lutar pela suas escolhas e melhorar sua posição para o futuro”, “Ser jovem no Ensino Médio é ter uma preparação para o futuro”. “É um momento da vida que você começa a seguir o seu próprio caminho, ter consciência sobre o que é certo e errado”. “Jovem é um momento de mudança na vida, nela você começa a ter responsabilidade e nela você descobre o que quer para a sua vida”. “Ser jovem não é só curtir ou coisas do tipo, ser jovem também é ter responsabilidades e ir atrás dos seus sonhos”.

Podemos reconhecer, nas falas anteriores, o estado de moratória colocado por Abramo

(2011), no qual aos jovens é oferecido pela sociedade um compasso de espera para se prepararem para a vida adulta. O período escolar é tido como preparação para o futuro, decidir qual profissão vai seguir, estudar para alcançar os seus sonhos entre outros. Notamos que a projeção de um estado do que ainda não é. Os jovens da escola pública paulista, participantes de nossa pesquisa, ao entrarem nesse estado de moratória, se colocam numa dimensão de esperança, e, nessa, lá no futuro, eles conseguirão realizar seus sonhos com o preparo do Ensino Médio. No entanto, esse estado e a espera do que há de vir, de sonhos ou desejos, fazem com que a experiência não ocorra.

Para esclarecermos por que ela não ocorre, retomaremos Larrosa. Segundo ele, o sujeito da experiência não é aquele da informação e do trabalho, não é também aquele sujeito do saber ou do julgar, tampouco o sujeito do querer ou do poder. Se escutamos na língua do autor, o espanhol, experiência é o que nos passa, e por consequência, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem. Temos, então, que esse sujeito da experiência seria algo como “uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (LAROSSA, 2014, p.25). Na língua inglesa, o sujeito da experiência seria o lugar onde algo acontece. Porém, o mesmo autor nos indica que o sujeito moderno, e no nosso caso o jovem do ensino médio na escola pública, é um sujeito da ação, ele se relaciona com os acontecimentos do ponto de vista da ação. Assim, ao se colocarem como sujeitos que estão no período de preparo para o futuro, as ações dos jovens são colocadas no território do porvir e não criam vínculo e sentido com o acontecimento no presente, ou seja, não há como serem ao mesmo tempo território de passagem.

Nosso recorte compreende que os jovens por nós investigados fazem parte de uma construção histórico-social-cultural que não oferece igual formas de condição para todos os integrantes dessa faixa etária. Percebemos que o termo responsabilidade, em vários casos, vem anexado ao trabalho. Continuam descrevendo os alunos que fazem parte de ser jovem “passar raiva, trabalhar, estudar, etc.”; “é ser cansado e estressado, é trabalhar e estudar”; “Hoje em dia ser jovem é ter várias responsabilidades como emprego e escola e mais pra frente decidir qual profissão vai querer para a vida”. Como construção social, a juventude deve ser lida enquanto um fenômeno que está inevitavelmente relacionado a outros fenômenos, tais como os aspectos políticos, sociais, de classe, de gênero etc.

Em diversos casos de nosso estudo, majoritariamente nos estudantes do período noturno, essas responsabilidades se expandem para além dos espaços escolares, suspendendo o estado de

moratória. Sobre a descrição de um dia qualquer da vida escolar, uma aluna nos apresenta a seguinte narrativa

Realmente muita coisa acontece no nosso dia a dia, mas não diretamente nos atingindo, por exemplo, ir trabalhar é uma coisa que você faz que te afeta porque seu alimento vem dali, mas sou sincera, referente à escola não tenho muito ânimo e se não fosse para ter uma base de ensino fundamental e básico eu não estaria aqui. Escola é um lugar cansativo pois você já está com a cabeça cheia depois de um dia de trabalho pelo menos para o noturno venho porque quero colocar no meu currículo meu complemento escolar mas não por ter prazer, não que a escola seja ruim, mas também não é das melhores.

A partir dessa fala, percebemos que o estado de moratória pode ser suspenso em algumas ocasiões. A atividade escolar caracteriza-se como mais um fardo a seguir nesse percurso de responsabilização do tornar-se adulto. A relação escola-trabalho, nesse caso descrito, nos exemplifica a anulação do desejo de colocar-se exposto, situado em exposição, e com a cabeça cheia do dia de trabalho não permitir que nada lhe toque, afete, ocorra.

Mesmo os amarrados ao estado de moratória, na preparação para o futuro, os jovens demonstram relativo desencantamento com a condição de meros receptores de conteúdos para memorização. Esse desencantamento pode ser visto num diálogo de nosso encontro, quando perguntamos o que eles vêm fazer na escola, como utilizam o tempo de estar nela:

“Pegar matéria” diz um aluno. “Para mim é uma introdução, uma coisa básica, não é muito avançado assim, avançado só se você quiser procurar, porque não tem muito tempo”, acrescenta outro. A aluna mais silenciosa diz “o ensino aqui na escola é muito fraco, é o básico do básico”. O aluno que havia falado do ensino avançado volta a articular: “Uma coisa que a escola deveria ensinar para gente é como estudar, que aí a gente, a gente tem a teoria mas não sabe o que fazer depois, porque se você vê um texto por exemplo uma semana no máximo você já esqueceu o que estava ali no texto, se você não leu de novo, não se aprofundou”. Nessa ocasião, o jovem nos chama a atenção para as questões procedimentais da educação, ao desejar que as escolas os ensinassem a estudar. Ensinar a estudar é alargar uma potencialidade que nos escolta no desenvolver da vida. A sequência de construção de novos conhecimentos escolares segue estágios de desenvolvimento mental da criança aos jovens e se prolonga nas etapas seguintes. Uma das chaves para que esse mecanismo de disparo do conhecimento ocorra é a relação que o jovem cria com seu objeto de investigação, para que ele se mobilize para apreender é necessário superar a etapa de ler e decorar, o que ocorre no entanto, é que em “uma semana no máximo você já esqueceu o que estava ali no texto” nos lembra a fala do estudante que

participou de nossa pesquisa. Aprender a estudar requer o reconhecimento de que já possuímos conhecimentos anteriores e, portanto, encontramos-nos num regime de reorganização daquilo que já sabemos, e aquilo que nos é novo e tornar-se-á outro saber. Esse modelo de aprendizagem não deve prescindir da memória, mas ao contrário, utilizá-la no auxílio da internalização de conhecimentos, procedimentos e atitudes. Retomando o desejo do aluno, ensinar a estudar significa construir sentidos aos conteúdos, competência e habilidades propostas no currículo e efetivados em sala de aula. Significa desenvolver autonomia para realizar uma leitura crítica do texto e refletir sobre a própria proposição do texto, construindo assim outra relação com o texto, ou como diz nosso aluno um “aprofundamento”. Ensinar procedimentos pode ser organizar o material físico: livros, cadernos, canetas, lápis, borracha, agenda; e o psicológico: a consciência, o afeto, o desejo; isto é, organizar-se para instruir-se com o outro; polemizar os textos, através de debates, reflexões e argumentações; estudar em grupos menores para discussão e para a produção de alguns textos; preparar-se individualmente, na sala de aula ou em casa, para produzir diversos tipos de textos; desenvolver a capacidade de produzir textos e estratégias para estabelecer a relação entre a gramática e as marcas formais de um texto com o seu conteúdo; ensaiar e construir olhar independente, rico e criativo sobre sua própria realidade.

Se pensarmos na proposta curricular paulista e suas intenções formativas, o atendimento que coadune com as exigências do processo de ensino almejado por esses jovens a distância impera. Vejamos no trecho do currículo a seguir o plano da educação maior e logo depois, no plano da educação menor, nas brechas, nas relações, o que se oferece às vistas pelos jovens.

(...) Logo, a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis, que compõem um sistema ou rede cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas. Maior porque o currículo se compromete em formar crianças e jovens para que se tornem adultos preparados para exercer suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc.) e para atuar em uma sociedade que depende deles. (SÃO PAULO, 2010, p. 12)

Na questão do tempo, naquela questão do tempo eu tinha colocado que o tempo é suficiente, 50 minutos é suficiente por que, vamos imaginar o que que está tendo de estudo hoje, né tipo, é claro que os alunos tem que ter dedicação, mas tipo, olha o estudo que tão dando pra gente, imagina que sei lá, vamos dobrar o tempo, uma hora e quarenta minutos de aula, se cada matéria tivesse duas aulas, ai professor chega assim, “abre o livro na página tal, faz exercício, exercício ai e depois eu explico”, humm, eu não tenho um mínimo de vontade de aprender eu falo, eu só faço porque eu tenho que ganhar o visto, e ali a gente faz mais por obrigação do que que quer aprender, num tem uma motivação para você querer aprender. Se as aulas fossem assim como essa atividade aqui, como essa aqui que nós estamos fazendo, mais conversadas, mais prática em geral fosse bem melhor pra gente aprender, num ficasse aquela coisa padrão de sempre, eu perguntei mesmo para uma professora se podia fazer assim no

ano passado e ela disse que eles até queriam fazer uma aula assim mas eles tem um cronograma a seguir, então vai fazer isso e isso e isso, primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestre. No final das contas a gente não tem a mínima vontade de aprender com esse padrão. Por exemplo, física, química, matemática, talvez, se a gente fosse mais pro laboratório do que ficar fazendo um monte de equação lá na lousa que embaralha a mente, seria bem mais fácil aprender.

A aluna silenciosa conclui: “eu também acho!”

Serve de exemplo para nós a fala a seguir de uma aluna que instala uma contradição: “Aprender, procurar ter um futuro e ter um ambiente legal para aprender que a vida na parte da juventude passa rápido e aprendemos pouco, por mais que seja muito”. Ela deixa claro que a juventude, em sua percepção, passa rápido e que para procurar ter um futuro é preciso construir um ambiente legal para aprender, mas simultaneamente ela reconhece que na escola ela aprendeu pouco, mesmo que tenha sido muito. Verificaremos mais adiante, nas sobras das narrativas desses alunos, seus vínculos com o processo de aprendizagem.

Prossigamos com o trecho do ambiente legal para aprender. Durante o tempo em que estivemos na sala de aula com professores e alunos, no papel de pesquisador, presenciamos que, nas propostas de feitura de atividades, os jovens se dedicam a diversas outras ações: ouvir música, ficar no celular vendo séries, colocar o papo em dia, copiar de um companheiro uma atividade que deveria ter sido feita em casa, dormir, entre outras. Pensando novamente na proposição de Jorge Larrosa para o que é um sujeito de experiência, temos que o sujeito da experiência não se define por suas atividades, ao contrário é o sujeito da passividade, daquele que se disponibiliza para a abertura e assim se coloca à disposição, para que a experiência aconteça. Em relação às atividades propostas pelos professores, pautadas nas dimensões oferecidas pelo currículo e no caminho de ampliar as competências e habilidades dos alunos, pudemos verificar que se constrói uma conexão muito mais pautada na atividade de execução em prol de um reconhecimento do que propriamente uma receptividade fundamental para que a experiência os atravesse. A tônica de muitas disciplinas consistia na execução da atividade para recebimento de um visto que, no final do bimestre, entra na conta da média final. Leiamos a narração de fatos que se sucedem uns aos outros numa situação como essa conversa entre os alunos sobre o visto no trabalho.

Tipo assim, uma aula lá, se você, hoje a professora de português, a gente estava discutindo com ela. Porque ela foi passar a lição mas não deu tempo de ela visar, e até que ela falou assim, “- não vou visar mais”. Se a gente tivesse um tempo a mais talvez daria, é um, ter o visto ali...

A aluna interrompe a fala dele: “É porque querendo ou não eu ...”. Ela engasga e para.

Uma aluna interrompe com um abafado “ele não”. Perguntamos: “Como assim ele não? Timidamente ela retoma: “nada não”. Volto então a outra aluna: “Como assim querendo ou não”. Escuto como resposta que já não se lembrava do que iria falar. A outra então retoma: “eu não esqueci não, eu quero falar”, sua voz aumenta. Prossegue então ela sobre o outro aluno

Ele senta do meu lado, que a gente senta ali no cantinho, aí ele chegou na sala hoje e ficou com celular na mão assistindo série, que série você está assistindo *Zé?* (*elas possuem a mania de se chamarem por Zé*), tá hein. Aí eu falei óh a professora de português chegou, ela vai passar a lição, você não vai fazer não? Ele falou “não, vou assistir série”, e ficou assistindo série, aí ele viu que eu estava lá fazendo, terminei de copiar as coisas e ele assistindo, aí quando eu estava respondendo, ele viu que eu estava respondendo, aí ele foi pegou o caderno para começar a fazer. Aí eu levei meu caderno para a professora dar visto, aí ele demorou porque estava copiando ainda e quer brigar com a professora? Tem tempo sim e quer brigar com a professora. (Texto em itálico para nossa explicação)

Depois de três não, na tentativa de interromper a companheira dizendo que a professora ainda estava na sala, ele se frustra. Aluna diz para que ele espere, pois ainda está falando, e continua. “Ele quer brigar com a professora, a pessoa quer ter razão, sendo que ele não tem razão porque fica socado no celular vendo série, a hora que tem pra fazer não faz”. Volta ele a argumentar em sua defesa, “Mas olha, ela ainda estava na sala, na hora que eu terminei, a lição está lá pronta, tá sim.” Questionamos se ele havia feito ou copiado. Responde que fez. A aluna contesta que havia sim copiado, porque ela mostrou onde copiar a lição, pois não ia passar para ele as respostas, uma vez que já havia falado da atividade. Ele tenta alegar que outra aluna tinha mostrado como fazer, consistia em pegar um quadro e escolher seis coisinhas. Ela bate o pé que ele ficou copiando sim e resmunga: “meu deuuus”. Ele ri e confirma que havia copiado mesmo. Alguém abre a porta pedindo um celular emprestado. A porta aberta produz muito barulho, alguns alunos começam a debater se é certo ou não querer o visto sem ter feito a atividade, o que torna o barulho mais alto. A porta é encostada e retomamos. Pergunto então sobre para que é o tempo ocupado na escola? O aluno do visto responde que deveria ser usado para o estudo, para o que está estudando no tempo que tem aqui. Insistimos, o que é estudo? Um que ainda não havia falado determina: aprender.

