

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carola Freire Saraiva

Tese de Doutorado

**Narrar o outro, narrar a si: histórias de uma vice-diretora**

Orientação: Prof. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na  
Publicação

Saraiva, Carola Freire  
Narrar o outro, narrar a si: histórias de uma  
vice-diretora / Carola Freire Saraiva. -- 2020.  
153 f.  
Orientadora: Rosa Maria Bueno Fischer.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Narrativa. 2. Escola. 3. Experiência. 4.  
Alteridade. I. Bueno Fischer, Rosa Maria, orient. II.  
Titulo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Narrar o outro, narrar a si: histórias de uma vice-diretora**

Carola Freire Saraiva

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para qualificação.

Orientadora: Prof. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer

Linha: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre

2020

Carola Freire Saraiva

**Narrar o outro, narrar a si: histórias de uma vice-diretora**

Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer

Linha: Arte, Linguagem e Currículo.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Maria Bueno Fischer – Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiana de Amorim Marcello – UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Beatriz Terezinha Daudt Fischer

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tatielle Rita Souza da Siva – Instituto Federal Farroupilha

## SUMÁRIO

### **Resumo 7**

### **Compondo com silêncios 11**

#### **I. Narrar o vivido, narrar a experiência 18**

Narrativa e experiência 21

A vida em busca de narrativa 25

Narrar a vida: potencialidades para a educação 31

#### **II. Montagem, olhar e cinema: aproximações metodológicas 39**

Passeador filósofo: implicar-se no olhar 45

Imagem-memória: a montagem de uma constelação 48

Cinema, narrativa e pesquisa em Educação 51

Complicar o pensamento 52

Dirigir o outro? 53

“É preciso antecipar um cinema ‘in-finito’ e incompleto” 54

#### **III. A escuridão do outro: escuta, presença e tempo 62**

Escuta na escola: alguns estudos 66

Escutar e escutar-se 68

“Demorar-se junto a”: presença e escuta 72

Distanciamento: escutar ao outro, escutar o nosso tempo 74

#### **IV. Por uma ética da alteridade: o encontro com a dor do outro 78**

Experiência e alteridade: encontro com o outro 82

Diálogo 86

Alteridade e experiência estética 87

Alteridade, estética e elaboração ética 90

#### **V. Sobre o tempo de “estar com” 98**

O tempo da experiência 102

Tempo- infância, tempo-viagem: deslocamentos 106

Tempo-criança: criação e devaneio 106

Tempo-viagem: fazer-se outro no tempo 110

Um parênteses sobre tempo e cinema 111

E a escola? Educar e dar tempo ao outro 114

## **VI. Sobre a amizade 118**

Amizade e política: a alteridade e a criação do coletivo 122

Elaborar a si na relação com o outro 128

Amizade e herança: a poética da relação pedagógica 130

## **VII. O rosto do outro e a precariedade da escola 134**

Vidas precárias 137

## **A beleza da travessia 150**

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo pensar a construção ética de professores e gestores, em diferentes situações e intervenções com alunos e suas famílias e, de maneira mais ampla, destacando questões consideradas relevantes no campo educacional, dos pontos de vista social, político, pedagógico e afetivo. Os materiais empíricos são basicamente narrativas produzidas em um período de dois anos, em que a pesquisadora atuou como vice-diretora em uma escola pública na Grande Porto Alegre, RS. A partir desses relatos, foram produzidos sete ensaios em torno de temas como amizade, presença, formação ético-estética docente, alteridade e experiência. Na elaboração da pesquisa, foram colocados em constante relação, uns com os outros, os conceitos teóricos de cuidado consigo, escrita de si, narrativa e experiência. Para tanto, estabeleceu-se um diálogo com os autores Walter Benjamin, Jean Marie Gagnebin, José Contreras, Michel Foucault, Francisco Ortega e Carlos Skliar. Os cineastas Abbas Kiarostami e Agnès Varda, com seus filmes e seu percurso criativo, também participam do corpo teórico. O estudo permite afirmar que a elaboração de narrativas sobre o ambiente escolar, com foco na experimentação ética de professores e gestores, abre muitas possibilidades à pesquisa em educação. Tal escolha metodológica oportunizou a multiplicação de problematizações não apenas sobre práticas e rituais pedagógicos, mas também sobre inquietações maiores de nosso tempo, envolvendo a formação de crianças e jovens, diante de impasses sobre vida e morte, sexualidade, autoridade e vulnerabilidade social, dentre outros.

**Palavras-chave:** Narrativa, escola, experiência, alteridade.

## ABSTRACT

This thesis aims to think about the ethical construction of teachers and managers in different situations and interventions with students and their families and, more broadly, seeks to highlight issues considered relevant in the educational field, from the social, political, pedagogical points of view and even affective. Empirical materials are narratives produced over two years, in which the researcher served as a vice director at a public school in Greater Porto Alegre, RS. From these reports, seven essays were produced around friendship, presence, ethical-aesthetic education, alterity, and experience. Elaborating the research, the theoretical concepts of caring for oneself, writing oneself, narrative, and experience were placed in constant relationship with each other. To this end, a dialogue is established by the authors Walter Benjamin, Jean Marie Gagnebin, José Contreras, Michel Foucault, Francisco Ortega, and Carlos Skliar. Filmmakers Abbas Kiarostami and Agnès Varda, with their films and their creative journey, also participate in the theoretical body. The study allows us to state that the elaboration of narratives about the school environment, focusing on the ethical experimentation of teachers and managers, opens up many possibilities for research in education. Such methodological choice made possible the multiplication of problematizations not only about pedagogical practices and rituals but also about more significant concerns of our time, involving the education of children and young people, in the face of impasses on life and death, sexuality, authority, and social vulnerability, among others.

**Keywords:** Narrative, school, experience, alterity.



***A todas as vozes que compõem esta pesquisa.***

***Usar uma linguagem que se quebre justamente na região dos adjetivos. Quando o que é visto por outro nos comove, é possível que a água flua mais lentamente e que o tempo abrevie em seus contornos. O olhar deixaria de ser um par de garras para ser essa pele aberta que sustenta um pouco mais o tremor das palavras.  
(SKLIAR, 2012, p. 42).***

## **Compondo com silêncios**

*Uso a palavra para compor meus silêncios.  
 Não gosto das palavras  
 fatigadas de informar.  
 Dou mais respeito  
 às que vivem de barriga no chão  
 tipo água pedra sapo.  
 Entendo bem o sotaque das águas  
 Dou respeito às coisas desimportantes  
 e aos seres desimportantes.  
 Prezo insetos mais que aviões.  
 Prezo a velocidade  
 das tartarugas mais que a dos mísseis.  
 Tenho em mim um atraso de nascença.  
 Eu fui aparelhado  
 para gostar de passarinhos.  
 Tenho abundância de ser feliz por isso.  
 Meu quintal é maior do que o mundo.  
 Sou um apanhador de desperdícios:  
 Amo os restos  
 como as boas moscas.  
 Queria que a minha voz tivesse um formato  
 de canto.  
 Porque eu não sou da informática:  
 eu sou da invencionática.  
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.*

Manoel de Barros

O poema “O apanhador de desperdícios”, do poeta Manoel de Barros (2010), nos fala do desejo pelo que há de mais ordinário na vida. Os pequenos animais, os restos do cotidiano, palavras que andam de barriga no chão. Ele fala de um modo de criar e ver o mundo, que nos remete de imediato a Walter Benjamin: ambos querem e depositam um olhar atento àqueles elementos quase invisíveis de nosso cotidiano. O apanhador de desperdícios observa com atenção qualquer detrito, tudo aquilo que parece “sobrar”. Entretanto, não se trata de uma atenção ao que não seria importante, e sim ao que habitualmente perdemos a sensibilidade de ver. São objetos e situação tão corriqueiros que

parece já não merecerem nosso olhar. O poeta e o filósofo apostam nisto: numa generosidade do olhar, conferindo beleza ao que talvez ficasse para sempre invisível.

A escrita, tanto no poema de Manoel de Barros e nas memórias de Benjamin, quanto nesta tese, é tecida não apenas como uma forma de redesenhar com cuidado estético o que passa despercebido, mas como um modo de criar na companhia de nossos silêncios. Momentos de pausa, ruptura, nos quais a linguagem parece impotente e incompleta. Silêncios de questionamento, de medo, de hesitação. Este estudo busca debruçar-se sobre momentos assim, nos quais minhas crenças e verdades como professora pareciam titubear. Centra-se em minhas experiências enquanto vice-diretora de uma escola estadual da Região Metropolitana de Porto Alegre. A partir delas, componho pequenas narrativas, nas quais reelaboro situações difíceis e complexas, especialmente do ponto de vista ético. Falo de circunstâncias e situações que me mobilizaram intensamente, mas sobre as quais eu tinha grande dificuldade de falar. A escrita, portanto, surgiu como um modo de continuar pensando sobre momentos inquietantes e às vezes extremos, que insistiam em me acompanhar.

Em dado momento, a intensidade de tais experiências e dos questionamentos que suscitavam exigiram-me as palavras. Exigiriam que as ideias e as sensações que permaneciam em meu íntimo pudessem ser recolocadas. Vivi e vivo a escrita na condição da palavra que irrompe e se afirma, da palavra em sua sobrevivência. Escrita não como forma de esclarecer ou revelar. Tampouco como mero relato de uma vivência. Escrever as experiências mais marcantes no período em que fui vice-diretora diz respeito a um processo de suspensão. De mim, das minhas crenças e do modo como venho me constituindo professora. Forma de multiplicar o vivido, ampliando-o em novas relações e permitindo novos desdobramentos. A escrita de pequenas narrativas foi, neste estudo, um intensificador das experiências que tive no ambiente escolar. Uma forma de tencionar-me e habitar os silêncios e as angústias que me tomavam.

Esta tese, assim, registra todo o movimento de uma investigação, na qual desejei me inscrever por inteiro; por isso, está longe de constituir-se uma relação de neutralidade ou exterioridade. A pesquisa consiste justamente em

uma aproximação cuidadosa com meu cotidiano, com a escola em que trabalho todos os dias, há tantos anos. Surge e é desenvolvida a partir de inquietações minhas que – penso – oportunizam questionamentos relevantes ao campo educacional.

Parto do entendimento de que nenhum processo de investigação, poderíamos dizer, se dá de modo tranquilo e asséptico. Ele toca em cheio o pesquisador, por vezes de modo doloroso e inquietante. Ou seja: “criar um problema de pesquisa é virar a própria mesa, rachando os conceitos e fazendo ranger as articulações e teorias” (CORAZZA, 2007, p.116). O objeto e a metodologia de pesquisa são criações do pesquisador, a partir das implicações que aquilo tem em sua própria vida. Têm origem na abertura do pesquisador, no sentido de aceitar “perder a verdade de sua própria formação identitária para que o si-mesmo/a seja refeito” (CORAZZA, 2007, p.124).

Eu diria mais: não está em jogo aqui apenas o modo como operamos na elaboração da investigação; também o modo como trabalhamos com as citações e leituras evidencia um trabalho legítimo de criação. Walter Benjamin, por exemplo, tramava as citações em seu texto de modo bastante autoral. Ele, ao retirar excertos de sua origem textual, incorporava-os a um modo particular de escrita. Ele cortava, copiava várias vezes, buscava olhar cada citação, de ângulos sempre diferentes. Existia ali um investimento do autor para que as citações pudessem, ao serem retiradas de sua “aura”, integrar-se organicamente ao novo texto, então elaborado. Penso que esse gesto benjaminiano pode nos dizer muito, com respeito à criação acadêmica: desde a elaboração dos procedimentos de levantamento de dados até a própria atitude frente ao material teórico, estamos sempre numa operação de invenção e criatividade. Tudo se constitui como fruto do processo criativo do pesquisador (SARLO, 2013).

Rosa Maria Fischer, em seu texto “Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê”, aponta justamente para a importância de que o pesquisador se coloque a si mesmo em sua pesquisa, evitando apenas repetir teorias e métodos. Para a autora, é fundamental que estabeleçamos nossas filiações teóricas, a partir de um estudo dedicado dos autores. Mas é preciso aproximar-se do que se lê, tomando os escritos dos autores, tramando-os no jogo de relações que estabelecemos. Pensar na companhia de um autor diz respeito a estudá-lo e não apenas repeti-lo para confirmar nossas hipóteses. Trata-se de abandonar

implicações imediatistas sobre teóricos e conceitos. Trata-se, enfim, de “adonar-se deles e arriscar-se a ir além, justamente porque estamos de alguma forma escrevendo algo nosso, inscrevendo a nós mesmos em uma criação genuína” (FISCHER, 2005, 121).

A escrita acadêmica surge justamente dessa experiência do pesquisador, desse processo de estar dentro e fora de si, e que nos apresenta outros modos de ser, outras sensações. Não apenas a apropriação das leituras exige do pesquisador uma entrega, uma disponibilidade a correr riscos, mas toda a construção da investigação requer uma postura inquieta. Convoca-nos a lidar com as lacunas que nos rodeiam e com os embates que nosso objeto impõe a nós mesmos. Neste mar de águas revoltas, a produção acadêmica se mostra justamente como irrupção, na qual o outro nos empurra para além da nossa mesmidade. É esse trabalho visceral que se fez necessário a mim, quando me propus a retomar situações que vivi. Falo aqui de um contato com o outro que irrompe e que me aponta o risco da indiferença e do egoísmo; um outro que se impõe a partir de uma verdade própria, expondo-se em toda a sua diferença. Destes encontros pungentes, que me inquietam e me perturbam, é que este estudo é feito.

O poeta Manoel de Barros abre este capítulo, primeiramente pelo convite a um modo de olhar na contramão das urgências que parecem nos consumir. Convida à experimentação de um outro tempo, mais vinculado ao andar das tartarugas e aos mistérios dos quintais. Ainda, a própria linguagem do poeta mobiliza a percorre este estudo. Em seu texto “Os poetas e a linguagem”, Carlos Skliar nos aproxima de alguns elementos da linguagem própria do poeta. Este utiliza a linguagem como pronúncia do inconfessável (SKLIAR, 2014). Compõe sua escrita em território híbrido, entre o compreensível e o incompreensível. Assume o mistério da linguagem, que não é desfeito. Então, componho as narrativas sobre o que vivi no ambiente escolar justamente nesse território derrisório, fronteiro, no qual a escrita se aproxima da experiência sem nunca a abarcar de todo, sem contemplá-la em sua suposta totalidade.

Ainda segundo Skliar, o poeta é dotado de uma incapacidade voluntária à explicação. Ou seja: ele não deseja explicar a ninguém seus versos. Apenas lança um traço, um fio do tempo, a partir do qual outro alguém poderá lê-lo. A escrita das narrativas que compõem esta tese busca inspiração nesse gesto do

poético, mesmo não sendo, a rigor, poesia. A escrita que desenvolvo não se constrói como explicação fechada das situações que vivi. Pelo contrário, abre-se a cada novo olhar que lhe é lançado, permitindo que repercuta no outro e se desdobre em novos questionamentos.