Sobre a questão do visto, o estado larrosiano de abertura e disposição para que algo aconteça e assim a experiência seja possível, notamos que o registro da ação se sustenta muito mais no cumprimento da atividade e premiação. Durante todo o diálogo, a temática da atividade não aparece. O conteúdo é descrito como olhar um quadro e pegar umas coisinhas. O embate com o professor não é para verificar aprendizagem, tirar dúvidas, avançar. A aluna que defende a professora o faz explicando que o tempo foi suficiente, uma vez que a lição foi passada no início

da aula. Do início ao fim do diálogo, há uma reviravolta sobre a função do aprender. Para quem observa o cotidiano escolar do lado de fora, o visto pode ser compreendido como um aval de que as habilidades previstas para aquela atividade específica do conteúdo de Língua Portuguesa realizaram-se e, portanto, houve aprendizagem significativa. Porém, ao nos atentarmos para a situação, encontramos o eixo de preocupação deslocado para a premiação pela simples execução de uma atividade de cópia. O tempo das atividades na sala de aula é tido como mecânico, com engrenagens habituais e ordinárias. Essa modalidade de ação impede o pensamento de pensar. O pensamento acode-se na ordem, e por ser sempre a mesma ordem encontra conforto. Perdura num ortopedismo iconoclasta, catapultando os sonhos de sentido e significações. As gestões do ler, escrever, refletir, questionar e inventar convergem para gestões do sujeito ausente de si e, portanto, de experiências possíveis. As rotinas de uma pedagogia iconoclasta estabelecem redes e organizam, em relações de dependência, as produções, as práticas e as atitudes dos jovens estudantes, instalando neles um poder que se instaura e coloniza de forma retroalimentável.

No método por nós observado, durante o período em que estivemos nas salas de aula, sentimos a desmotivação dos alunos. As aulas regularmente seguiam o esquema de demonstração da matéria por exposição verbal do professor ou professora no seguinte percurso: preparação, apresentação oral, associação, generalização e por fim aplicação em alguma atividade. Dessa maneira consolida-se a formação de hábitos que disciplinam a memorização de exercícios, fórmulas e conceitos a serem repetidos nas avaliações. Conforme discutíamos, o papel da escola e a aproximação com o mundo do trabalho, esse diálogo se apresentou: “Se a gente faz alunos motivados aqui dentro, a gente vai fazer profissionais melhores lá fora automaticamente”. Um aluno que muito pouco falou, problematiza: “Acho que a meta do aluno hoje é tirar cinco e está bom”. Concorda uma aluna. “É mesmo, é verdade e fica feliz”, diz outra. Perguntamos o que o cinco garante. “Passar de ano”, respondem uns quatro ao mesmo tempo, ouve-se: “aprovação”. “Não há interesse em tirar dez, só o cinco mesmo, eu quero é sair da escola, não quero ficar reprovando, é mais desejo de conseguir o visto, a nota do que de aprender, sair daqui melhor”.

Acreditamos que o modelo de escola descrito nessa fala sobre a vida estudantil, de nosso espaço investigado, opera ação de ajustamento de meios e fins (“só o cinco mesmo, eu quero é sair da escola”) e portanto deixa de se relacionar com a existência e experiência humana, nos afastamos daquilo que está acontecendo em nossas próprias vidas como estudantes em processo de formação. Larrosa nos comunica sobre a aprendizagem enquanto resultado no e por aquilo

que nos acontece, denominando essa aquisição como saber de experiência.

A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. Ter uma vida própria, pessoal, como dizia Rainer Maria Rilke, em *Los Cuadernos de Malthe*, é algo cada vez mais raro, quase tão raro quanto uma morte própria. Se chamamos existência a esta vida própria, contingente e finita, a essa vida que não está determinada por nenhuma essência nem por nenhum destino, a essa vida que não tem nenhuma razão nem nenhum fundamento fora dela mesma, a essa vida cujo sentido se vai construindo e destruindo no viver mesmo, podemos pensar que tudo o que faz impossível a experiência faz também impossível a existência. (LARROSA, 2014, p.33)

Aquele tal uso instrumentalizado da razão, descrito acima, minimiza práticas e saberes, destituindo de sentido os desafios do pensar e as interpelações sobre o sentido da própria existência, pois provêm da impossibilidade de experiência. Nesse sentido, percebemos que a formação no ensino médio, comumente, tem sido uma repetição de conteúdos vazios de significados. Em uma fase tão estrutural da formação da personalidade, da constituição dos desejos, da elaboração do pensamento, os alunos precisam ter espaço para pensar globalmente em sua formação e não apenas na reprodução de atividades. Apresentam em seus silêncios a carência de espaços que escapem à regularidade programada pela lógica discursiva e regulamentações prévias de práticas e saberes. Buscam uma escola que os ensine a aprender, num modelo de aprendizado que pela e na experiência os proporcione questionar os significados da linguagem corrente, enfrentar o discurso de verdade posto e a construção de sujeitos idênticos, superando assim o resignado e desafeiçoado desejo de tirar cinco para passar de ano.

Ainda, havia entre os alunos certa desconfiança na forma como eram expostos os conteúdos de diversas disciplinas. Os resumos nas lousas. Para um dos alunos, esse tipo de aula é parecido com um iceberg. Ele tem a sensação de que está vendo só um pedaço e que poderia ver muito mais além daquele quadro negro limitado. Complementando seu raciocínio “o tempo das aulas aqui é muito corrido, a informação é muito corrida, muito picada, não é um ensino inteiro, ou é uma metade hoje e a outra só na semana que vem, e aí a gente já esqueceu tudo”. A aluna do lado direito dele diz que as aulas estão mais simples para que eles possam entender, “num tem uma história grande assim, para você saber detalhe por detalhe, só pega o mais essencial e pronto, como tem pouco tempo eles (os professores) tentam resumir mais”. Outra menina relata que por isso, muitas vezes eles deixam de prestar tanta atenção, pois percebem que o texto na lousa é um resumo do que já está resumido no livro. Eles dizem que alguns professores quando procurados ajudam os alunos, mas por conta do tempo das aulas os conteúdos são sempre

resumidos. Uma das meninas afirma: “mas também tem alguns professores que mandam a gente procurar na internet, que lá tem tudo”. Um dos alunos lembra do exemplo da aula de Biologia: “ela chega passa o que tem que fazer no livro, às vezes tem que ler e responder, pra mim isso não é uma aula (...)”. A aluna no outro lado da mesa, interrompendo a fala dele, aumenta sua voz, “toda aula dela é assim, olha só, ela senta na mesa e às vezes nem vai na lousa, fala as questões, as páginas e aí pronto, ela nem lê, nem explica e senta na cadeira”. O aluno que inaugurou essa temática lembra do professor de Língua de Portuguesa que, sempre que questionado sobre algum ponto, dava aos alunos a resposta pronta do exercício.

Em contraposição, a pesquisa de Alexandre Barbosa sobre juventude e experiência aponta para a ótica dos professores. Sobre a cópia dos resumos nas lousas, o autor nos informa que, em suas observações, a dinâmica da cópia silenciava a sala por alguns minutos e que vários professores descrevem relativa cobrança por parte dos alunos para que essa situação se reproduza. No entanto, tal cobrança não estava atrelada ao desejo por conhecimento, Alexandre utiliza o termo “momentos de cópia irrefletida”. Reproduziremos a seguir uma de suas observações, válida por nos parecer quase irreal e ao mesmo tempo quase nossa.

(...) na escola 2, em uma aula de sociologia cujo professor daria visto aos que tinham copiado a matéria dada, um aluno que pouco ia à escola copiou rapidamente a matéria que estava na lousa para que conseguisse visto ou para que ao menos não recebesse uma nota negativa do professor. Entretanto, a lição que estava no quadro negro não era a da disciplina de sociologia, mas de biologia, tratava-se de uma tabela de cruzamentos de cromossomos X e Y. (BARBOSA, 2010, p.198)

Por fim, retomamos a questão do visto perguntando sobre o que era a atividade, o que eles tinham aprendido naquela aula. O aluno que ficou sem visto fala “era sobre, como chama aqueles quadrinhos mesmo”. Outra no canto diz: “óh, nem lembra”. A que havia contado toda a situação da primeira aula dispara: “Não sabe!” Ele tenta novamente: tinha que pegar as frases e” estala os dedos algumas vezes, “tinha que pegar as frases e estava falandooooooooo”. A menina ao seu lado pensa alto: “Aí não lembro, porque eu não lembro”. “Quem lembra?” Nós colocamos. Dois respondem em coro: Regência Verbal. No final, era o verbo.

4.3 – Os programas oficiais e os alunos como turistas

Atualmente o turismo se coloca como ambição e quase parte impossível de evitar nas sociedades contemporâneas. Reconhecido como peça da engrenagem de consumo, o turismo adentrou a seara de desejos do humano atual. Essas transformações sociais atingem com suas nuances catalográficas os prazeres e desejos dos homens e mulheres. Estes, pelo turismo,

colocar-se-iam diante da troca de suas obrigações e responsabilidades pelo conforto de uma situação de descanso em situação agradável para o corpo e o espírito. No entanto, como impulsionador e o movimentador do comércio de diversos países e cidades, ou na compra de bibelôs ou hospedagem em hotéis, ou mesmo em travessias ilesas de restaurantes requintados de comida tradicional, o turismo passou a ter suas características acentuadas na pós-modernidade baumaniana.

No capítulo, *Turistas e vagabundos: os heróis e as vítimas da pós-modernidade*, Bauman explica que

No jogo da vida dos homens e mulheres pós-modernos, as regras do jogo não param de mudar no curso da disputa. A estratégia sensível, portanto, é manter curto cada jogo - de modo que um jogo da vida sensatamente disputado requer a desintegração de um jogo que tudo abarca, com prêmios enormes e dispendiosos, numa série de jogos estreitos e breves, que só os tenha pequenos e não demasiadamente preciosos. (BAUMAN, 1998, p. 113)

Para o autor, a estratégia de manter curto cada jogo quer dizer alertar-se na presença de compromissos que podem ser tomados como de longo prazo, é recusar a fixação de uma maneira ou de outra, não se amarrando a nenhum lugar, ou mesmo a ninguém. E continua,

Não controlar o futuro, mas se recusar a empenhá-lo: tomar cuidado para que as conseqüências do jogo não sobrevivam ao próprio jogo e para renunciar à responsabilidade pelo que produzam tais conseqüências. Proibir o passado de se relacionar com o presente. Em suma, cortar o presente nas duas extremidades, separar o presente da história. Abolir o tempo em qualquer outra forma que não a de um ajuntamento solto, ou uma seqüência arbitrária, de momentos presentes: aplanar o fluxo do tempo num presente contínuo. (BAUMAN, 1998, p. 113)

Dessa maneira, separando o presente da história e cortando suas extremidades, abolimos os apegos e afetos do passado e não nos ocupamos do futuro, subtraímos do tempo sua qualidade de estruturar o espaço, reestruturando como mobilidade, e ao fazê-lo transcorremos na estratégia da vida pós-moderna de evitar que algo se fixe.

Para Bauman, o ápice dessa evitação é a figura do turista. Eles possuem como primazia a qualidade de “realizarem a façanha de não pertencer ao lugar que podem estar visitando: é deles o milagre de estar dentro e fora do lugar ao mesmo tempo” (BAUMAN, 1998, p. 114). Carregados com suas mochilas, aparelhamento fotográfico, vestimentas adaptadas ao novo mundo exterior, viajam despreocupados com os rigores da fixação garantidos pelos alicerces da mobilidade. A possibilidade de mudar instala-se como liberdade, autonomia e independência, sua singularidade é estar em movimento e não alcançar um destino final. E aqui Bauman

introduz a comparação entre os aspectos dos antecessores dos turistas: os peregrinos. Do lado avesso dos primeiros, para os peregrinos as paragens são estações pelo caminho, são domicílios. Os peregrinos constroem relações com as pessoas dos lugares, pois nas próximas peregrinações esse encontro tornará a acontecer, realizando comprometimento com o futuro, diferentemente dos turistas que não desejam que os acontecimentos do hoje se liguem ao amanhã. O controle da situação manifesta-se na continuidade do movimentar-se. Retomando as possibilidades de experiências larrosianas, esse turista permanentemente agitado e em movimento converte a experiência em moeda, créditos, valor de troca, etc. Por conseguinte, essa modalidade de mobilidade transfigura-se em antagonista mortal da experiência.

Analogicamente, comparamos nossos jovens estudantes aos turistas de Bauman. Explicamos. No modelo escolar no qual se desenrolam as atividades de aprendizagens por nós acompanhadas, durante a investigação nas salas de aula da escola, observamos que os conhecimentos e valores histórico e socialmente acumulados são transmitidos aos alunos em disciplinas específicas que miram a preparação do jovem para a vida adulta. No entanto, os conteúdos não constituíam significados para os alunos, pois estavam separados da realidade social deles. A exposição da matéria, ou como eles dizem: a explicação, muitas vezes reduzia-se à exposição verbal do professor ou à cópia de anotações na lousa. Os conteúdos eram ritmados pelos números de aulas e quantidade de informações, não estabelecendo comunicação com o ritmo de aprendizado dos jovens. Instituíam-se um projeto de formação receptivo e mecânico, garantido pela repetição ordenada de exercícios e resumos do conteúdo. Carregados com suas mochilas preenchidas com os cadernos do aluno produzidos pelo Estado, vestidos de uniforme para se adequarem ao local, e com seus celulares cheios de fotos, música, séries e redes sociais, os jovens estudantes viajam todos os dias da semana para as salas de aula. Lá encontram seus parceiros de viagem e os objetos a visitar: o currículo oficial do Estado de São Paulo. Seus guias: os professores e professoras. Como os agentes de turismo, estes organizam os roteiros e apresentam os objetos de apreciação. No entanto, ouvimos os seguintes relatos sobre os acontecimentos de um dia na escola: “Bom, praticamente todos os dias são iguais, não muda muita coisa. Eu acordo, venho para cá e fico aqui. Tem algumas aulas que muitas vezes não gostamos e vamos embora”. Outro aluno complementa, “Geralmente quase nada acontece de novo, ou que seja tão extraordinário ao ponto de nos afetar, é sempre o mesmo do mesmo, nada de anormal”. Adentramos, então, ao campo dos estudos nas disciplinas específicas e o desejo de aprender, uma aluna conta sobre a relação com os professores.

Muitas vezes em certas matérias que os alunos tinham certo interesse de aprender foram até os professores que tinham pouco interesse de ensinar e falaram que se nosso interesse fosse aprender, tínhamos prestado atenção na explicação, sendo que nada daquela matéria foi explicado, e que com isso, saímos no prejuízo, sem falar de brigas na sala de aula o que é muito chato.

Outro aluno descreve assim seus afetos reversos do dia a dia escolar: “me afetou quando professores não têm interesse em ensinar para o aluno, e o aluno está com interesse de aprender a matéria.” Uma aluna relata a lembrança de quando a professora de Língua Inglesa mandou eles copiarem a prova inteira para a correção, sendo que já estava impressa.