As narrativas que elaborei ocupam centralidade neste estudo. Elas se constituem em material empírico a partir do qual estabeleço diálogo com companhias teóricas, literárias e fílmicas. Mas é preciso falar de outra linha de força no estudo que ora apresento: a relevância da escuta. É justamente por meio do gesto de escutar – alunos, pais e professores –, que as narrativas que compõem este trabalho foram elaboradas. A escuta movimenta não apenas a metodologia da pesquisa, como apresenta-se como um dos campos analíticos que desenvolvo.

Com estes fios condutores, elaboro sete ensaios, nos quais parto de narrativas que escrevi, durante dois anos, quando vice-diretora de uma escola da rede estadual de ensino, na Grande Porto Alegre. Problematizo temáticas como a amizade, o tempo, a formação ética-estética docente, a escuta e a presença. Elaboro os ensaios mobilizada pelo que as narrativas me deram a pensar e sobre os desdobramentos que acredito pertinentes e possíveis no campo da Educação. Escrevo de modo a tensionar a mim mesma, deixando que as experiências escolares produzam questionamentos e me coloquem em instabilidade.

Na relação com as narrativas, não me coloco a responder a todas as inquietações que os acontecimentos produziram em mim. Opto em me demorar mais no próprio questionamento, nas múltiplas e complexas questões que elas me oferecem. Fico então entregue ao movimento do pensamento, que vai compondo-se na medida em que dialoga com filósofos, pesquisadores, escritores e cineastas. O cinema e a literatura são aqui mobilizadores de relações e potentes multiplicadores. Ambos reforçam, sobretudo, um processo de elaboração docente (e de mim mesma) que realizo, no próprio ato de escrever. Tenho como objetivo fazer “algo mais”, com aquilo que me angustia e me preocupa na escola. Considero as experiências que elaboramos no ambiente escolar extremamente potentes e dignas de mobilizar estudos na Educação. O cotidiano escolar está repleto de silêncios, angústias e, certamente, belezas. O

que desejo aqui é manter esses elementos em suspenso, disponíveis a um olhar analítico.

Ao produzir narrativas, não pretendo promover uma espetacularização da intimidade do outro ou da minha própria vida privada. Trata-se de pensar como a narrativa e as experiências do outro entram em contato comigo e provocam questionamentos sobre mim e sobre minhas supostas verdades. Não desejo denunciar a vida difícil de alunos e professores; mas pensar sobre como se dá nosso encontro com a alteridade, como decidimos (docentes e órgãos diretores) sobre a vida do outro. Busco, em um exercício constante, tornar claros meu pensamento, minhas atitudes e meus questionamentos. Desejo falar justamente do desconforto com minhas ações, com a estrutura escolar, com a narrativa do outro, que tanto me chocam, todos os dias. Parto justamente da possibilidade de multiplicar questões a partir do vivido. Em especial, como me qualifico eticamente para intervir na vida do outro? Como desenvolver esse deslocamento ético com jovens que nos são hostis? Por que julgo “ter que” tomar decisões nas quais não acredito? É justamente na força dessas inquietações que aposto, ao desenvolver a presente pesquisa.

No Ensaio 1, *Narrar o vivido, narrar a experiência*, trato da relação entre experiência e narrativa, apontando as potencialidades da linguagem narrativa para a Educação. No segundo ensaio, *Montagem, olhar e cinema: aproximações metodológicas*, apresento a tessitura metodológica que percorre o estudo. Exponho de que modo o olhar filosófico para o vivido, articulado ao cinema, resultou na construção dos ensaios. Apresento-os como constelações, elaboradas por meio de um processo de montagem. No Ensaio 3, *A escuridão do outro: escuta, presença e tempo*, penso sobre a necessidade de escuta no ambiente escolar. Articulo a ideia de escuta com o conceito de presença. No Ensaio 4, *Por uma ética da alteridade: o encontro com a dor do outro*, problematizo o encontro com a “dor do outro” na sua condição de possibilidade de experiência. Para tanto, valho-me dos conceitos de experiência e alteridade, a fim de pensar o tema da elaboração ética de si na docência. No quinto ensaio, *Sobre o tempo de “estar com”*, disserto sobre a experimentação do tempo na escola. Penso na possibilidade de ampliação dos modos de experimentar o tempo. Ainda que a escola opere basicamente na dimensão de khrónos, considero a possibilidade de que opere também por meio de fissuras e



descontinuidades. No sexto ensaio, *Sobre a amizade*, penso em como viver e reafirmar a centralidade e as potências da relação professor-aluno no processo de aprendizagem. Tendo no horizonte os enormes desafios colocados à Educação Básica, desejo afirmar esta relação como possibilidade de “encontros de amizade”. Finalmente, no Ensaio 7, *O rosto do outro: a precariedade da escola*, trato dos encontros de diferentes vidas no ambiente escolar, os diferentes “rostos”, as diferentes alteridades, das quais nos aproximamos. Coloco-me a pensar em uma escola que possa fazer-se espaço de ressignificação de nós mesmos.

#### Referências:

BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 103 – 127.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 117 – 140.

SARLO, Beatriz. *Sete ensaios sobre Walter Benjamin e um lampejo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem. Educar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SKLIAR, Carlos. *No tienen prisa las palabras*. Barcelona: Editorial Candaya, 2012.

**ENSAIO I****Narrar o vivido, narrar a experiência**

*Penso muito sobre elas. Sobre as narrativas que me chegam, sobre as vidas que se cruzam com a minha. As histórias pungentes me chocam, me movem, produzem algo em mim que não sei descrever. Fiquei presa em algumas delas por dias. E, ao pensar em contá-las, tive todo tipo de questionamento. Seria ético que eu escrevesse sobre histórias de vida de outras pessoas? Seriam essas histórias minhas ou delas? Relato ou ficção? Presa nessas questões, eu simplesmente silencieei. Até que, em certo momento, numa aula sobre linguagem e narrativa em Michel Foucault, eu simplesmente não pude conter-me. Escrevi, em meu pequeno caderno vermelho, com letra pequena e ansiosa, numa enxurrada, tudo aquilo que estava guardado em mim. Era impossível não escrever. Mesmo com o sentimento de vazio, após os primeiros registros, tive a certeza de que voltaria a escrever novamente sobre aquelas vidas.*

*É preciso transformar as histórias que me chegam em narrativas escritas. Mas para quê? Simplesmente para pensar sobre elas? Para que eu possa discuti-las em meio a debates teóricos sobre ética? Seria a escrita uma simples ferramenta de reelaboração e assimilação do vivido? Talvez todas essas razões estejam em jogo. Quero muito escrever. Sei que preciso. Para não fazer desaparecer a história de pessoas que tanto me mobilizaram, que tanto me alteraram. Pessoas que nem imaginam o quanto me ocuparam e preocuparam. Suas vidas, narrativas e problemas me colocam inúmeras questões, que certamente merecem ser pensadas. São histórias que se cruzam comigo, me encontram, vão e vêm. Entram e saem*

*da sala. Fazem muito e tanto comigo. Causam-me impactos incomensuráveis. Não é possível esquecer-las. A vontade foi tanta que explodiu. Mesmo com a falta de tempo, com o cansaço. Aqui no meio da aula, nesse dia chuvoso, fragmentos de vida me tomam e exigem que eu as narre. Reconheço minha impotência, não sei como ajudar. Escrever talvez seja um modo de atuar positivamente, dar uma resposta, mesmo que precária, a tantas faltas e carências humanas.*

Lembro-me com muita clareza do exato momento em que me senti impelida a escrever. Foi durante uma aula no PPGEDU. Claro, já havia o desejo de registrar o que vivia na escola. Tratava-se para mim de uma urgência, um modo de retomar sofrimentos, vividos ali no ambiente escolar; e, ao mesmo tempo, havia o desejo de buscar outros caminhos, de estabelecer outras relações para aqueles impasses. Desestabilizada, buscava compreender e descobrir o que me mobilizava tão profundamente. Percebia que aquelas situações passavam a ocupar-me para além do tempo da e na escola. Encontrava-me com narrativas, com famílias e com problemas, que permaneciam comigo por longo tempo, por dias e dias.