Na falta de significado das atividades realizadas em sala de aula, os jovens alunos vão tomando distância afetiva em relação ao conhecimento construído no programa oficial. Tornam-se turistas dentro das salas de aula, pois não criam identificação e significados com aqueles afazeres e por conseguinte, como nos ensinou Bauman acima, instalam-se na qualidade de estarem dentro e fora ao mesmo tempo no lugar que ocupam.

Podemos compreender esse não pertencimento sobre dois aspectos. No primeiro deles o espaço físico. Observamos que a disciplina imposta, já mencionada no corpo docilizado foucaultiano, interfere nos lugares e nos momentos em que os alunos podem se locomover e ocuparem os espaços escolares. Esse nível de controle gera insatisfação que por sua vez emancipa a despreocupação com o lugar, ou mesmo um afastamento afetivo. As relações se tornam muito mais epidérmicas do que de participação em comum e partilha. A narrativa a seguir, sobre episódios que viveram na escola e gostariam de esquecer, exemplifica essa condição:

Teve uma vez que a moça que trabalha na secretaria fez o seguinte. O povo do terceiro estava tirando foto aqui, e tipo assim, o pessoal que vem tirar foto aqui, não conhece muito a nossa história né, a escola quer dizer, aí ele pediu uma vassoura, aí eu perguntei assim, você quer que eu vou buscar para você? Eu não era aluna do terceiro eu estava no segundo, a gente estava aqui nessa, nessa escadinha aqui, aí ele falou assim: “não eu quero”, aí de repente eu fui lá na direção e era na época que não podia entrar na direção sem autorização né. Aí a secretária saiu do banheiro, a professora de geografia que ainda foi pegar a vassoura pra mim né, e o coordenador estava na sala quietinho assim né, encostadinho quietinho assim, ninguém tinha visto ele só eu. Aí ela (*a secretária*) saiu do banheiro e disse assim: “que você está fazendo aqui?” aí eu não respondi, eu fiquei quieta. Ela virou e falou: “é, essa escola está virando uma bagunça mesmo com aluno aqui”. Aí eu olhei para ela, respirei fundo, olhei para o coordenador e ele falou assim: “fica quieta”, e fazia assim pra mim (*ela reproduz com o dedo indicador na frente dos lábios um sinal de silêncio*). Aí de repente outra funcionária entrou e eu falei assim, eu só não respondo porque tem poucas pessoas que eu gosto aqui nessa escola, porque o coordenador estava lá e a outra funcionária tinha entrado, senão eu ia dar uma má resposta para ela. (Explicações em itálico são nossas)

A aluna encerra sua história afirmando que não havia entrado lá para bagunçar e que apenas iria fazer um favor. A pergunta da funcionária da escola delimita os espaços de ocupação permitidos. O silenciar da aluna para evitar uma má resposta demonstra desconforto e consciência de que a regra imposta para disciplinar pode ser flexível em algumas situações.

Outro aspecto que gerou debate em nossas conversas foi a reorganização escolar das salas de aula. Na passagem do segundo ano do Ensino Médio para o terceiro, ocorreu a diminuição do número de turmas. Como tratamos no capítulo primeiro, a reorganização que foi suspensa pelo governador do Estado, naquela ocasião em que diversos grupos de alunos ocuparam as escolas, resultou na diminuição, sem alardes, do número de turmas em diversas escolas de nossa região. No espaço de nossa investigação, a reorganização reduziu nove salas de segundos anos em quatro salas de terceiros. Alguns professores comentaram que essa reorganização atrapalhou muito o desenvolvimento do trabalho por algumas salas estarem com mais de quarenta alunos. Esses por sua vez indicam que a troca de salas separou grupos que estavam juntos desde o primeiro ano, e isso os deixaram bastante desmotivados. Sobre uma amiga que está quase para reprovar, ainda no início do segundo bimestre, uma aluna explica:

Ela está faltando muito, tem sério risco dela reprovar, dela repetir, tento sempre motivá-la a vir, porque também lá é assim, minha sala é toda misturada, é diferente, fica meio desmotivado para vir para a escola, você vai chegar na sala e não vai ter os mesmos outros, que você tinha assim uma certa amizade, mas o que que eu vou fazer?

Pedimos a ela que amplie suas explicações, e ela nos diz “é porque separaram as salas sabe, no começo do ano né as salas do segundo ano”. Outra aluna a auxilia: “Separaram os terceiros, é que tipo assim, cada um tem o seu grupo, sabe, ninguém é junto, unido tudo”. Outro acrescenta “é que no primeiro e segundo ano a gente era da mesma sala, aí eles cataram todo mundo do segundo e colocaram um pouquinho em cada sala”. Insistimos se a causa das faltas e a desmotivação da aluna em perigo de repetência era a mudança das turmas. Ela responde com a cabeça afirmativamente. Indagamos o que eles acharam dessa mudança. A aluna verbaliza que foi horrível. A outra que havia interferido antes para auxiliar discorda: “eu até gostei né porque era um trem muito bagunceiro né”. “Ah, mas eu preferia.” Retoma a fala a aluna descontente e continua sua argumentação: “a nossa sala assim num era das melhores salas (...)” Eles começam a rir e dizem que era a pior sala da escola. Perguntamos em que sentido a pior da escola. Eles falam ao mesmo tempo: bagunceira, todos, de estudo! A principal interlocutora retoma a fala: “É assim, que a gente falava muito, e fomos ameaçados de separar várias vezes, aí no final do ano separou”. Um aluno que até o momento ouvia e olhava envolve-se na conversa: “Mas tipo todos

os professores se queixavam que a nossa sala era a pior, tal e etc., mas quando a nossa sala pegava para estudar a nossa era boa”. Outro aluno lembra que eles falavam muito. “Mas as nossas notas eram boas, os professores sempre falavam que nós éramos alunos muitos bons só que falamos muito”. Questionamos: “por que falar muito atrapalha?” “É porque eles querem que só eles falem, tinha muitos professores incompreensíveis lá no segundo” diz a nossa narradora principal. “Ainda tem” complementa outra aluna. Essa fala causa um pequeno silêncio e sondamos qual o assunto para tantas conversas. Eles riem novamente. Um diz que falam sobre as próprias vidas, outro que contam histórias.

O trecho atrás transcrito permite inferir que os alunos reconhecem sua reduzida participação nas decisões sobre suas passagens pelo Ensino Médio. Adiante questionamos se alguns deles haviam procurado o diretor para conversar sobre as relocações, e um aluno respondeu que havia falado com ele e que escutou como resposta que era assim que seria. Não houve mais debate. Fala-se sobre a vida, mas desacreditam de suas capacidades de escolha perante a organização de suas aprendizagens. Os jovens transferem seus incômodos com relação a isso para conversas paralelas, uma soneca, as faltas contínuas, um fone de ouvido, pois o complexo contexto não lhes permite se fixar.

Nesse momento, faz-se necessário voltar às figuras de Bauman. Na continuidade de sua alegoria do turista, ele nos apresenta a do vagabundo:

Os vagabundos, pode-se dizer, são turistas involuntários. Mas a noção de "turista involuntário" é uma contradição em termos. Ainda que muito da estratégia do turista possa ser uma necessidade num mundo marcado por paredes movediças e por estradas instáveis, a liberdade de escolha é o corpo vivo do turista. Subtraia-se isso e a atração, a poesia e, na verdade, a afabilidade da vida do turista estão quase liquidadas. (BAUMAN, 1998, p.118)

A liberdade de escolha reduzida é característica primordial do vagabundo. Eles não vão para as estradas pela diversão, mas porque não dispõem de nenhuma outra escolha. Quais as opções para a formação na educação formal? Relembramos a fala da aluna que só estava ali para colocar no currículo o título de ter concluído o Ensino Médio. Bauman então nos sugere a oposição entre turistas e vagabundos, ressaltando que acredita ser essa a maior divisão na sociedade pós-moderna, alertando que essas metáforas pertencem à vida contemporânea, e que um sujeito pode ser turista ou vagabundo sem ter nunca viajado.

Estamos todos traçados num contínuo estendido entre os pólos do "turista perfeito" e o "vagabundo incurável" - e os nossos respectivos lugares entre os pólos são traçados

segundo o grau de liberdade que possuímos para escolher nossos itinerários de vida. A liberdade de escolha, eu lhes digo, é de longe, na sociedade pós-moderna, o mais essencial entre os fatores de estratificação. Quanto mais liberdade de escolha se tem, mais alta a posição alcançada na hierarquia social pós-moderna. As diferenças sociais pós-modernas são feitas com a amplitude e estreiteza da extensão de opções realistas. (BAUMAN, 1998, p.118-119)

As opções realistas dos jovens estudantes que participaram de nossa pesquisa são reduzidas na presença colossal dos conteúdos programados a seguir, o papel do professor como transmissor do conhecimento, a verificação de que o conteúdo é reproduzível mesmo que de maneira automática e invariável. O currículo estadual paulista coloca que aprender na escola é atualmente o ofício do jovem estudante, que no estado de moratória posterga sua inserção no mercado de trabalho e, assim, pode realizar o trânsito para a autonomia da vida adulta. Princípios que o crescimento individual é instituído num

(...) processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo, bem como de atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreender a diversidade, situar-se e pertencer. A educação tem de estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas. (SÃO PAULO, 2010, p. 9)

Novamente as questões de identidade, liberdade e autonomia são enaltecidas, no entanto os exemplos demonstram que as possibilidades de escolhas são poucas no cotidiano escolar dos alunos ouvidos por nós. Ela não se apresenta em relação às escolhas de conteúdos, nas produções realizadas em sala de aula, nos acessos aos espaços escolares, na produção do próprio conhecimento. Os alunos “veem sua situação como qualquer coisa que não a manifestação da liberdade. Liberdade, autonomia, independência — se elas de algum modo aparecem no seu vocabulário — invariavelmente vêm no tempo futuro (BAUMAN, 1998, p.117). Assim sendo, o período de formação no Ensino Médio é tido como encaminhamento para as responsabilidades e privilégios da vida adulta.

Adiante nas metáforas de Bauman, verificamos que o vagabundo é compreendido como *alter ego* do turista, seu lado escuro e temível, pois zomba do feitiço turístico. Os vagabundos são

a caricatura que revela a fealdade escondida sob a beleza da maquiagem. Sua presença é enfadonha e enraivecadora. Não há nenhum proveito evidente que se lhes possa tirar: pelo que se sabe, pode-se dar-lhes destino sem nenhuma perda ou pena - nem mesmo deles próprios. (...) Os vagabundos, as vítimas do mundo que transformou os turistas em seus heróis, têm, afinal, suas utilidades. Como os sociólogos gostam de dizer, eles são "funcionais". É difícil viver em suas imediações, mas é inconcebível viver sem eles. (BAUMAN, 1998, p. 119-120)

Empoderados da vagabundice baumaniana, os jovens estudantes revelam a indignidade

de falarem muito na sala de aula, de não escutarem as explicações do professor e de não entregarem a lição no tempo requisitado para o visto. São funcionais porque mantêm os números das avaliações externas atreladas às políticas educacionais. Na contradição de serem turistas e vagabundos ao mesmo tempo estão dentro e fora sincronicamente das atividades de aprendizagem. Não há ampliação de liberdade, pois as bases para valores de pertencimento são subtraídas. E por haver essa subtração, os jovens não se constituem como território de passagem para que algo aconteça com eles, como na experiência larrosiana. Portanto o saber da experiência que se configura nas aprendizagens que dão sentido ao que acontece não se instala. Larrosa explana que o conhecimento do qual está flanado não é aquele da produção cultural que orienta o conteúdo e o sentido da escola, universal e objetivo, reproduzível nas atividades de cópias ou solução de exercícios e suas repetições, concebido como mercadoria na sociedade do conhecimento. Ao contrário, para ele o conhecimento enquanto saber da experiência

(...) tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. (LARROSA, 2014, p.32)

A elaboração do sentido ou do sem-sentido está a cada dia mais inviabilizado nas instituições escolares, pois o funcionamento desses descritos em nossos encontros com os jovens estudantes clareia a impossibilidade de que algo aconteça com eles. Os currículos organizados em pacotes e disciplinas fragmentadas são acelerados pela finalidade de cumprir os cronogramas e, portanto, as aulas programadas seguem seu rumo não levando em conta o tempo do sujeito. A individualidade concreta e singular, hospedeira virtualmente de um saber finito, não contempla sua própria existência, desvia de sua própria finitude e vagueia como turista e vagabundo pelos corredores da escola.

4.4 – Os ambientes tecnológicos e as sociabilidades transeuntes

Nesse começo incitemos: “O ser tudo no futuro esconde um ser nada no presente” (KOHAN, 2003, p.40).

Iniciamos com essa frase pela imagem que ela desencadeia do processo discutido na seção anterior sobre estar no cotidiano escolar no furor de projeções sobre o futuro. Essa negativa da presença transfere-se também para os usos das novas tecnologias de informação.

Em todas as aulas em que estivemos presentes, a quantidade de alunos com celulares nas mãos ou nas tampas das carteiras beirava cem por cento. Na classe com maior número de alunos, 46, por curiosidade perguntamos aos 3 que não estavam com celulares, dois estavam quebrados, e um havia sido impedido de usar por um tempo pelos pais.

Em sua tese de doutoramento intitulada *A Maior Zoeira na Escola: Experiências Juvenis na Periferia de São Paulo*, Alexandre Barbosa Pereira⁵⁷ aponta em seus estudos que a entrada na escola das novas tecnologias da informação e da comunicação configura-se como outras modalidades de letramento. São adquiridas fora da escola, assegura ele diante da troca constante dos interesses pela escrita e leitura usuais da escola pelos novos espaços de comunicação abertos pelos equipamentos tecnológicos. Afirma também que as tecnologias de comunicação não adentraram à escola apenas fisicamente, ou seja, pela aquisição de computadores, tablets, notebooks, projetores, etc. Como continuidade do corpo, elas são carregadas pelos jovens mesmo não portadas, pois incorporadas transformam as habilidades cognitivas, percepção de mundo e seus modos. Relembrando que tanto a escrita como a leitura são aptidões preciosas para a comunicação na internet, seja em sites de pesquisa, Facebook, WhatsApp, os jovens trataram de ressignificá-las de maneira lúdica.

Assim como nós observamos, Alexandre apontava que há quase uma década atrás a presença encaixada compulsoriamente dos aparelhos tecnológicos era maçante. Pela distância dos anos, nossas observações reduziram a quantidade de quinquilharias, ou seja, aparelhos de MP3, MP4, fones de ouvidos, caixinhas de som foram substituídas pelos celulares em suas variadas marcas, modelos e tamanhos. Sobre os usos dos celulares, o lapso temporal não nos diferenciou,

Nas escolas públicas da periferia de São Paulo, no entanto, o uso de tais aparelhos ocorria de modo diferente, pois, apesar da sua forte presença na sala de aula, observei poucas vezes os alunos fazendo ou recebendo ligações telefônicas durante sua permanência na escola. Dentro da escola, os celulares, muito mais do que aparelhos que permitiam a comunicação móvel entre duas pessoas, atuavam engendrando interações dos alunos entre si e com o mundo exterior à escola por meio de outros usos do aparelho. (PEREIRA, 2010, p.206-207)

Os usos dos celulares, pelo protagonismo de sua presença, demonstram a busca por afazeres diferentes daqueles propostos pelas aulas programadas. Podem ser considerados

⁵⁷Professor Adjunto do Curso de Ciências Sociais da Unifesp, Campus Guarulhos. Graduado (Bacharelado e Licenciatura) em Ciências Sociais pela USP. Mestre (2005) e Doutor (2010) em Antropologia Social pela USP. Finalista do Prêmio Jabuti na categoria Pedagogia e Educação, com o livro produzido a partir de sua tese.

equipamentos que possibilitam rotas de desvios no percurso do espaço temporal de um dia de aula. No decorrer de cada aula, nas quais estivemos presentes, ao contrário de se concentrarem nas explicações dos professores, os alunos viam séries, ouviam músicas, adentravam os territórios dos games, tiravam fotos, analisavam fotografias das festas e baladas, mas também, combinavam o que fazer depois das aulas, informavam lições para os amigos que faltaram, realizavam pesquisas solicitadas, entre outros propósitos.

Quando discutíamos esse tema em um de nossos encontros, uma inspetora da escola adentrou à sala que estávamos usando. Havia chovido no dia anterior e escorria água por debaixo de uma porta trancada no canto da sala até debaixo de nossos pés. Naquele momento, falávamos sobre os usos dos celulares em relação à comunicação entre eles. A conversa caminhou para as histórias sobre o dia a dia. Um aluno explicava que só consegue contar histórias por áudio (aqui percebemos a questão do distanciamento da leitura-escrita e um rearranjar da comunicação), e a menina ao lado dele murmura sobre a extensão dos áudios dele. Nesse exato minuto, a inspetora intromete-se, falando

Com todos esses celulares as pessoas pararam de ler um pouco, todo mundo que lia muito, minha filha mesmo, que lia muito desde pequenininha, quando ela começou com o celular, ela escrevia inclusive, todo dia ela tinha que escrever um capítulo, e as pessoas ficavam esperavam ela escrever de tão boa que ela era. Só que aí chegou um mês que ela começou a mexer tanto no celular e ver as coisas que estavam ali e tudo, ela parou de ler, ela parou de escrever, ela tem 18 anos já e ela ficou assim até os 15, aos 15 anos que ela parou de escrever. Óh, sexta-feira, eu e minha filha, eu tenho 3 filhas, eu e minhas duas filhas, queríamos conversar, bater papo, mas a minha filha mais velha ficava só no celular, não olhava nem no rosto da gente, só no celular. Chegou o momento que minha filha mais nova disse assim, “mãe melhor parar de falar com ela, ela não está escutando nenhuma palavra”. Aí é difícil né. O celular tomou conta das pessoas, infelizmente.

Os corpos das pessoas tomados pelos celulares explicita os *cyborgs* de André Lemos. Engatado no caminho de nossa hominização moriniano e seu pensamento complexo, a humanidade segue atualizando-se e sendo atualizado na e pela natureza. Em sua obra denominada *Cybercultura tecnologia e vida social na cultura contemporânea*, Lemos esclarece que o processo de cyborgização coetâneo revela-se o continuísmo na construção de uma segunda ordem natural.

O artificial longe do que imaginamos no senso comum, é profundamente humano. Isto posto, a dicotomia entre o artificial e o natural perde sentido e a questão do cyborg pode ser colocada como estrutural da própria humanidade e como característica inegável da cibercultura. É nessa perspectiva que devemos pensar a cyborgização da cultura contemporânea. O devir da humanidade é um devir *cyborg*. O primeiro homem, que de uma pedra faz uma arma e um instrumento, é o mais antigo ancestral

dos *cyborgs*. (LEMOS, 2008, p.165)

A cyborgização dos corpos humanos e a virtualização da cultura contemporânea formam um circuito inter-relacionado de operação seletiva. O corpo do *cyborg* é fundamental para o desenvolvimento da cibercultura, pois é nele que vão se registrando as marcas de excessos de informações típicos de nosso tempo e os múltiplos poderes. Segundo Lemos, “o corpo pós-moderno é superfície de escrita de vários textos: ideológico (o corpo inscrito no fluxo das modas), epistemológico (*os media*, as redes telemáticas, as nanopróteses), o econômico (o corpo desejo de consumo) e político (corpo das massas)” (LEMOS, 2008, p.167).

Sendo assim, no intercruzamento e mútuas interferências, o domínio da cultura cibernética compartilha e espalha-se nos e pelos corpos de nossos jovens estudantes, seja por uma produção discursiva radical, seja pela artificialização, tornam-se estes imersos no processo de reestruturação do excesso de informações. Como a filha mais nova da inspetora que nos auxiliou com a água escorrendo na sala do grupo de jovens estudantes que são tomados pelos celulares. E por estarmos tomados, carregados de informações que nos isolam do convívio corporal Tateável, não nos abrimos para deixar lugar à experiência. Estamos altamente conectados pela cibercultura, buscamos informações a todo tempo, permitimos que as informações sejam impressas em nossos corpos, porém nessa obsessão e padecimento, não olhamos nos olhos dos outros, deitados de costas nos sofás o que alcançamos é que nada nos aconteça.

Na sequência de nossa conversa, o aluno que havia narrado o problema com o visto, porque estava assistindo à série no momento da feitura da lição de Língua Portuguesa, toma a fala resgatando a ideia de como gosta de usar seu tempo. “É que eu gosto bastante de ficar assistindo série”. A aluna, ao seu lado, diz que quando manda mensagens para ele a tarde só lê nas respostas: “estou assistindo série”. Risos. Ele retoma: “é que eu comecei uma série nova”. A mesma jovem enxere-se: “O duro é que chega na escola no outro dia e conta a série inteira, aí ele conta na primeira aula, aí depois na quarta ele conta de novo, depois na sexta ele conta de novo, ali ele volta pra casa e manda mensagem sobre o mesmo assunto”. Ele se defende esclarecendo que quando não está vendo série está assistindo a vídeos do Youtube. Outra aluna diz, sobre o uso do celular e o dispêndio de seu tempo, que está acostumada a chegar em casa e mergulhar no celular. “Quando eu chego em casa a primeira coisa que eu faço, tipo eu vou, troco de roupa e eu sento na mesa já pra comer e coloco a comida e deixo celular na frente, já virou rotina já, toda vez quando eu vou comer alguma coisa tenho que estar com o celular, vendo série,

essas coisas”. Novamente os risos. Ela prossegue: “para tudo se usa celular né, tipo eu vejo a minha tia, minha tia, nossa ela é doida, eu olho assim, a gente está na sala, aí eu e minha prima estamos sentadas, aí ela vai levanta e liga a tv mas fica no celular, pra que ligou a tv?” Aí eu falo “não, desliga isso aí que eu quero ouvir aqui”, sendo que não tem ninguém assistindo, porque tipo eu olho assim e digo “uai hoje tv não é mais importante”.

Dos relatos anteriores depreendemos que as relações entre alunos, professores e instituição escolar e os usos dos aparelhos celulares descompassam-se no cotidiano da cibercultura. A maneira como o aparelho inseriu-se no uso do tempo dos jovens estudantes tem trazido profundos distanciamentos entre as competências e habilidades propostas nos programas oficiais e as práticas no caminho da aprendizagem. O processo de escolarização vigente para ultrapassar esse descompasso necessita dialogar com as novas interações nos modos de ser jovem. Sobre o processo corrente de virtualização, André Lemos trata da passagem sucessiva do privado para o público, do interno para o externo reciprocamente

A subjetivação (dispositivos técnico, semióticos e sociais no funcionamento somático e fisiológico do indivíduo) e a objetivação (influência dos atos subjetivos na construção do mundo) são dois movimentos complementares desse processo virtualizante. (LEMOS, 2008, p. 178)

Enquanto evento recorrente, a virtualização exprime a urgência da transformação das práticas e espaços de aprendizagem. Retornando ao trecho acima descrito de nossos encontros com os alunos, temos que a temática revira para o uso do tempo e do celular para buscar informação, manterem-se informados, constituírem-se enquanto sujeitos informados e informantes. O aluno que sempre vê série começa a tratar de canais no Youtube: “Têm vários canais que tipo assim, eles vão as ruas e vão pegando opiniões, eles vão e pegam assuntos polêmicos e aí eles trabalham esse assunto e eu assisto bastante isso”. Pergunto o nome dos canais. “Têm o Põe na roda, Quebrando Tabu também é da hora.” “Você sabia também é muito bom” comenta a aluna que almoça com o celular todos os dias e continua: “eu assisto muito ele, tipo aí, às vezes eu falo, olho assim, nossa eu nunca soube muito sobre isso, eles vão contando as coisas, abre muito a nossa mente, tipo aquele documentário lá dos Estados Unidos da escola, aí esqueci o nome”. Lembramos que ela se referia a Tiros em Columbine. O jovem que havia primeiro falado o nome dos canais relaciona esse documentário com diálogos que produziu com a professora de Sociologia. “Eu estava conversando com ela e aí ela perguntou assim, por que será que eles fizeram isso? Será que eles tiveram motivos? O que foi levando eles a fazerem isso, que foi fazendo eles terem essa ideia? Que foi fazendo eles pegarem essa raiva para fazer isso?”

Nós ficamos falando por um tempo sobre isso. Porque eles não chegaram um dia e pensaram assim, vamos fazer isso hoje, eles tiveram motivos para fazer aquilo”. Reiteramos sobre os usos dos celulares na relação com a aprendizagem escolar. O aluno recupera a professora de Sociologia contando que eles trocam áudios sobre assuntos da aula. “Por exemplo aqui, eu gosto muito de Sociologia, e nós temos duas aulas só por semana, queria muito mais expandir isso, eu tenho muita amizade com a professora, tenho o whatsapp dela e a gente conversa, e pega assuntos da semana e vai conversando, a gente conta do assunto, é um aprendizado que estou tendo e não estou aqui, mas estou conversando com ela, porque são duas aulas, é muito pouco para a gente aprender, e como quero saber mais eu converso com ela. Seria muito mais prático se a gente pudesse usar mais o celular, se a gente pegasse o celular e digitasse as coisas, tipo abrisse um bloco de nota, ao invés de pegar uma caneta e um papel. Esses dias a professora de Química, ela pediu um trabalho para gente pelo whatsapp, ela falou assim, vocês fazem o trabalho e mandem pra mim. Foi muito mais prático. Ela corrigiu na hora os trabalhos”. A aluna sentada ao seu lado comenta ironicamente: “Nessa hora todo mundo faz o trabalho né, com celular né, mas ninguém quer catar o papel nas aulas e fazer os trabalhos”. Ela lembra que lá na sala deles tem uma menina que não tem celular e que nessas situações de realizarem os trabalhos no celular ela precisa de ajuda. Eles conjecturam sobre a possibilidade de a escola comprar um tablet para cada aluno.

Perante esse último desejo coletivo, voltamos à morte da narrativa benjaminniana. No texto *Experiência e Pobreza*, quando analisa as moradias dos homens de Paul Scheerbart, o autor descreve as acomodações adequadas àquela gente sua, concidadãos. As casas são construídas de vidros, ajustáveis e móveis. “Não é por acaso que o vidro é um material tão duro e tão liso, no qual nada se fixa. É também um material frio e sóbrio. As coisas de vidro não têm nenhuma aura. O vidro é em geral o inimigo do mistério” (BENJAMIN, 1194, p117). As casas de vidros foram atualizadas na forma de tablets individuais. Essas novas acomodações são exigidas pelos jovens alunos para novos processos de aprendizagem. No entanto, nas tensões pulsantes entre os moradores da cidade-escola, revelam-se duros e lisos, nos quais nada se fixa. Sendo inimigos do mistérios, os tablets e celulares demudam-se em quartos burgueses aconchegantes e lotados de quinquilharias: os Apps. Sobre a imprecisão da divisão entre o físico e o não físico, Lemos identifica

Aqui, estamos no centro da virtualização do mundo. A desmaterialização numérica do mundo nos leva ao centro desse furacão dos sentidos que é a indiferenciação cada vez maior entre o visível e o não-visível, entre o físico e o não-físico. A miniaturização e a transformação do mundo em bits uda, de forma radical, a nossa experiência do mundo

newtoniano. Em contraposição ao mundo analógico, o *cyborg* nasce da numerização do mundo. (LEMOS, 2008, p170)

Entre o físico e o não físico de tal furacão dos sentidos, o assunto dos jogos on-line entra na pauta. Nas falas fragmentadas e disputadas, eles nos contam como funciona o jogo. Trata-se de um jogo (App) disponível para celulares Androids e IOs. Segue descrição na página play.google.com:

"Free Fire - É um jogo de tiro e sobrevivência disponível no celular. Cada jogo dura cerca de 10 minutos e coloca você em uma ilha remota onde você enfrenta 50 outros jogadores, todos buscando sobrevivência. Os jogadores escolhem livremente o seu ponto de partida com o paraquedas, tentando permanecer na zona de segurança pelo maior tempo possível. Dirija vários veículos para explorar o vasto mapa, esconda-se nas trincheiras ou fique invisível ao deitar sob a grama. Embosque, Atire, Junte equipamentos, há apenas um objetivo aqui: sobreviver.⁵⁸

A experiência do mundo pós-newtoniano inicia-se livremente em qualquer lugar numa queda de paraquedas. No controle da direção de diversas possibilidades de veículos, os jovens podem explorar, esconder e até se tornarem invisíveis. Consumo e violência incluídos na experimentação de sobreviver. Uma aluna que não havia falado nada até o momento passa a comentar sua relação com esse game. “É um jogo on-line de tiro que você joga com outras pessoas. É bom porque você pensa assim, estou sozinha, tipo não tenho ninguém para conversar, você coloca lá Squad da Bahia lá”. Não compreendemos a palavra e solicitamos explicação. “Você pode jogar sozinha, em dupla ou Squad que são quatro pessoas, aí você conversa com as pessoas e interage bastante. Ocupa muito seu tempo e você está conversando com as pessoas enquanto joga, e muitas vezes você nem conhece as pessoas. Eu fico zoando até fico falando um monte de coisa, e a pessoa falando também. Tem uns que ficam imitando uma criança, aí eu falo não, tira essa menina daí, eu fico brincando, zoando o povo, aí às vezes eu faço as pessoas sorrirem, também eu sorrio junto com elas, porque elas ficam zoando uma a outra, quando eu vou ver às vezes estão se xingando, eu falo gente!” Perguntamos se ela se lembra de algum tipo de zoeira. Outro aluno fala: “os nomes”. Ela retoma: “as pessoas botam uns nomes bem diferentes, tem um que é o mata barata, lá do Rio Grande do Sul, o sotaque dele você racha o bico, aí a gente fica imitando”. Outra aluna fala que de vez em quando olha os celulares das pessoas no intervalo e só vê Free Fire, e que tem uns amigos que passam a noite jogando, e que algumas vezes já ouviu nas salas de Squad algumas mães xingando e mandando ir para a cama por conta do horário. A aluna que iniciou a narrativa e tornou-se a mais falante quando o assunto tornou-se os jogos conta sobre um vídeo no Facebook no qual um menino pequeno estava jogando na sala de aula, e a professora lhe pede para desligar o celular. Com os Squads abrem o

58 https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dts.freefireth&hl=pt_BR

áudio, os outros jogadores escutam a professora e também falam para parar o jogo, mas o menino não desiste, pois se trata de uma partida ranqueada. Um dos alunos diz que isso também acontece na sala de aula deles.