Frente a alguns relatos íntimos, via-me em um dilema: poderia compartilhar com outras pessoas as situações que me afligiam? Certamente, no âmbito da equipe escolar, isso seria possível. No entanto, justamente nesse grupo percebi pouca escuta aos dilemas e dificuldades dos alunos e de suas famílias. O pragmatismo com o qual tratávamos algumas situações me desmotivava a compartilhar angústias. Por outro lado, tinha receio de ser mal interpretada. A verdade é que eu não buscava respostas imediatas. O desejo de falar e de comunicar não surgia da mera necessidade de “saber o que fazer”. Ainda que eu questionasse minhas decisões, não era apenas isso que buscava. O movimento que tais narrativas operavam em mim parecia mais profundo, exigia uma suspensão. Solicitava um pensamento mais demorado, sem que eu pudesse vislumbrar o que supostamente seriam as atitudes mais corretas e verdadeiras para cada caso.

Expor-me também não era tarefa fácil. Entendia que essa era uma maneira de mostrar-me vulnerável, oscilando em minhas decisões e crenças. Sabia que a comunidade escolar esperava de mim uma postura firme, convicta. E acredito que na maioria dos momentos era exatamente isso que eu aparentava ser: firme e convicta. Como seria então a reação de meus colegas se soubessem que, intimamente, questionava-me repetidas vezes sobre decisões a tomar? Neste sentido, a escrita tornou-se um “outro” para mim, com o qual podia compartilhar os dilemas mais íntimos e as situações mais dolorosas, vivenciadas no ambiente escolar. A escrita transmudava-se em “alguém” que não estava ali para meramente responder às minhas tantas questões, que não estancava o movimento do meu pensamento. Pelo contrário, a escrita devolvia-me um a um os meus dilemas.

A operação da escrita, percebo agora, possibilitou-me dar mais tempo às situações vividas. O encontro com tantas vidas, tantas dores, tantas famílias exigia mais de mim do que os breves instantes em que tais encontros se davam. Ao me acompanharem para além da escola, aquelas histórias pediam uma conversa comigo mesma. E a escrita foi um modo de retomar o vivido, permitindo-me um outro olhar, uma troca. Foi ainda um modo de suspender. Uma possibilidade de reelaboração. Não acreditava que encontros tão preciosos e duros pudessem simplesmente escoar. Escrever tornou-se um modo de retê-los. Aqui, estamos diante da relação viva entre linguagem e morte. Registrar foi um modo de conservar lapsos de vidas, um modo de lhes conferir presença.

Escrever como um modo de não esquecer, de manter-se vivo. Remeto-me aqui ao texto de Michel Foucault, “Linguagem ao infinito”, em que o autor discute a relação entre linguagem e morte. Foucault aponta que a aproximação com a morte abre no “ser e no presente o vazio a partir do qual e em direção ao qual se fala” (FOUCAULT, 2009, p. 47). A morte e os infortúnios da vida oferecem à palavra recursos inesgotáveis. Esse limiar abre na linguagem um espaço infinito. Na sombra de seu desaparecimento, a linguagem subverte o fim. Recomeça, “encontra nela mesma um espelho” (FOUCAULT, 2009, p. 48). Desdobra-se em um jogo, multiplicando a si, fugindo da morte. Na escrita, a linguagem encontra seu duplo. No jogo de reflexão e duplicação, “a palavra encontra o recurso infinito de sua própria imagem” (idem). Ao desdobrar-se em distintas imagens, a palavra sobrevive.

Talvez as narrativas que componho resguardem justamente essa ideia, da palavra que sobrevive, que se afirma. Narrar a experiência é, sobretudo, torná-la presente e, também, tornar a mim mesma presente. Ainda que algumas destas situações tenham ocorrido há mais de dois anos, ao narrá-las posso retornar a elas. Ao tornar presente tais narrativas, permito que delas desprendam-se novas questões, novas inquietações. Qual o potencial ético e poético das narrativas elaboradas, a partir de situações vividas? Qual o potencial fabulador em nosso modo de retomar o que vivemos? Como a escrita nos possibilita um processo de formação ética e estética? Qual a pertinência de retomar o vivido, por meio da narrativa, para a formação docente? Estes são alguns dos questionamentos que mobilizam as discussões deste capítulo.

### ***Narrativa e experiência***

No livro *É isto um homem?*, Primo Levi narra o cotidiano em um campo de concentração alemão, entre 1944 e 1945. Ambientado em Auschwitz, o livro nos surpreende pelo testemunho da dor e da morte de milhares de pessoas. O autor, italiano e judeu, narra o cotidiano do campo de concentração e estabelece questionamentos pungentes sobre o que é, afinal, um *ser humano*. Em meio a tanta dor, ao sofrimento e ao risco constante da morte, as mais simples e rotineiras atitudes tornam-se ali, naquela radical situação, grandes atos de resistência. É o caso das mães que, mesmo sabendo que serão transportadas com seus filhos para a morte, lavam suas roupinhas, lhes dão banho, cuidam dos pequenos com o mesmo zelo de qualquer mulher em condições *normais*. No limite da vida, da dignidade, as pequenas ações carregam consigo a beleza da vida que resiste. Vida que, sutilmente, se impõe.

Primo Levi conduz seu relato sem traços de auto-piedade e sem qualquer tom de vingança. Aponta, logo no prefácio do livro, que sua escrita surgiu como uma necessidade, tanto de contar aos outros, de compartilhar o relato do vivido, como também de atender a uma urgência de liberação interna. Ele consegue descrever um dos eventos mais aterradores da humanidade, com uma beleza e uma poética ímpares. Rememora o passado, sem encerrá-lo nos limites da queixa e da acusação. Para Jeanne Marie Gagnebin, em diálogo com Walter Benjamin e Theodor Adorno, o enclausuramento da rememoração no “círculo

vicioso da culpabilidade” faz com que não seja possível nenhuma abertura em direção ao presente (GAGNEBIN, 2009, p. 102). Portanto, não se trata de retomar o passado sob a forma de um culto ou de comemorações solenes. Trata-se, sim, de “uma exigência de análise esclarecedora que deveria produzir – e isso é decisivo – instrumentos de análise para melhor esclarecer o presente” (GAGNEBIN, 2009, p. 103).

A narrativa de Primo Levi nos fala da necessidade humana de narrar, mesmo que estejamos diante dos eventos mais aterradores. Trata-se em parte da necessidade ética e política de conferir presença às dores e horrores vividos. A linguagem possui múltiplas convergências com a presença e constitui-se em um meio de reconciliar o *Dasein* e os objetos do mundo (GUMBRECHT, 2015). Narrar a dor do Holocausto é conferir-lhe presença, é reafirmar a necessidade ética de não esquecermos o que se passou. Afinal, como Gagnebin nos diz, furtar-se à necessidade de contar os horrores do Holocausto, ainda que por falta de palavras ou excesso de dor, significaria “pactuar com a ignomínia” (GAGNEBIN, 2013, p. 109). Narrar, portanto, passa a ser aqui um gesto urgente, inevitável, obrigatório.