Em face do exposto, notamos que os intercruzamentos entre o mundo análogo e o mundo virtual, os comportamentos e as interações entre os alunos e deles com a escola interligam-se. No entanto, os relatos remetem ao fim de uma solidão momentânea, à busca por diversão e zoeira, ao uso do tempo e à supressão da privacidade. As aprendizagens não são apresentadas sequer em nuances, pois sob o ponto de vista da atividade, ação, o sujeito se relaciona com o acontecimento no afã de fazer alguma coisa, não ficar parado. E nos instalamos no fluxo de atividades que não nos permite experimentar o vazio necessário para a experiência larrosiana. Na qualidade de *cyborgs* da atividade, não temos tempo para pensar, para olhar, para escutar, tampouco pensar vagorosamente, olhar com mais cuidado e escutar mais devagar; não paramos para sentir, nem sentimos mais devagar, não permanecemos nos detalhes, não suspendemos a opinião nem nossas vontades, muito menos o automatismo de nossas ações, não falamos do que nos acontece e nos afeta, não escutamos os outros, não aperfeiçoamos a arte do encontro, não damos tempo à lentidão. “E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece”. (LARROSA, 2014, p.24)

4.5 Os viventes dotados de palavra e as sobras das narrativas possíveis

O mundo em que cresci, o mundo de hoje e o mundo entre ambos cada vez mais evoluem para mundos completamente diferentes. Toda vez que conto episódios dos tempos anteriores à Primeira Guerra em conversas com amigos mais jovens, percebo, pelas suas perguntas admiradas, o quanto de tudo aquilo que para mim continua sendo realidade óbvia para eles já é histórico ou então inimaginável. Um instinto secreto dentro de mim lhes dá razão: entre o nosso hoje, o nosso ontem e o nosso anteontem, todas as pontes se romperam. Eu próprio não posso deixar de me espantar com a multiplicidade, a diversidade que comprimimos no curto espaço de uma única existência – naturalmente, muito incômoda e ameaçada –, em especial quando comparada com a forma de vida de meus antepassados. Meu pai, meu avô, o que viram eles? Cada um deles viveu a sua vida na uniformidade. Uma só vida, do início ao fim, sem ascensões, sem quedas, sem abalos e sem perigos, uma vida com pequenas tensões, transições imperceptíveis; no mesmo ritmo, tranquila e silenciosamente, a onda do tempo carregou-os do berço ao túmulo. Viveram no mesmo país, na mesma cidade e quase sempre também na mesma casa; os acontecimentos do mundo de fora praticamente só se davam nos jornais e não batiam à sua porta. Uma ou outra guerra pode ter acontecido naqueles dias, mas não passava de uma guerrinha em comparação com as dimensões atuais, e se desenrolava longe, na fronteira, não se ouvia o troar dos canhões, e depois de meio ano ela já havia acabado e estava esquecida, página ressequida da história, enquanto se retomava a mesma

velha rotina. Nós, porém, vivemos tudo sem retorno, nada restou do passado, nada voltou; foi-nos dado participar ao máximo de tudo o que a história normalmente distribui com parcimônia por um único país, por um século apenas. (ZWEIG, 2014, p. 7-8)

As pontes entre o hoje, o ontem e nosso anteontem romperam. Em seu livro autobiográfico, o literato Stefan Zweig⁵⁹ afirma que, em suas conversas com os jovens de seu tempo, percebeu o quanto de sua história para eles parecia inimaginável. O curto espaço de existência comprimiu-se na multiplicidade e diversidade na forma de vida de seus contemporâneos. Suas palavras são do século passado. Atualmente, no mundo da cibercultura, nos removemos ainda mais da uniformidade de uma vida só, de início e fim, não são tão pequenas as tensões, e as transições tornaram e se converteram em predominâncias. As fronteiras das cidades newtonianas foram rompidas, e as casas e moradias transfiguraram-se em vidros de portas *touch screen* para entradas e saídas. É nos dado a participar de tudo, todavia nossas experiências estão esvaziadas da qualidade de dar sentido ao que nos atravessa.

Nos pedaços das cidades conhecidos como escola, os acontecimentos do mundo vão sendo construídos enquanto história. O sentido da educação e o ideário escolar desenvolvem representações sobre as socializações passadas e presentes, ao mesmo tempo em que impulsionam as projeções quanto ao futuro. Segundo os programas de competências e habilidades que referenciam a racionalidade pedagógica por nós investigada, os jovens se preparam ali para a vida adulta, num estado de moratória que laboratorialmente se concretizará mais adiante. Desse jeito, a substância educacional — o projeto curricular, as práticas escolares, e os atores da educação — está imersa e ao mesmo tempo emana do cotidiano e da realidade dos contextos sociais. Quando nos referimos à pedagogia iconoclasta positivista buscávamos o modelo de cultura escolar e suas ações educativas que constroem as representações e mediatizações entre os jovens estudantes e os sentidos de suas vidas. Os novos meios de comunicação em suas modalidades de aparelhos digitais (Tecnologia da Informação e Comunicação – TICs) empurram grandes alterações à cultura escolar. Centrados nas imagens e no audiovisual, constroem uma outra sensibilidade ou não sensibilidade representadas em linguagens distintas da verbal. No mundo cada vez mais flexibilizado das TICs, as palavras

⁵⁹ Escritor e pensador, é autor de ampla produção em diversos gêneros. Entre outros livros, encontramos *Três novelas femininas*; *Novelas insólitas*; *Maria Antonieta: retrato de uma mulher comum*; e a *Autobiografia: o mundo de ontem*. Viveu a efervescência cultural de Viena no começo do séc. XX e foi desde cedo um pacifista. Judeu, exilou-se após a ascensão de Hitler.

enquanto ato de dizer, escutar, escrever, ler, perspectivar, socializar, informar vêm se resignificando em meio aos processos pedagógicos. Para Justino Magalhães (2003), enquanto conceito, a educação é polissemia, projeção, instituição, conteúdos, ação e produto. Nesse mesmo autor, novamente encontramos a necessidade de conhecer a historiografia da educação enquanto formação escolar.

Historiar as representações da educação, as visões de mundo que enformaram as projecções, as normas e as práticas, bem como os processos pelos quais se converteram em estratégias e meios pedagógicos, e a forma como foram apropriadas pelos sujeitos é alargar o olhar sobre a realidade histórica, nas dimensões políticas, simbólicas, mergulhando num mundo riquíssimo em informação, problematização, conceptualização. (MAGALHÃES, 2003, p.396)

Logo, mergulhados nesse mundo profundo da história da educação escolar, com Magalhães concordamos que a educação acontece na tensão entre o que é projetado e realizado, entre o autônomo e o heterônomo, entre o futuro desejado e as transformações operadas na atualização do passado.

Na sua pesquisa sobre experiências juvenis e escolarização, o já citado antropólogo Alexandre Barbosa (2010) revela que os eventos por ele observados, entre outros motivos, constataram que os jovens estudantes apresentavam dificuldade constante naquela que seria uma das tarefas mais importantes da educação escolar, a transmissão da leitura e escrita.

Contudo, se o letramento pensado de forma mais geral como prática social revelou-se inexistente, ou ínfimo, nas escolas que acompanhei, como se pode notar na dificuldade em se produzir um texto simples para um abaixo assinado, por exemplo, o letramento como alfabetização também se apresentou como extremamente insuficiente, seja pelas dificuldades dos professores em empreende-lo, seja pelo desinteresse de grande parte dos alunos em incorporar de modo mais aprofundado essa técnica. (BARBOSA, 2010, p.195)

Na presença desse desinteresse generalizado nos jovens de incorporar a técnica de leitura e escrita, em Larossa (2014) aprendemos que ler e escrever estão para além dos textos, leitura e escrita resultam muito mais em conversar com o mundo. O texto serve como pretexto para uma passagem infinita de idas e voltas das palavras para o mundo e do mundo para as palavras, das palavras para os leitores e dos leitores outra vez para os textos e daí para as narrativas produzidas. As palavras produzem o sentido e o não-sentido existencial,

E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso

pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (LARROSA, 2014, p.16)

Somos viventes dotados de palavra, e essas determinam o nosso pensamento. Nossos jovens dotados de palavras pertencem ao sistema de letramento escolar, em tese, esse seria o espaço dedicado a essa atividade, letrar os viventes. As práticas pedagógicas por nós presenciadas não incitam os jovens a respirar nas palavras. Ao contrário, as atividades os levavam a reproduzir pela cópia os dados já constituídos e os dados a reproduzir. Sendo que a tarefa do letramento é a criação de narrativas que, ao entrelaçarem leitura, imaginação e escrita, constroem as realidades próprias de cada subjetivação.

Uma pedagogia da educação ensina a criança a repousar nas palavras, a explorá-las por intermédio de um devaneio activo, a aí “morar”, como que num material para habitar, como que numa “casa da palavra”. Ela denuncia o abuso, as pretensões e a violência da anexação das palavras para as funções de ‘explicar, comentar, desbastar, tornar plausível, racional e real. (DUBORGEL, 1192, p.312)

Quando habitantes das palavras, os jovens estudantes ultrapassam os modelos mecânicos, extrapolam o dissertar explicativo, demonstrativo, desmistificante. Reencontram o espaço do encantamento e da criatividade. Na pedagogia iconoclasta positivista da cópia, demonstração, comparação, reprodução, a relação com as palavras pelo letramento se aparta dos viventes dotados de palavra. Nesse quadro de escolarização, os viventes dotados de palavras não são dotados de palavra. Os viventes dotados de não-palavras são impedidos dos devaneios de nosso psiquismo pela objetividade científica que superestima o racional. São assim, tolhidos da condição de unificar, conjugar, correlacionar, dissociar, articular e colocar em empatia os sentidos e não-sentidos da experiência larrosiana.

Em lugar da experiência de “ruminação imaginante”, através da qual o poeta opera a transfiguração do real que o preenche, a Escola antepõe a experiência da percepção “sólida” e “bem formulada”. Em lugar das coisas redescobertas no seu ser de linguagens e de palavras-sonhos, das palavras utilizadas como coisas perpassadas de onirismo, a Escola opta pelas palavras subordinadas aos registros usuais do dicionário, eles próprios obedecendo à disposição habitual ou lógica das coisas. E, no entanto, “as coisas são, já, tanto palavras como coisas e, reciprocamente, as palavras são já tanto coisa como palavras” (DUBORGEL, 1998, p.165)

E por serem tanto coisa como palavras, as palavras são potências de nosso pensar e sentir. Os encantos dos pormenores nas narrativas florescem quando os jovens ocupam as casas das palavras. E ali, produzem sobras sobre a experiência do Ensino Médio da escola paulista que

frequentamos durante nossa investigação.

Vimos que no texto *O narrador*, Benjamin afirma que a experiência da arte de narrar adentrou o espaço da extinção. Para ele a cada dia se tornam mais raras as pessoas que sabem narrar apropriadamente. Durante nossos encontros para o grupo focal, perguntamos aos alunos se eles gostavam de contar histórias e de ouvi-las. Assim como os sujeitos desmoralizados do período pós-grandes guerras do século passado, nossos jovens preliminarmente parecem pobres em experiências comunicáveis, transmissoras de algo que lhes afetou e estruturou novos significados à existência. No entanto, nos diálogos a seguir notamos as sobras das narrativas possíveis.

Sobre a quantidade de conversas nas salas de aula, perguntamos quais histórias eles contam. Uma das alunas diz que, logo que chega à sala de aula, as amigas avisam que precisam contar uma história urgente, que sempre tem alguém querendo contar alguma coisa que aconteceu. Ainda, sobre o padrão das práticas escolares, tal como o desejo descrito pelos professores de que houvesse silêncio na sala de aula, um aluno lembra-se do motivo que o fez deixar de ser coroinha. Para ele os esquemas da ritualização estavam seguindo um padrão desagradável, pois não queria fazer parte desse modelo. Então ele lê uma frase buscada no celular: “Nós escolhemos nosso próprio caminho, nossos valores e nossas ações, elas definem quem somos”. Ele retorna ao padrão religioso que o impedia de criar, reinventar sua própria religiosidade. Perguntamos se existe uma maneira de contar suas próprias histórias. Outro aluno responde que as histórias devem ser contadas realmente como aconteceram, mas com imaginação, e explica que por isso quem normalmente conta boas histórias são os velhos. São eles os bons narradores, pois às vezes nem inventam, é que as histórias são tão antigas que nos parecem inimagináveis, diz o jovem. Nesse instante nos lembramos do texto autobiográfico de Zweig, vale a repetição

Toda vez que conto episódios dos tempos anteriores à Primeira Guerra em conversas com amigos mais jovens, percebo, pelas suas perguntas admiradas, o quanto de tudo aquilo que para mim continua sendo realidade óbvia para eles já é histórico ou então inimaginável. (ZWEIG, 2014, p. 7)

Bem como nesses encontros entre o autor e seus jovens amigos, no desenrolar de nossas conversas, uma aluna fala que amava ficar sentada com seu avô ouvindo as histórias dele.

Ele contava assim e eu ficava bem interessada porque era uma coisa que eu nunca tinha escutado e ele contava de uma forma, aí, quando eu ouvia aquilo e era umas histórias tão interessantes que eu gostava. E hoje, já não se conta mais assim, não se

conta mais com aquele olhar sincero, aquela coisa assim, ele ia contando as coisas que aconteceram, hoje as pessoas nem contam, contam muita mentira, inventam muita coisa que eu acho que não dá pra acreditar, ela chegou agora para me contar uma história não sei se eu acredito, eu sou uma pessoa muito desconfiada, eu não sei se vou acreditar no que ela vai me falar.

Ao concordar, outra aluna diz que as histórias dos antigos e que as histórias de agora lhe fazem perguntar: “Será?”

A menina do avô, após nossa solicitação, conta uma história dele. Esclarecemos que no seu relato havia também os olhos de sinceridade. Ela retoma e esclarece que eram histórias que ele contava sobre suas experiências no espiritismo. Ensinamentos de um outro lado.

Eu acreditava muito nele, e tudo assim que ele falava eu confiava, mas teve uma história que eu pensei assim, ah será que foi isso mesmo?, eu acredito no que meu vô falou. Ele falou assim, que antigamente, quando as pessoas morriam, elas, não era como hoje que tem a autópsia, aquilo que retiram os órgãos, a pessoa tipo morreu vai velar e enterrar. E ele disse assim que como ele gostava muito de beber pinga, estava ele e os amigos pingaiada dele tudo reunido, e antigamente num tinha esse negócio de velório, era tudo, velava na sala de casa, enterrava no quintal, aí ele disse assim que um dia um colega dele morreu e foram velar esse colega dele na sala lá da casa dele do pessoal, e estavam todos os pingaiadas lá no frio tomando pinga para esquentar e rodeando o caixão e lembrando as histórias do cara e tal, aí ele falou assim que de repente estavam todos sentados conversando e o morto levantou do caixão, todo mundo saiu correndo, um caiu, o outro desmaiou. E eu ficava assim, muito imaginando, imaginando eu lá morrendo na hora também, imagina, o morto levantou e saiu andando.

Risos, aflições, afetos e empatia foram compartilhados na sala. “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, 1994, p.198). No entroncamento do paradigma da experiência larrosiana com o desfalecimento da narrativa benjanniana, nossos jovens insistem na luta contra a subtração da experiência de existir enquanto viventes dotados de palavras, buscam as histórias que transmitem o sentido e o não sentido como marca da comunicação e imaginam no embate da castração da criatividade. O pitoresco e a fantasia são resgatados perante a linguagem cuidada do realismo e das noções de verossimilhança. Benjamin nos lembra que o modelo de vida que se instalou no século anterior depurou de seus ambientes os traços de qualquer chegada da morte. A aluna, ao ouvir a história do avô, colocou-se a imaginar a hora de sua morte, lá no meio do velório. Remetendo-se à história natural, o narrador tem na morte autoridade para narrar. “Ora, é no momento da morte que o saber e a sabedoria do homem e sobretudo sua existência vivida – e é dessa substância que são feitas as histórias – assumem pela primeira vez uma forma transmissível” (BENJAMIN, 1994, p.207).

No mesmo momento em que a narrativa benjaminiana diz sobre a experiência cultural, social e historicamente constituída, a experiência larrosiana é individualização. Nos múltiplos aspectos da experiência escolar para produção de sobras de narrativas dos jovens, identificamos hibridização. As histórias alheias, quando compartilhadas pelos afetos, sentidos e não-sentidos, podem abrir possibilidades de espaços de ancoragem para novos conhecimentos. Algo que nos acontece, ou nos toca pelas palavras dos outros em contato com as minhas palavras podem construir significados para o existir.

Uma das alunas nos contou a história de que a avó cruzava o mapa da cidade para buscar leite de cabra para ela, pois tinha alergia ao da vaca, e influencia a narrativa de um aluno sobre como experiências alheias podem interferir no modo como nos relacionamos com o mundo.

Eu acho que podemos ser influenciados pelas pessoas que já passaram por aqui. Porque às vezes assim, você passou por uma coisa e tipo deixa uma mensagem, às vezes nem de superação, às vezes só porque você passou, e a outra pessoa escuta e fala puxa, não foi só eu que já passei por isso, alguém já passou, eu também posso mudar, nem é uma história de superação, é uma coisa que a pessoa passou e que muda a gente, eu aprendi a beber leite puro com o meu finado padrinho, ele morreu mas. Eu não gostava de tomar leite aí eu comecei a tomar leite porque tipo assim ele era legal, eu achava ele super legal mano, aí ele catava a caixa de leite direto da geladeira e tomava assim, eu fui tentar e credo, o negócio é maior ruim, eu fui tentando tomar que nele ele e fui gostando, hoje eu estou lá em casa de boa e pego o leite na geladeira, viro a caixa e tomo assim óh puro, geladinho que nem ele.

A experiência de visitar a casa das palavras alheias nos permite exposição, e ao contrário de nos impormos nos tombamos para que algo nos aconteça. O exemplo descrito nessa história demonstra a aventura de perambular por outras habitações, cria uma abertura ao desconhecido no retorno para nossas próprias casas. Nós nos expomos. Um processo que garantirá uma dotação de palavras passa por uma escolarização que produz narrativas. E as produz porque resgatam experiências que podem ser narradas pelos jovens representantes dos espaços de aprendizagem socialmente aliados de sólidas e concretas experiências educacionais. Essa ressignificação das atividades pedagógicas requer produções de narrativas dos viventes dotados de palavra. Porque ruminar palavras afasta de degenerar a racionalidade, pois obedece mais a uma outra designação simultânea da tarefa educativa: a formação do ser, seu poder de criar imagens, de dar figuras, de significar a existência.

Apesar do Currículo do Estado de São Paulo (2010) apontar a centralidade da competência leitora e escritora para o acesso e domínio das linguagens, para que os jovens conquistem autonomia e portanto concretizem aprendizagens que lhes permitam comunicar

ideias e exprimir sentimentos, constatamos uma vala comum entre o discurso oficial e a realidade da experiência escolar dos jovens estudantes. Como turistas, eles não habitam a casa das palavras.

No tempo das obrigações escolares por nós presenciadas durante as aulas, as atividades para aquisição da autonomia se reproduziam em cópias de resumos, feitura de exercícios e escuta da fala dos professores. O conhecimento era tido muito mais como um processo de informação. Conceitos e procedimentos a favor da informação. Tudo acompanhado de explicações e verificações imediatas. O extraordinário, miraculoso, o desequilíbrio piagetiano não acontecia quase nada nesse mecanismo que buscava exatidão na imposição de um tipo de saber: a informação. Como em Benjamin (1994) sobre o narrador, os conteúdos não chegam carregados de uma áurea de mistério, de perguntas a serem desvendadas, mas sim a serviço da informação.

Nessa rotina escolar, a informação surge ungida de efemeridade. Enquanto novidade substituída por outra novidade no dia seguinte, ela se afasta da narrativa. “A informação só tem valor no momento em que ela é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa (BENJAMIN, 1994, p.204)”. A narrativa contém seu valor no prolongamento do tempo. Podemos aqui ressaltar o tempo de ouvir, enquanto jovens estudantes e pesquisador. As aulas programadas em cinquenta minutos dificultam a criação da relação de escuta. Dificultam também a assimilação dos conhecimentos social e historicamente construídos e transpostos para as disciplinas escolares, por impedir a distensão da experiência psíquica de parar para se expor e sentir. O corpo do jovem enquanto sede do ofício de aprender não consegue tempo para ouvir diante das tarefas preestabelecidas das aulas programadas, são pacotes de currículos cada vez mais numerosos de informações curtas. Como nos disse anteriormente um aluno, “os dias são sempre iguais”, sentados, eles copiam e fazem os exercícios dos livros. Suprimidos do tempo de ouvir, essencial para o narrador benjaminniano, os jovens estudantes não se apoderam dos conteúdos porque o ritmo fragmentado e acelerado de trabalho os impede de experimentar profundamente o que pode ser ouvido, e assim não adquirem a capacidade de narrar. Nesse ritmo de trabalho escolar, a narrativa vem desaparecendo.

Alheias ao ritmo de trabalho imposto, as conversas paralelas, denominadas assim pelos professores, se apresentam numa dimensão utilitária, seja como conselho, seja como uma sugestão prática. Nelas os alunos conseguem habitar suas casas de palavras e dessa forma trocarem de lugar, experimentam outra habitação, reelaborando a formação e proporcionando

transformações, construindo espaços para pensar-se na qualidade de humano singular, como modo de agir e um estilo de ser.

Voltamos ao narrador de Benjamin (1994). Para o autor, já em seu tempo o aconselhamento parecia *démodé*. Ele explica que parte desse desuso do “dar conselho” deve-se ao fato de que as experiências foram se tornando incomunicáveis.

Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. (BENJAMIN, 1994, p.200)

Nas sobras da narrativa possível produzida pelos alunos, percorremos traços da substância viva da existência. Nas conversas na sala de aula, sempre presentes conforme apontou uma aluna, os jovens elaboram trocas, aconselham-se. Nos momentos de intervalo contam histórias sobre si, verbalizam sua situação e fazem sugestões para os amigos. Vão tecendo uma rede e resgatando resquícios do dom narrativo.

No momento em que tratamos da pergunta de Benjamin sobre dar conselhos, o grupo todo se lembrou de uma aluna que insistia em ajudar uma amiga que estava à beira da reprovação. Ela é lembrada porque, dizem eles, todos os dias de manhã alguém a procura para conversar sobre alguma coisa importante. Em sua timidez, ela consegue esclarecer que procura motivar seus amigos a terminarem os estudos, para que não fiquem patinando no Ensino Médio, que muitos estão desmotivados com o dia a dia da escola.

Na mesma seara, outra aluna conta sobre como resgatou uma amizade perdida.

Tem uma menina, eu não vou nem citar nome, mas quando eu começar a falar todo mundo vai saber, ela é uma menina muito falada na escola. Esses dias pra trás eu vi ela estava chorando, tipo assim, teve uma briga que aconteceu e nos separamos, só que minha língua estava coçando para falar umas coisas para ela. Aí ela estava chorando e conversando com uma outra menina lá e eu prestando atenção, eu estava olhando para ela para ela olhar pra mim porque eu queria chamar ela, nós estávamos sentadas ali no corredor dos terceiros, aí ela me chamou e eu comecei a perguntar o que estava acontecendo. Ela começou a me contar e eu comecei a falar um monte de coisa para ela, porque ela tinha que se colocar no lugar dela, ela tinha que mostrar que, tipo assim, pelas atitudes dela ela estava parecendo assim aquelas menininhas de 12 anos sabe? Aí eu falei assim, ou você já tem 17 anos nas costas, hora de se tornar uma mulher sabe, aí começamos a conversar novamente, igual era antigamente, sabe, a

briga foi no começo do segundo ano, desde lá a gente não se falava, sabe, eu nunca tive ranço dela, eu posso brigar com uma pessoa, mas quando vejo que a pessoa está precisando, eu não sei falar não.

No momento do intervalo entre as aulas, nos corredores, no pátio, na quadra, ouvintes e narradores vão entrelaçando o inesquecível em seus gestos, olhares e conversas. Os acontecimentos da vida jovem com seu caos infinito particular vão sendo ressignificados e construídos numa ordem própria. As histórias são contadas em diversidade e multiplicidade, constituindo o ambiente da experiência escolar vivida no Ensino Médio. Essa modalidade de comunicação, sentados no corredor da escola, funciona como catalisador de experiências que produzem sobras numa narrativa possível sobre esse cotidiano escolar e suas relações com outros espaços de experiências dos jovens. Essas conversas demonstram como os diversos espaços pelos quais os jovens circulam produzem interações. O contato com gerações diferentes, as relações de trabalho, o tempo utilizando TICs, as amizades e namoros proporcionam fenômenos de sociabilidade para além e ao mesmo tempo dentro da escola. As conversas desses jovens, na etapa final da escolarização que antecede a profissionalização, destampam possibilidades de narrativas na fricção dos sentimentos e pensamentos no processo de constituir-se enquanto vivente dotado de palavras. Recordamos da aluna que todos os dias logo que chega à escola encontra uma amiga querendo conversar sobre um acontecimento vivido. Quando perguntamos porque essas conversas paralelas na sala de aula eram tão necessárias, ela respondeu com clareza: “são essas histórias que tratam da nossa vida.”

Retomamos uma questão proposta por Benjamin no texto *Experiência e Pobreza* sobre a capacidade de um provérbio ser oportuno, ainda nos meados do século XX. Sobre essa possibilidade no nosso tempo, os alunos buscam em seus celulares o que eles chamam de “frases de efeito”, que para eles estão agregadas aos interlocutores que já passaram por alguma situação semelhante na vida. Algumas das frases são: “se é para ser mau tem que ser por um bom motivo, se não você não merece ser perdoado”; “a sua busca pelo sentido da vida é tão óbvia quanto trágica”; “nós escolhemos nosso próprio caminho, nossos valores e nossas ações, elas definem quem somos”. Eles conversam sobre como essas frases servem para refletir e que os entendimentos são produzidos de forma diferente para cada um, mas que muitas vezes eles têm ideias parecidas, mesmo que eles não tenham respostas.

Entre as frases acima a que causou mais efeito foi a questão do mal, do bom e do perdão. Um dos alunos diz que algumas vezes o mal é um bem necessário, e o grupo em sua maioria

reage dizendo que o mal é sempre mal. Para avançar no tema, pedimos que pensem em história que possam exemplificar uma situação dessas. O mesmo aluno então retoma a palavra:

Posso trazer uma coisa assim de antigamente? Vamos supor, tem uma criança doente numa vila, uma doença que não tem cura, ela pode passar essa doença para outra criança, para outras pessoas, o mal necessário para isso seria exilar ela ou matar ela, porque você acaba destruindo todas as vidas que estão ali, ou seja, você fazendo o bem deixando ela viva você vai condenar todo o resto, você matando ela ou exilando ela em outro local, você vai fazer o mal para ela, porém um bem necessário para todo o resto, eu coloco um exemplo assim, é o certo a se fazer.