A narrativa esteve, no pensamento de Walter Benjamin, muito próxima ao tema da experiência. Como já mencionamos anteriormente, para existir experiência é fundamental que haja partilha, comunicação. Benjamin, justamente por isso, relaciona o declínio da experiência com a dificuldade que teria o homem contemporâneo de narrar. No texto “O narrador” (2012), Benjamin aponta que a arte de narrar estaria em vias de extinção. [Importante lembrar que estamos falando da primeira metade do século XX. Mas, paradoxalmente ou não, o texto parece falar dos dias de hoje].

A professora e pesquisadora Tatielle Souza da Silva, em sua tese de doutorado *Poéticas do aprender: modos de inscrever a si mesmo no mundo*, discute longamente a relação entre narrativa e experiência. Aponta que, para apropriar-se da experiência, é imprescindível que o sujeito recorra à narrativa. É preciso “contar sua história, dar seu testemunho, repeti-lo, traduzindo o vivido em palavras e gestos” (SILVA, 2015, p. 136). Ao narrar o vivido, ao retomar a experiência por meio das palavras, opera-se uma espécie de restituição da autoria: o sujeito restitui a si mesmo, como autor de sua existência (SILVA, 2015).

Tatielle está nos falando da íntima e inextricável relação entre narrativa e experiência: uma não existe sem a outra. É isso o que aprendemos de Walter Benjamin, em escritos que remontam à primeira metade do século XX: falar em declínio da narrativa é também falar de desaparecimento da experiência. Pergunto: por que não cansamos de invocar o tema da experiência, se ela parece já não acontecer, nos termos sublinhados pelo filósofo alemão? Essa é uma interrogação que não me abandona. E é por isso que retomo o pensamento de Walter Benjamin: para compreender de que exatamente ele falava, ao observar o fim de um modo de narrativa e o declínio de um certo tipo de experiência. Não acredito na impossibilidade plena da experiência; nem na morte da narrativa. No entanto, podemos indicar que os modos de narrar, certamente, têm sido profundamente alterados com o passar do tempo. O que parece potente é justamente perceber, nesse sentido, o eco e a capilaridade do pensamento de Walter Benjamin. O autor é parte inescapável desta tese, pelos efeitos que produz em nosso modo de pensar ainda hoje. Afinal, como falar de narrativa e de experiência, precisamente agora?

As narrativas, especialmente aquelas que se debruçam sobre a dor humana, se fazem a partir do próprio obstáculo da linguagem. Gagnebin, ao referir-se à escrita de Primo Levi, nos diz que “a dificuldade do sofrimento vir a ser realmente dito, isto é, a exigência de trabalhar com essa narração árdua, de desfazer os nós da dor na multiplicidade de palavras” parece ser o que nos proíbe de calar (GAGNEBIN, 2013, p. 110). O caráter fugidio e impreciso da linguagem nos aponta para a difícil tarefa de narrar sem almejar tudo dizer. Michel Foucault, no livro *As palavras e as coisas*, afirma que a linguagem “não é um conjunto de signos independentes, uniforme e liso, em que as coisas viriam refletir-se como num espelho” (FOUCAULT, 2000, p. 47). Pelo contrário, a linguagem é dotada de opacidade e mistério. Portanto, não é possível estabelecer uma relação linear entre as palavras e aquilo que nomeiam. As palavras acabam por se misturar “aqui e ali com as figuras do mundo” e a imbricar-se com elas. Trata-se do que Carlos Skliar, como já mencionado anteriormente, nomeia de “desobediência da linguagem” (SKLIAR, 2014, p. 17). Dito de outra forma: a narrativa detém certa gestualidade, “faz falar o impronunciável, o que não tem palavra” (SILVA, 2015, p. 147).

Portanto, ao pensarmos na rememoração do passado e na criação narrativa no presente, enfrentamos a impossibilidade de “dar conta”, por meio da linguagem, do que de fato se passou. Trata-se primeiramente de uma desobediência da própria linguagem, que zomba e se esquiva de nossas tentativas de apreendê-la. Além disso, a rememoração parte de uma imprevisibilidade do próprio presente. Narrar a experiência diz respeito a resistir à tentação de preencher as faltas e sufocar os silêncios do passado (GAGNEBIN, 2013). O desejo não é de reconciliação com o que passou, e sim de ampliação das lembranças, em sua “capacidade de infinitas interpolações naquilo que foi” (GAGNEBIN, 2013, p. 77).

Ao propormos uma elaboração narrativa da experiência, faz-se necessário ressaltar que não se trata de uma retomada narcísica, na qual a identidade do sujeito seja constantemente reafirmada e valorada. Narrar a si, como propomos aqui, diz respeito a um movimento contrário, de desapossamento de si. Rememorar é colocar-se na dinâmica imprevisível do lembrar, que “submete a soberania do sujeito consciente à prova temível da perda, da dispersão” (GAGNEBIN, 2013, p.79). Portanto, narrar o vivido diz respeito a colocar-se em travessia, é expor o passado em seus buracos, hesitações e incompletudes. É não ter medo de expor os dilemas, dores e incoerências. Deste modo, não se trata de narrar a si de modo a enaltecer a própria intimidade. Jorge Larrosa, em *Tremores* (2015), defende que falar e escrever em nome próprio não consiste em “colocar-se como tema ou conteúdo do que se diz” mas, de preferência, em “falar (ou escrever) a partir de si mesmo, colocar a si mesmo em jogo no que se diz ou pensa, expor-se” (LARROSA, 2015, p. 70).

Narrar a experiência não é apenas uma descrição das situações e histórias de vida. Não se trata de encerrar na esfera exclusiva do vivido particular, mas sim permitir uma multiplicação de narrativas e relações, que se conectem com o coletivo. Meu convite é que, assim como faz o cineasta Kiarostami, possamos tomá-las como narrativas-poéticas que, por meio das imagens que nos oferecem, nos elevam a seu mistério (KIAROSTAMI, 2013, p. 182). A busca não é a de simplificar, reduzir ou explicar o vivido. Rememorar, como Jeanne Marie Gagnebin nos fala, se dá justamente pela possibilidade de um outro devir. Pela porosidade e pelo mistério que lhe são próprios. Trata-se de operar com lacunas



e dobras, de modo a complicar nosso pensamento, ampliando modos de sentir e ver.

### ***A vida em busca de narrativa***

No curta-metragem *O coro* (Abbas Kiarostami, 1982), acompanhamos cenas de um senhor idoso, que precisa usar aparelho auditivo para escutar. Ele circula em meio a estreitas ruelas. No trajeto até a feira, diferentes ruídos são ouvidos (pelo espectador). O barulho de uma carroça, o martelar na fabricação de painéis, as vozes que compõem o cotidiano de uma feira de rua. Percebemos que, quando os sons da rua o incomodam, nosso personagem simplesmente retira do ouvido o aparelho. Ao desativar o aparelho, os sons percebem-se como abafados, ao espectador. Kiarostami nos possibilita compartilhar essa sensação junto com o personagem. Quando ele desconecta o aparelho, o som principal do filme também é suprimido. Restam apenas ruídos muito sutis. Acompanhamos a chegada do idoso à sua residência e, em virtude de uma obra barulhenta nas proximidades, o homem mais uma vez retira o aparelho.