Uma das alunas indignada pergunta: “existe uma doença assim, não tem cura?”. Ela adentra um processo de questionar essa situação, desejando desviar da morte daquela criança. Ela procura pensar sobre as possibilidades dessa situação no seu contexto atual, buscando outras alternativas. O processo de levantar outras hipóteses começa a se espalhar pelo grupo. Outros exemplos relacionados à morte aparecem e novamente são questionados e desviados. Um dos alunos para retomar a história do mal e bom lembra-se do Robin Hood⁶⁰, personagem que para ele podia ser perdoado porque roubava dos ricos para dar aos pobres. A aluna prossegue afirmando que a ação continua sendo má, e que nesse cenário “é uma questão tipo assim, de pensamento de cada um”. Outro aluno diz: “eu sei, por isso é bom debater em grupo, é como se fôssemos quebrar uma regra para poder melhorar outras coisas”. O aluno que primeiro exemplificou reconquista a fala: “eu acho que é passar, tipo assim, é passar da lógica para o sentimental, porque, tipo, quando você faz um mal necessário você não pensa só com a mente, num tem como, porque se você for pensar só com a mente você não vai quebrar a regra”.

Nessa lógica de ir compreendendo e significando o mundo, os alunos vão criando questões para enfrentar a situação hipotética do colega. Modos de ser e estética de desejos vão contrastando com o conformismo das aulas programadas. No despertar para as perguntas, disparar a curiosidade, um aluno relatou uma experiência que o afetou nas aulas de História no primeiro ano do Ensino Médio,

Uma experiência que me marcou foram as aulas de História que me fizeram a começar a questionar sobre um ser superior, que mesmo que haja um ser superior, há certas questões a qual eu ainda me pergunto, mas com essas aulas, eu aprendi a encarar certas situações diferentes, ou até mesmo me perguntar sobre situações mais simples.

⁶⁰Herói lendário narrado em poemas líricos na Inglaterra do século XIV. Sua lenda conta sobre como ele e seu bando realizavam crimes contra as autoridades e distribuíam dinheiro aos pobres.

Tal qual nos ensina Walter Kohan, o sentido principal no perguntar não está no encontro objetivo das respostas, mas no sentido que se desdobra nas perguntas. Ao se questionarem sobre o processo educativo, os alunos criam sentido à própria subjetividade. Sobre perguntar em filosofia, diz o autor, sobre professores e alunos,

Que eles traçam seus problemas, inventem seus sentidos e sigam uma linha problematizadora. Se eles não se colocam em questão, se o seu perguntar não se origina na sua própria inquietação, nos signos que lhes são significativos; se ele não se prolonga no seu próprio pensar, então estarão apenas mimetizando um interrogação externa. (KOHAN, 2005, p.104)

Ao elaborarem suas perguntas, os jovens alunos suspendem por desvios e nas sobras a decadência daquela narrativa que transmite sentido ao mundo, dão significados aos signos que são lhes apresentados, abrem-se condições para que eles possam prolongar o seu próprio pensamento. As sobras existem muito mais nos relatos entre os amigos de acontecimentos que mudaram a percepção de ler a vida. Trocam nas invenções, baseadas em comunicações compartilhadas, e nos procedimentos criativos do cotidiano, postos em oposição aos mecanismos de controle do saber. Tais mecanismos, nas aulas da instituição pública que observamos, atendem aos jovens com programas afastados extremamente da realidade deles. Ao invés de produzir, na maior parte do tempo, questões que problematizem e instaurem curiosidade enquanto espaço específico de educação, tais programas têm servido o máximo possível ao papel de reprodutores dos valores institucionalizados e normalizadores.

Ao final de um dos encontro de nosso grupo focal, perguntamos quais experiências vividas por eles seria possível contar depois que saíssem da escola, concluíssem o Ensino Médio. O aluno a minha esquerda diz “acho que a gente vai cair sempre na mesma questão de todo ensino aqui ser muito padrão, não mudar muito. Nesses últimos três anos, a experiência que a gente teve em questão da vida escolar é da parte de estudo, aprendizado, dá uma impressão um pouco ruim por causa de sistema, quando eu penso em sala de aula eu penso, nossa eu não penso que legal que é estar lá, mas nossa aquilo de novo”, a aluna na frente dele complementa, “com exceção das amizades né”. Outro aparece para ajudar “com certeza o que a gente vai sentir saudade não vai ser a matéria”, dois concordam simultaneamente: “vai ser os amigos”. Para eles o que sobra são os encontros pessoais, a vida social. Com consciência descrevem como essa relação vai aos poucos desaparecendo depois da formatura, enquanto o que fica são as histórias desse tempo que são transformadas em palavras próprias.

CAPÍTULO CINCO – Naufragos de nossa própria ilha

5 – Considerações finais: para ruminar a imaginação

E a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa própria vida, com um tempo que está mais além do nosso próprio tempo, com um mundo que está mais além do nosso próprio mundo ... e como não gostamos desta vida, nem deste tempo, nem deste mundo, queríamos que os novos, os que vêm à vida, ao tempo e ao mundo, os que recebem de nós a vida, o tempo e o mundo, os que viverão uma vida que não será a nossa e um tempo que não será o nosso e em um mundo que não será o nosso, porém uma vida, um tempo e um mundo que, de alguma maneira, nós lhes damos ... queríamos que os novos pudessem viver uma vida digna, um tempo digno, um mundo em que não dê vergonha de viver. (LARROSA, 2014, p.36-37)

Aquilo que sobra das narrativas ocupa os registros de um tempo, um mundo e uma vida entre o vivido e o imaginável. A vagarosa e densa superposição de esferas transluzentes equaliza a leitura das narrações sucessivas sobre o tempo, o mundo e a vida que estamos tendo e o devir criativo dos sonhos de um tempo, um mundo e uma vida que não nos envergonhe. Como em Arthur Schopenhauer, a vida e os sonhos integram as páginas de um mesmo livro. Lemos o que é da ordem do viver, folheamos ao acaso na ordem do sonhar e caímos em páginas já lidas ou em outras a conhecer.

Como vimos no primeiro capítulo de nosso texto, a escola em seus programas curriculares oficiais institui sistema de regulação e ajustamento. Desde a organização do espaço, a distribuição dos atores em suas funções e lugares de ocupação até a maneira sutil e aguda de regularizar a convivência demonstram a sociabilidade marcada pela hierarquização da comunicação e do poder. O tempo e o acesso ao conhecimento programados são distribuídos num cronograma meticuloso que, por sua vez, se coloca no regime de controle da imaginação, do desejo e da criatividade, num processo de hipervalorização do modelo científico racionalista, positivista e iconoclasta.

A padronização se autorregula como vemos no caso da discussão dos alunos sobre as aulas de Sociologia que rompe o padrão de texto-cópia-visto-prova. “A professora tenta mudar isso, ela quase não passa texto.”, diz um aluno. Outro contra-argumenta “É, mas quando você muda, por exemplo, ela mudou para as aulas na sala de vídeo, só que isso já se tornou um padrão para ela”. “Então, mas ela está tentando mudar, ela tira a gente da sala de aula, não precisa copiar texto, está levando a gente para um lugar novo, tentando explicar ali do jeito dela”, diz o primeiro. Uma aluna interfere no diálogo dos dois: “Só que, também, agora está ficando só ali

também”.

Como espelho revelador das marcas de uma cultura pedagógica, a escola de nossa observação investigativa, de uma maneira geral, demonstra em suas práticas cotidianas a pedagogia positivista que instaura e coloniza ao mesmo tempo que produz um psiquismo que executa por si mesmo a acomodação ao modelo padronizado.

No lugar onde deveria estar o folheamento aleatório dos sonhos schopenhauerianos, o redescobrimto das coisas no mundo da linguagem, vemos a obediência ao padrão habitual ou a lógica introjetada no psiquismo de professores e alunos de mecanismos de controle. Não tratamos aqui de uma simplificação de que os professores oprimem os alunos, ou ainda mais, os professores são oprimidos pelos gestores. Ao contrário, todos estes atores estão, em conjunto, com seus modos de agir, pensar e imaginar borrados por esses blocos maciços de uma vertente pedagógica que explora e subordina nossa capacidade de ler e sonhar, via iconoclastia positivista, valorizando no universo escolar atual a precisão, o real e o utilitarismo. Assim nos resta ler os dias com precisão, clareza, bom senso e observação útil. Um sistema que, como relata Duborgel, trabalha com seu quinhão de sinônimos

Contra o “jogo” irônico das palavras, contra os desvios que vêm perturbar as relações habituais e sérias entre as palavras e as coisas, contra o jogo da polissemia e da ambiguidade, contra a gratuidade e as tentações do devaneio e do onirismo, etc. (DUBORGEL, 1992, p.279)

E se as palavras foram gradeadas, a casa que habitamos atulhou-se de grades também. Impedidos estamos de construir realidades próprias e autônomas. Reproduzimos e vagamos como turistas da palavra numa casa que é nossa e ao mesmo tempo somos impedidos de habitar. Habitamos em espectro. Ocupamos os Apps de vidro, entrando e saindo com o mínimo de vínculo possível. Assim, arremedamos o vivente dotado de palavra. O agrupamento de nossas palavras-casa vai se uniformizando no complexo quadro vivo de diferenças que cada vez mais transformam-se em multiplicidades organizadas, como dizia Foucault. Uma modelagem que se reproduz no controle das subjetividades. Nossa existência na qualidade de experiência é subtraída nela mesma de suas possibilidades, criação, invenção e acontecimentos. Quando pensamos experiência, recorreremos ao sentido larrosiano: “A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além de sua existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros” (LARROSA, 2014, p.43). Encapsulados no turismo da palavra, ficamos impossibilitados de elaborar a experiência, de lhe atribuirmos sentido próprio, e portanto no tempo em que não conquistamos sentidos,

sejam quais forem eles, não nos vinculamos à vida como experiência e assim evitamos sua transmissão. Quase um século antes de nós, Benjamin em seus textos nos alertava sobre a morte da narrativa, pois estamos ficando pobres em experiência. Os jovens estudantes em suas múltiplas vivências, dentro e fora da escola, entre o estado de moratória e o lamento deleuziano, experimentam em suas experiências juvenis aquilo que Walter Kohan (2005) denomina a presença de uma ausência, a marca dos sem-marcas. Nós emudecemos cada dia um pouco mais. As palavras que nos serviam para elaborar e transmitir em narrativas nossas experiências secaram aprisionadas.

Primeiro, porque o tempo na escola de preparação para a vida adulta está esvaziado na relação com o conhecimento. Como disseram os alunos, essa etapa escolar tem servido para “pegar a matéria”, copiar e receber o visto, realizar as avaliações para receber uma nota cinco e assim avançar nas séries cronologicamente. O tempo sempre ocupado com atividades que não lhes parecem ter sentido, como afirma Larrosa, impede a experiência. O sujeito não consegue em meio ao ritmo das aulas programadas assumir a passividade necessária para que algo aconteça. No lugar da abertura e disposição, o mesmo sentar, abrir o livro, copiar as perguntas e responder. Mecanicidade e automatismo de máquina de fazer sem habitar sua própria casa. E esse sujeito-máquina que trabalha em movimento incessante se relaciona com os acontecimentos de maneira ativa e, portanto, não suspende o mecanicismo da ação. Nada acontece, nada o toca.

Segundo, o automatismo instalado nesse cotidiano escolar no qual as atividades de aprendizagens que não constituem significados para os alunos os revestem dos adornos característicos de um turista. Roupas adequadas ao lugar, mochila com pertences não duráveis, máquinas fotográficas para registros exibicionistas. Inspirados em Bauman, pensamos nossos jovens alunos como os seus turistas e vagabundos. Estes, em oposição aos peregrinos, não constroem relações duradouras e não realizam comprometimento com o futuro. Em nossa comparação, não excluimos a relação com o futuro que os jovens apontam em seus relatos, diferentemente, averiguamos que o processo de aprendizagem está conectado ao futuro tão-somente como a utilidade do título de conclusão do curso. O diploma serve como capa do álbum de fotografia do turista. Por faltar significado nas atividades realizadas em sala de aula, os jovens alunos vão tomando distância afetiva em relação ao processo de construção do conhecimento. Enquanto turistas que viajam e não solidificam relações, os jovens atravessam os dias do cotidiano escolar sem permitir que esses mesmos dias os atravessem. E como não abrem espaço para que algo os atravesse são incapazes de experiência, como diz Larrosa, pois pelo buraco da

lente fotográfica nada lhes chega, nada lhes afeta, nada lhes ocorre.

Terceiro, a presença massiva dos aparelhos tecnológicos. O uso principalmente dos celulares funciona para os estudantes como escape aos afazeres das aulas programadas. Séries, músicas, filmes e redes sociais abrem as portas para outra dimensão, na sala de aula. Distanciando-se da atividade proposta a realizar, o aluno reconstrói e tenciona o governo de si ao não se envolver. O corpo é governado e governado simultaneamente na virtualização da cultura contemporânea. A cyborgização dos corpos humanos é fundamental para o desenvolvimento da cibercultura, segundo André Lemos(2008). Tornamo-nos superfície de registro publicitário de diversos tipos de textos, ideológicos, epistemológicos, econômicos e políticos. São também diversos os quefazeres da vida na internet. Os alunos realizam pesquisa, assistem a vídeos em alguns canais educativos do Youtube, enviam trabalhos para professores. Em nosso encontro do grupo focal, discutem a possibilidade de a escola comprar um tablet para cada aluno usar na sala de aula. Lembramos a moradia burguesa descrita nos textos benjaminnianos. Casas de vidro inimigas do mistério, repletas de quinquilharias que impedem o espaço vazio, fundamental para que algo nos aconteça e conseqüentemente a experiência ocorra. Assim nos parece os Apps dos *smatphones*. Vivemos em casas de vidros dos Apps, pensando o mesmo e separados. Entre o físico e o não-físico, os jovens se divertem, espantam a solidão, criam amizades incorpóreas, porém realizam essas aventuras na pressa e ânsia de não ficarem parados. Interminavelmente no fluxo de ter algo para fazer, se colocam em atividade maquinal e isso não lhes permite experimentar o vazio necessário para a experiência larrosiana.

Em quarto lugar, as sobras das narrativas possíveis para os viventes dotados de palavras. O desinteresse marcante pela técnica de leitura e escrita nos moldes da pedagogia positivista iconoclasta aparece no cotidiano escolar. A escola como espaço privilegiado para o exercício do sistema de letramento apresenta-se desvirtuada. Somos viventes dotados de palavra, e essas condicionam o pensamento. Pensamos nas e com as palavras. No entanto, não nos colocamos, a princípio, no lugar das palavras e por isso não nos deixamos ser atravessados enquanto território das palavras. Na escola do paradigma positivista, a palavra é dada como produção de copiar, listar, comparar, nunca como criação da imaginação como para os poetas. Tal modelo pedagógico evita e exclui a manufaturação da palavra pela imaginação ruminante dos poetas. Por isso, as narrativas seguem morrendo, como nos avisou Benjamin. As experiências não atravessam os viventes dotados de palavras, ou melhor os viventes da não-palavra.