Ao mesmo tempo em que o personagem de Kiarostami entra em casa, ouve-se o sinal de uma escola: crianças começam a sair. Duas meninas aproximam-se da porta da casa em que mora o senhor e tentam abri-la. Tocam repetidas vezes a campainha. A cena retorna para o idoso que, dentro de casa, sem escutar nada, prepara algo para comer. As crianças, então, começam a chamar pelo avô. Colocam-se abaixo da janela do quarto dele e gritam: “Vô, abra a porta”. Acompanhamos o senhor que, sentado em sua cama, faz um prosaico lanche. Do lado de fora, juntam-se às duas meninas outras crianças, que passam também a gritar e a chamar o avô – como se ele de fato fosse o avô de todas elas. Por vezes (parece ao espectador, que acompanha cada gesto), ele suspeita de algum barulho, mas em seguida retoma sua atividade. Forma-se abaixo de sua janela um grande grupo de crianças que, juntas, gritam em coro: “Vô, abra a porta!”. O senhor acende um cigarro e, de repente, tem a impressão de ter escutado algo. Recoloca então o aparelho auditivo. Vai até a janela e vê todas aquelas crianças chamando por ele. Podemos observar, no seu olhar, a alegria que aquela imagem produz. *The End*. É apenas isso o que o diretor nos conta. A mais pura e singela delicadeza.

Kiarostami criou diversos filmes nos quais apresenta belas e sutis narrativas como essa, a que assistimos em *O coro*. No curta-metragem *Duas soluções para um problema* (1975), conhecemos Nader e Dara. O problema? Dara devolve o livro de Nader, rasgado. Para esse impasse, o filme nos apresenta, com enorme simplicidade, duas soluções. Ou Nader pode rasgar também o livro do amigo, ou Dara pode colar o objeto. O filme, na sua singeleza, nos põe a pensar sobre amizade e alteridade. Os dois curtas de Kiarostami constituem-se a partir de elementos sutis e cotidianos. No entanto, não se pode dizer que se trata de produções simplórias ou “bobas”. Com elas, parecemos observar as pequenas alegrias que preenchem uma rotina, uma vida. Observamos com atenção as ações dos personagens, seus relacionamentos, e fica evidente o quão poéticas e belas são (ou podem ser) as mínimas coisas do dia-a-dia,

O olhar com que o diretor constrói o filme, a partir da simplicidade e da atenção voltada para a experiência dos personagens, remete ao olhar e ao modo de narrar de Walter Benjamin. Em *Rua de mão única* e *Infância berlinense*, Benjamin compõe uma coleção de cenas, de objetos e de lugares. A partir deles, vai tecendo suas memórias, seu pensamento e cenas da história da Alemanha. Benjamin esboça outra ideia de narração – aquela que surge da própria experiência do narrador. Não se trata de produzir relatos lineares e totais, que busquem desvendar verdades ou estabelecer relações lineares de causalidade. Trata-se de produzir narrativa a partir de detalhes quase invisíveis, em que não interessa transmitir uma “pureza” da coisa narrada. O narrador opera como um artesão, tecendo sua experiência e a experiência alheia. Aquele que narra tem a atitude de um sucateiro, que recolhe, apanha o que é deixado de lado. Um leque, os esconderijos infantis, os artigos de um armarinho, as manhãs de inverno.

Benjamin oferece-nos belas e inesperadas coleções, suspendendo os significados habituais e colocando cada elemento dentro de novos jogos de relações. Convida a nos dedicarmos aos objetos mais banais, a “aprender o que é verdadeiro e significativo no que é pequeno e trivial” (SARLO, 2013, p. 46). As questões cotidianas e os objetos pouco “nobres” surgem nos escritos de Benjamin, como elementos que merecem ser pensados. O que é banal ou ordinário é justamente o que nos exige um olhar mais detalhista (SARLO, 2013,

p. 47). Narrar a própria história é, para Benjamin, narrar elementos mínimos. Ainda que esse movimento seja permeado pelo sentimento de humildade em relação ao que é contado, sabemos que o cotidiano nos propõe quase sempre questões muito complexas.

Podemos destacar, em Benjamin e Kiarostami, um olhar muito especial e generoso para a existência humana, um genuíno desejo de narrar a vida. Ambos nos levam a pensar no potencial poético do que nos rodeia, das vivências cotidianas. Ao pensar sobre o processo de criação narrativa, busco a companhia de mais dois autores bastante significativos: Richard Kearney e Paul Ricoeur. A partir da leitura de alguns de seus textos, entre eles *Tempo e Narrativa* (RICOEUR, 2016) e *Narrativa* (KEARNEY, 2012), quero estabelecer entre eles um diálogo. Desejo aqui reafirmar as relações entre a ideia de tripla *mimesis*, de Paul Ricoeur, e os cinco elementos que compõem a criação narrativa, apontados por Richard Kearney. Ambos, a partir da *Poética* de Aristóteles, retomam os conceitos de *mimesis* e *mytho*. Na primeira parte da obra *Tempo e narrativa*, Paul Ricoeur desenvolve sua ideia de tripla *mimesis*. *Mimesis* é um conceito que coincide em ambos os autores, como “uma forma criativa de recontar, evitando assim as conotações de representação servil erradamente associadas ao tradicional termo imitação” (KEARNEY, 2012). Distanciada da mera imitação, *mimesis* aparece aqui enquanto “espaço vazio demarcando a fronteira entre o mundo narrado e o mundo vivido” (KEARNEY, 2012, p. 415). É no enlace entre esses dois universos, o da criação e o da vida, que pretendo pensar a criação narrativa. A tripla *mímesis* seria composta de: 1) “pré-configuração de nosso mundo vivido, à medida que este busca ser narrado; 2) a configuração do texto no ato da narração; e 3) a reconfiguração de nossa existência, quando retornamos do texto narrativo para a ação” (KEARNEY, 2012, p. 415).

A pré-configuração, ou *Mimesis I*, consiste em uma instância pré-narrativa. Ela antecede a criação narrativa e ocorre porque estamos inseridos em um emaranhado de histórias, disponíveis a serem narradas. Esse emaranhado consiste em narrativas potenciais; constituiriam uma espécie de pano de fundo. O trabalho do narrador é justamente o de fazer emergir deste pano de fundo a história a ser narrada (RICOEUR, 2012). Para Paul Ricoeur, contamos histórias porque “as vidas humanas têm necessidade e merecem ser narradas” (RICOEUR, 2012, p. 309). A definição de *Mimesis I* está muito próxima do que

Richard Kearney chama de enredo, em seu texto. Ele afirma que “toda existência humana é uma vida em busca de narrativa” (KEARNEY, 2012, p.412). Caberia à narrativa “fazer de nossas vidas histórias de vida” (idem).

O pensamento de ambos os autores exerce sobre mim uma espécie de fascínio. Pensar na existência humana como um conjunto de histórias que merecem ser contadas é alimentar uma dimensão poética da trajetória de cada um. Em muitos momentos na relação com os meus alunos, ou até mesmo ao andar de ônibus, ao circular pelas ruas da cidade, questionava-me sobre aquelas vidas – vidas que eu simplesmente via passar. Observava aqueles que cruzavam comigo e perguntava-me: onde morariam, quais seus desejos, para onde estariam indo? Em muitos momentos, por exemplo, ao fazer viagens de ônibus para a serra ou o litoral, ao ficar por horas em uma poltrona, observava as pessoas que viajavam ao meu redor. Eu constantemente me perguntava: para onde estariam indo? Quem os esperava? Imaginava, quase como em um filme, o desenrolar de histórias possíveis. Seria apenas uma curiosidade em relação à intimidade do outro? Acho que não: na companhia de Richard Kearney, entendo que “dentro de cada ser humano existem inúmeras pequenas narrativas tentando escapular” (KEARNEY, 2012, p. 413). Talvez essa seja a magia dos filmes de Kiarostami. Eles parecem narrar a vida dos transeuntes, das pessoas comuns. Falam de existências como a de cada um de nós.

A *Mimesis II* é apresentada por Ricoeur como “o reino do como se” (RICOEUR, 2016, p. 112). Essa descrição vem da resistência do autor em falar em “reino da ficção”, especialmente pela pretensão da narrativa histórica em constituir-se enquanto a única narrativa verídica. Na *Mimesis II*, o autor apresenta a ideia de “por-em-intriga”. Colocar em intriga significa designar a composição da narrativa, unindo ficção e ordem. A intriga “faz a mediação entre os eventos ou incidentes isolados e uma história tomada como um todo” (RICOEUR, 2012, p. 303). É justamente aí que reside o trabalho de criação do narrador, na medida em que o emaranhado de histórias no qual estamos imersos recebe um tratamento propriamente ficcional. Aproximo os apontamentos de Paul Ricoeur à ideia de *re-criação*, apresentada por Richard Kearney. Este autor reforça, centrado no conceito de *mimesis*, a possibilidade de a narrativa ser uma re-encenação do mundo real (e não mera cópia da realidade). Ambos os autores estabelecem para nós uma discussão mais aprofundada sobre ficção e

realidade, sobre narrativa histórica e narrativa ficcional. Parte-se do entendimento de que, ainda que se presuma uma certa verossimilhança em relação aos fatos, a própria narrativa histórica nunca é literal, correspondente a fatos efetivamente acontecidos. “Ela é sempre, pelo menos em parte, figurativa, na medida em que envolve um narrar a partir de determinada seleção, sequência, colocação de enredo e perspectiva” (KEARNEY, 2012, p. 417). Na narrativa histórica, tem-se a pretensão de narrar como de fato os eventos aconteceram. Já na narrativa ficcional, essa pretensão simplesmente não existe.

É necessário ressaltar que as narrativas que produzi e que compõem esta tese, ainda que tenham sido elaboradas a partir de situações vividas no ambiente escolar, são tomadas aqui como narrativas ficcionais. São elaboradas a partir de sensações, de olhares que sobre elas fui depositando. Surgem baseadas na convicção de que, como Jaques Rancière propõe, “o real precisa ser ficcionado para ser pensado” (RANCIÈRE, 2005, p. 58). Rancière aprofunda a discussão entre real e ficcional, ao propor que “escrever a história e escrever histórias pertencem a um mesmo regime de verdade” (idem). Ou seja, a narrativa ficcional e a narrativa histórica possuem “modelos de conexão entre a apresentação dos fatos e formas de inteligibilidade que tornam indefinida a fronteira entre a razão dos fatos e razão da ficção” (idem). Para além dessa fronteira movediça, apostamos que a narrativa ficcional do vivido é potência para os processos de elaboração de si, justamente porque a narrativa nos transporta ao universo ficcional, expondo “o enunciador à trama de si mesmo e lhe devolve a vida” (SILVA, 2015, p. 136). Devolve nossa existência de outro modo: uma existência então ampliada em suas múltiplas relações e possibilidades.

Optamos aqui por operar em um espaço *entre* real e ficcional. Lugar de “movimento entre devaneio e pensamento, entre o que podemos sentir e pensar e o que ainda não sentimos e pensamos” (RICHTER; BERLE, 2015, p.1028). Sandra Richter e Simone Berle, ao retomarem o pensamento de Bachelard, escrevem que, em nossos devaneios, a imaginação nos faz criar aquilo que vemos. Deste modo, “a imagem vai ao real e não parte dele” (RICHTER; BERLE, 2015, p.1033). Portanto, por meio de nossas fabulações, produzimos nossa configuração de mundo, nosso modo próprio de acessar e compreender a realidade. Por meio de nossos devaneios, e através da linguagem, acabamos por instaurar e transformar realidades (RICHTER; BERLE, 2015). Afinal, narrar

as coisas do mundo implica, em certa medida, alterá-las, lançá-las à imprecisão da linguagem.

A intriga, de que nos fala Paul Ricoeur, trata dessa capacidade de relacionar-se com o conceito de fabulação, proposto por Bergson e retomado por Deleuze. Para Bergson, a fabulação pode ser pensada como um dispositivo na produção de divindades, seres imaginários, mitos e lendas (BERGSON, 1978). Essa faculdade está intimamente relacionada ao surgimento da literatura e do teatro. Como Deleuze reforça, “a fabulação criadora nada tem a ver com uma lembrança” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 221). A fabulação tem por função “falsificar a memória” (PIMENTEL, 2010, p. 105). É preciso, portanto, esquecer para criar. A função fabuladora, antes de nos apresentar o passado em si, falsifica a memória, substituindo as “imagens-lembrança” por “imagens-fábula” (PIMENTEL, 2010). Ela se revela no instante em que o real se põe a ficcionar. Essa operação artística é o que possibilita a criação de novos modos de existência.

Podemos dizer que a fabulação constitui uma fronteira movediça entre realidade e ficção, um cruzamento entre ambas: trata-se de uma forma de narrativa *simulante* que acaba por destronar a narrativa veraz (DELEUZE, 1990). É no entrecruzamento de “realidade concreta, transbordamentos do inconsciente e uma imaginação fantasiosa” que ocorre um borramento, confundindo fatos cotidianos, histórias e criação (LAMBERT, 2013, p. 207). Existe, no movimento fabulador, uma relação potente entre o vivido e o imaginado, entre o experimentado e o inventado. Pensando na potencialidade da aproximação inventiva entre vivido e imaginado, Leandra Lambert cria a ideia de “ficções experimentadas” (LAMBERT, 2013). As ficções experimentadas seguem a ideia de criação narrativa e artística a partir do vivido, da experiência. É justamente a tenuidade entre real e ficcional que potencializa a criação de outros modos de ser a partir do vivido. Para tal, é necessário colocar o que se é em travessia, em devir.

Tal aspecto produtivo da criação narrativa parece estar no cerne da *Mimesis III*, de Ricoeur. Compreendida como reconfiguração, ela tem a ver com o processo de retorno à realidade da ação. Trata-se da

(...) intersecção entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou do leitor. A intersecção, pois, do mundo configurado pelo poema e do mundo no qual a ação efetiva exhibe-se e exhibe sua temporalidade específica (RICOEUR, 2016, p. 110).

Estamos falando aqui do processo de retorno à temporalidade vivida. Após o encontro com a narrativa, leitor e narrador retornam à dimensão da ação. Richard Kearney pensa essa etapa como a possibilidade de uma espécie de liberação em catarse. Ressalto a potência da narrativa como deslocamento de si, como descentração. Ou seja, no encontro com a narrativa, podemos experimentar efetivamente o lugar do outro. Trata-se não apenas de uma experimentação poética, mas sobretudo da ampliação de nossa sensibilidade ética (KEARNEY, 2012). Para Kearney, ao sermos dotados de uma compaixão narrativa, temos a possibilidade “de experimentar a si próprio como outro e o outro como a si próprio” (KEARNEY, 2012, p. 419). Entramos em um jogo de identidade e diferença, o qual nos possibilita uma “reversão em nossa atitude natural diante das coisas e nos abre novas maneiras de ver e ser” (idem). Nesse processo de retorno a si, após o encontro e a fabulação narrativa, torna-se possível maior atenção não apenas ao que nos rodeia mas a nós mesmos. O deslocamento oportunizado pela narrativa faz com que, ao retornarmos, possamos, de algum modo, olhar a nós mesmos como outros, pensar a nós e o que nos circunda a partir de várias e distintas possibilidades.