À medida que não temos palavras, pois não as habitamos, não nos tornamos sujeitos de

experiência, mas, ao contrário, quando as habitamos, somos e nos transformamos nas nossas próprias palavras, inventamo-nos a nós próprios através delas. Esta invenção de si pode ser percebida nas sobras das narrativas possíveis. Concordamos com Larrosa de que as experiências individuais não podem ser vividas por outras pessoas, mas encontramos resquícios nas fissuras da educação menor de que podemos, no processo pedagógico, abrir outras portas das palavras-casa. São quando as relações humanas se aproximam que elas têm tempo de se tornarem territórios de passagem e assim as coisas podem acontecer, quando temos tempos de nos expor. Nossas sobras são reveladas muito mais nos relatos entre os amigos daquilo que lhes aconteceu, quando trocam invenções sobre a percepção de ler a vida e o mundo. A questão é que nossos sistemas escolares vibram num circuito cerebralização-juvenilização que reduz a dimensão imaginante. Por sequela, estamos perdendo a capacidade de nos comunicarmos intuitiva e afetivamente pelas narrativas, nos escondemos nas grades da desconfiança, anestesiemos a empatia. O excesso de atividades nas aulas programadas, o desejo de estar ocupado o tempo todo, a busca incessante por informações midiáticas efêmeras entulham nossa palavra-casa, assim, repletos de quinquilharias não resgatamos o valor do vazio. As casas agora devem ficar vazias, a criação nasce a partir do movimento que o vazio proporciona. O vazio nos arrebatava para que algo nos aconteça. Do lado avesso das grades, a abertura das bordas. Ele nos desaproxima da morte da narrativa, porque permite movimento no sentido de criação, construirmos significados.

Nesse movimento criativo, a imaginação é potência científica porque compreende a analogia universal, como explica Duborgel. Essa faculdade nos motiva a produzir e ler o mundo enquanto parábola, em sonhos e pesquisa. As operações da imaginação tecem os sujeitos e os objetos no diálogo entre a humanidade e o cosmos. O mundo torna-se aberto, vivo, articulado e significativo. Para este mesmo autor, o mundo “é ordenamento a decifrar, ou seja, trama codificada, saturada de semantismo, indissociável do homem que aí se insere, aí se desdobra, lhe confere significado e se interroga sobre o seu próprio sentido” (DUBORGEL, 1992. p.291).

Compor significados é compartilhar e repartir o que se tem de comum nas diferenças, não pertence a ninguém. Estabelecemos relações entre o mundo, o que somos e o que nos acontece. Nas sobras das narrativas possíveis, os jovens estudantes imaginam aulas diferentes, constroem confiança nos outros, aconselham e são aconselhados, produzem reencantamento e angústia diante da morte. A pedagogia do imaginário, como outra proposta pedagógica, congrega e distribui histórias dos deuses, lendas, contos de fadas, heróis, gênios, na exploração de um Museu do Imaginário constituído nas tramas do devaneio humano. Funda-se uma pedagogia que

deseja potencializar uma leitura do mundo dinâmica, encantada e criativa. Ela ajuda os jovens a repousarem nas palavras. Cria espaços e condições para um sujeito imaginante. Sujeito esse diferente daquele apontado por Kohan como objeto de formação da escola moderna.

Ser sujeito escolar é jogar um jogo no qual se é jogador e jogado ao mesmo tempo. O jogo da verdade praticado na escola moderna não dá espaço a um sujeito qualquer. O que um indivíduo é e não é, o que ele sabe e não sabe de si, é objeto de intervenções, tendentes à constituição de um tipo específico de subjetividade. Nas escolas, os indivíduos têm experiências de si que modificam sua relação consigo mesmos numa direção precisa. São experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas, obedientes. A escola moderna não é hospitaleira da liberdade, embora precise dela para acolher o exercício do poder disciplinar e não a mera submissão do outro. (KOHAN, 2005, p.81)

Porém, e para colocar fim em nossa narrativa, são nos escapes dessa liberdade necessária, que a escola moderna faz uso, que as sobras das narrativas produzem efeitos e registram marcas. Concluimos com uma conversa dos alunos que participaram de nosso grupo focal sobre quando já não estiverem na escola e encontrarem estudantes mais jovens.

Já perto do final de nosso segundo encontro, um silêncio de 40 segundos. Um aluno dessilencia a sala: “aí, daqui alguns anos quando a gente encontrar com uma criança e pensar nossa se eu pudesse voltar nessa época”, “Ai não, eu nunca falaria isso”, rebate a aluna mais silenciosa. Ele então continua, “eu teria que falar que faria melhor, ou fazer as coisas que não fiz, se eu tivesse aproveitado um pouco mais, não estaria aqui hoje não”, “é verdade, aproveita, estuda mais, estuuuda” comenta outra menina sobre o que diria às crianças. “Eu começaria a falar como todo mundo fala hoje, o ensino na minha época era bom, só não soube aproveitar”, complementa o aluno. Outro deles emenda, “É, meu pai me fala sempre que tinha que atravessar o mapa inteiro da cidade para chegar na escola”, ele reforça: “o mapa inteiro”. Gargalhadas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ARAÚJO, A. F.; BAPTISTA, F. P. (Org.). **Variações sobre o Imaginário – domínios, teorizações, práticas hermenêuticas**, Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

ARRUDA, Márcia Rita Mesquita Ferraz de. **Culturanálise de grupos em uma escola pública: ressignificando as culturas patente, latente e o espaço escolar - além do texto e aquém do tecido**. 2013. 293 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101548>>.

BACHELARD, Gaston **O novo espírito científico** / tradução António José Pinto Ribeiro – Lisboa – Edições 70, 1996.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Trad. Marcus Penchel. - Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1999.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia

Martinelli Gama; revisão técnica Luís Carlos Fridman. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Trad. Carlos Alberto Medeiros – Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2013.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet – 7ed. – São Paulo: Brasilienses, 1994.

_____. **Escritos sobre mito e linguagem** / Walter Benjamin; organização, apresentação e notas de Jeanne Marie Gagnebin; tradução de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. – São Paulo : Duas Cidades; Ed. 34, 2011.

_____. **Rua de mão única. Obras escolhidas volume 2.** Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. Ed. Brasiliense. 1987

<https://farofafilosofica.com/2016/12/14/walter-benjamin-8-livros-para-download-em-pdf/>.

_____. <https://farofafilosofica.com/2016/12/14/walter-benjamin-8-livros-para-download-em-pdf/>

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Trad. Marcus Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BERGER FILHO, Ruy Leite. **Currículo e Competência** disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portais/18/arquivos/curriculo_e_competencias_cr.pdf 10 de maio de 2018

_____ . **A nova transformação: transformação e qualidade.** disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/RuyLeiteBF.pdf> 10 de maio de 2018

BORGES. Jorge Luis. **Ficções.** Tradução Carlos Nejar. Ed. Globo SA São Paulo: 1998. <https://teoriadoespacourbano.files.wordpress.com/2013/02/borges-ficc3a7c3b5es.pdf>

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

BUSNARDO FILHO, Antonio. **Instituição, poiésis e educação.** *Revista Educação-UNGSer*, v. 3, n. 1, p. 26-34, 2008.

CALVINO, Italo. **O visconde partido ao meio.** Trad. Nilson Moulin – São Paulo : Companhia das Letras, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária** – 6ª impressão – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

_____. **Convite à filosofia** São Paulo: Editora Ática, 1994.

COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** Trad. Cláudia Schilling. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COMTE, Augusto. **Discurso Preliminar sobre o Espírito Positivo.**

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000028.pdf>

COSTA, J.F. **Perspectiva da juventude na sociedade de mercado**. IN: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (organizadores) **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

DELEUZE, G. **o abecedário de Gilles Deleuze transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos**. 2017 <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>

DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e Pedagogia** / tradução Maria João Batalha Reis – Lisboa: Instituto Piaget, 1995

DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem** / Gilbert Durand; tradução Renée Eve Levié. – 5ª ed. – Rio de Janeiro : DIFEL, 2011.

_____. **Campos do Imaginário** / Gilbert Durand; tradução Maria João Batalha Reis – Lisboa : Instituto Piaget, 1996.

_____. **A imaginação simbólica** / Gilbert Durand; Lisboa – Edições 70, 1995.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia**. Tradução Hélder Godinho . 4.' cd. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

FERNANDES, Sandra Faria. **“REFORMA CURRICULAR NA ESCOLA: análise do processo de implantação da Proposta curricular no estado de São Paulo - um novo olhar**. 2014.

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9787/1/Sandra%20Faria%20Fernandes.pdf>

FIGUEIREDO, G. **das variabilidades experienciais da pedagogia: um passeio pelo mundo de Amelie Poulain**. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

Freire, Paulo, et al. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir** – suplício, punição, disciplina, prisão. Petropólis – Vozes, 1977.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. tradução Paulo César de Souza. – 1ª ed. – São Paulo : Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.

GALLO, Silvio. **Deslocamentos. Deleuze e a Educação**. In: _____. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **mínimo múltiplo comum**. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GOMES, Tiago Melo. **Historiografias e Ensino de História: o caso dos Livros Didáticos**. Momentum v.1, n. 13 (2015) <http://momentum.emnuvens.com.br/momentum/article/view/16>

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX :1914-1991** / tradução; revisão técnica Maria Célia Paoli. – São Paulo : Cia da Letras, 1995.

HUXLEY, Aldous. **Texts & prexts an anththology with commentaries**. Harper & Brothers Publishers New York and London 1933. <https://archive.org/details/text00huxl>

JODELET, D. **Conferência por ocasião do recebimento do título de Doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. In: SOUSA, C. P. **Representações Sociais: estudos metodológicos em educação** / organizado por Clarilza Prado de Sousa [et al.]. – Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. Autêntica Editora, 2003.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. tradução Semíramis Gorini da Veiga. – 2ª ed. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Autêntica, 2017.

_____. **Tremores: escritos sobre *experiência***/ tradução: Cristina Antunes, João

Wanderley Geraldi. – 1ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1992.

MÃE, Valter Hugo. **A desumanização.** Globo Livros, 2017.

MAGALHÃES, Justino. **O imaginário como origem e meta histórico-pedagógico.** In: ARAÚJO, A. F.; BAPTISTA, F. P. (Org.). **Variações sobre o Imaginário – domínios, teorizações, práticas hermenêuticas,** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

MARÍAS, Julián **História da filosofia** / Julián Marías ; prólogo de Xavier Zubiri ; epílogo de José Ortega y Gasset ; tradução Claudia Berliner ; revisão técnica Franklin Leopoldo e Silva. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MORIN, Edgar **O paradigma perdido: a natureza humana** / tradução Hermano Neves. – 4ª ed. – Mem Martins, 1988.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça et al. **Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop.** Cadernos cedes, 2002. Acesso: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v22n57/12003.pdf>

MARGULIS, Mario; ARIOVICH, Laura. **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud.** Editorial Biblos, 1996.

MEINERZ, Andréia. **Concepção de experiência em Walter Benjamin.** 2008. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15305>

MENDONÇA, F. O. **O adolescente no mundo e o mundo no adolescente: visões de mundo de adolescentes de uma área periférica e de uma área de elite em Belo Horizonte.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Trad. Álvaro Cabral. Ed. Zahar Editores – Rio de Janeiro, 1978.

NEIRA, Marcos Garcia. **"A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes."** *Revista brasileira de educação física e esporte, São Paulo* 25.6 (2011): 23-27. http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_21.pdf

NETO, O.C.; MOREIRA, R. M.; SUCENA, L.F.M. **Grupos Focais e Pesquisa Social**

Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 de novembro de 2002.

http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PESQUISA%20EM%20GEOGRAFIA/Grupos%20Focais%20e%20Pesquisa%20Social%20Qualitativa_o%20debate%20orientado%20como%20t%E9cnica%20de%20investiga%E7%E3o.pdf

PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Peloso. **Experiência, educação e contemporaneidade.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PALACIOS, Jesús. **A Adolescência e seu significado evolutivo.** Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia Evolutiva. v. 1. Editora Artemed. São Paulo, 2004.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 1, p. 31-48, 2008. Acesso em:

http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/pansini_neneve.pdf

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública.** São Paulo: Xamã, 2000.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **A maior zoeira: experiências juvenis na periferia de São Paulo.** 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

PÉREZ, C.L.V. **cinco cabeças e um copo de café... (com)fabulações sobre a poética de uma educação menor.** In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand.** Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.

RATTERO, C. **pedagogias de lo nímio.** In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

RIBETTO, A. **dos saberes risíveis aos saberes menores na educação.** In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

SAMPAIO, Carlos Magno. **Do conceito de educação à educação no neoliberalismo.** In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 165-178, set./dez. 2002.
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4921/4885>

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo, SEE, 2010. VESENTINI, Jose William. *Brasil: sociedade & espaço: geografia do Brasil*. 28. ed. reform. e atual. São Paulo: Ática, 1998.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. Aquarelas de Arthur Luiz Piza – São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, C. **lo anónimo, lo efímero y lo mínimo: prácticas educativas entre desconocidos**. In: RIBETTO, A. (org.) **políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”**. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

TADDEI, Angélica Maria Soares Mendes. **Da narrativa e do Narrador em Walter Benjamin**. *Oralidades (USP-Brasil)* v. 3 n. 5 2009
<https://www.revistas.usp.br/oralidades/article/view/107090/105646>

VEIGA-NETO, Alfredo. **Prefácio. políticas, poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

WUNENBURGUER, Jean-Jacques. **Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional** / Jean-Jacques Wunenburger, Alberto Filipe Araújo. – São Paulo: Cortez, 2006.

ANEXO – Roteiro para grupo focal

PRIMEIRO ENCONTRO

1 - Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça.

2 - Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial.

SEGUNDO ENCONTRO

3 - Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos.

4 - Em quarto lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Existe um clichê segundo o qual nos livros e nos centros de ensino se aprende a teoria, o saber que vem dos livros e das palavras, e no trabalho se adquire a experiência, o saber que vem do fazer ou da prática, como se diz atualmente. O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas. E nisso coincidem os engenheiros, os políticos, os industrialistas, os médicos, os arquitetos, os sindicalistas, os jornalistas, os cientistas, os pedagogos e todos aqueles que põem no fazer coisas a sua existência.

TERCEIRO ENCONTRO

1 – Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas (existe um jeito certo)?

2 – Quem é ajudado hoje por um provérbio oportuno?

3 - Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?

QUARTO ENCONTRO

4 – Quais são as experiências possíveis hoje na escola?

5 – Como podemos narrar essa experiência?