O caminho traçado por Paul Ricoeur, quanto ao desdobramento do processo mimético, nos fala principalmente da potência da narrativa na existência humana, no próprio processo de constituição do sujeito. Como nos diz Richard Kearney, “a vida não contada talvez seja menos rica do que uma vida contada” (KEARNEY, 2012, p.414). Justamente pela abertura em relação ao vivido e pela “extrapolação poética dos mundos possíveis” é que a narrativa enriquece a própria vida, permitindo que reconfiguremos nosso modo de estar-no-mundo cotidiano (KEARNEY, 2012).

### ***Narrar a vida: potencialidades para a educação***

O tema das narrativas de vida tem motivado grande número de estudos no campo da educação. Uma parte deles dedica-se a pesquisar as histórias de professores, como um modo de pensar tanto na formação docente quanto nos processos de construção da identidade docente [ABRAHÃO (2000), SOUZA

(2004), PASSEGGI (1999)]. Tais estudos também operam no sentido de um resgate histórico de processos educacionais recentes. A pesquisadora Maria da Conceição Passeggi dedicou-se a pensar sobre a produção dos memoriais acadêmicos, enquanto gênero autobiográfico. Por meios dos escritos de diferentes docentes, é possível vislumbrar não apenas os elementos e conexões com o tempo histórico, mas também perceber o modo plural como diferentes sujeitos se constituíram como docentes.

Os acontecimentos pessoais, históricos e profissionais são tramados na escrita autobiográfica, sugerindo novos sentidos ao vivido. Maria Helena Abrahão, na pesquisa *Identidade e profissionalização docente: narrativas na primeira pessoa* (2000), fez um estudo biográfico de 24 educadores que tiveram formação e atuação ao longo do século XX. Compõe a base empírica um conjunto de diferentes materiais [fotografias, documentos, escritos disponíveis, além de narrativas dos próprios educadores (quando vivos) e de pessoas com as quais eles conviveram]. A pesquisadora aborda três dimensões do ato de narrar: como fenômeno, ou seja, o ato de narrar a si e ao outro; como método investigativo; e como processo de ressignificação do vivido (ABRAHÃO, 2016). A riqueza dos materiais que compuseram a investigação permitiu distintas relações e aproximações entre as diferentes histórias de vida dos educadores.

A riqueza da construção biográfica é, igualmente, evidente nos escritos da pesquisadora Beatriz Daudt Fischer. No texto “Arquivos pessoais: incógnitas e possibilidades na construção de uma biografia”, a autora narra a história da educadora gaúcha Nilce Léa de Leone. A pesquisadora compõe a narrativa a partir de documentos e fotografias que pertenceram a Nilce, juntamente com os relatos de parentes. Impressionou-me ao longo da leitura o modo como a autora narra a história da professora. Existe uma bricolagem entre as narrativas da família, os documentos e os fatos históricos. A tessitura se dá por meio de diferentes relações, “a partir dos fragmentos, como uma montagem, de tecer um fio, de encaixar partes, um trabalho de artesanato” (HERNÁNDEZ, 2017, p. 63). Ao compor a história de Nilce Léa, Beatriz Fischer não se furta aos questionamentos: “Mas quem de fato teria sido esta mulher? Por que ela mereceria uma pesquisa? Em que sentido tal pesquisa pode contribuir para a história da educação entre nós?” (FISCHER, 2016, s/p).



Alguns desses questionamentos dos pesquisadores aqui citados são semelhantes aos que faço, frente aos meus escritos. Narrar o que vivo torna-se pesquisa, ao desencadear questionamentos não apenas existenciais, mas relacionados ao fazer educativo. Portanto, ao pensar na pertinência dos escritos sobre o vivido para a educação, resalto não se tratar de “uma narração celebratória da experiência do eu, mas um caminho para estabelecer relações, revelar vínculos e contribuir com o campo e estudo que nos propusemos a percorrer” (HERNÁNDEZ, 2017, p. 58). Trata-se de um desejo de se deixar levar pelo que a narratividade nos sugere, como modo de pensar e estar na educação. Seguir a potência de narrar não apenas no modo de olhar a educação mas, também, enquanto um modo de aprofundá-la e ampliá-la como vivência e como vida (CONTRERAS, 2013).

O constante tensionamento entre o que vivo e o que sinto é o centro desta investigação, ora relatada. Não tenho a pretensão de narrar exaustivamente as falas e os gestos, expondo pretensamente como eles *de fato* ocorreram. O movimento que antecede o ato narrativo não é o de uma busca externa por verossimilhança, e sim um movimento de retorno a mim mesma. Trata-se de pensar *com* as narrativas, sobre as incertezas que elas me colocam. Não desejo restringir minhas considerações aos eventos vividos. Opto por partir deles, para elaborar conexões e significados relevantes ao campo da educação. Portanto, “os relatos não são abordados como evidências externas, mas como um espaço narrativo de relações e interpretações” (HERNÁNDEZ, 2017, p.70). Não há nenhuma pretensão de neutralidade. Pelo contrário, assumo que os relatos partiram de situações que vivi e vivo nos últimos anos, como docente e, agora, vice-diretora; no entanto, busco em minha escrita recriá-los, reelaborando-os numa história agora minha.

Torna-se relevante para o campo da educação pensar, não apenas na potencialidade de pesquisas que envolvam narrativas biográficas, como também na possibilidade de esta constituir-se em uma ferramenta de formação continuada docente. Antônio Nóvoa colabora neste sentido ao apontar que a “abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida” (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 117). Partindo desse pressuposto, de que o processo formativo tem a ver com uma ação do sujeito

sobre sua própria história, a narrativa de trajetórias de vida contribui para uma tomada de consciência tanto individual quanto coletiva.

Nesse processo soma-se, ao exercício de descrição das histórias de vida, “a reorganização com base nos momentos de ruptura, a análise em função de eixos de investigação e teorização” (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 123). As narrativas produzidas tornam-se material de estudo e pesquisa. Colocam-nos incessantes questionamentos, movimentam nossas leituras e conexões teóricas. E, a partir das relações que tornam possível, desdobram-se e continuam a mobilizar nosso pensamento. Assim, retomar o vivido não é simplesmente recompor uma história individual. É, também, “tornar evidentes as entranhas de uma subjetividade”; por exemplo, a composição dos modos de ser docente (PEREIRA, 2016, p. 62).

Nesse percurso de narrativa biográfica, o objetivo não é construir a narrativa global de uma história de vida e sim elaborar uma narrativa centrada nas aprendizagens, nas rupturas (PEREIRA, 2016). Portanto, ressaltar novamente, escrever sobre nossas vivências não tem como objetivo reiterar uma identidade, mas identificar as marcas subjacentes ao nosso estado de ser atual (PEREIRA, 2016). A escrita privilegia as lacunas e rupturas desde o processo de constituição de si – momentos nos quais operou-se uma falência e uma dissolução das formas até então vigentes. O momento em que o que vínhamos sendo é ameaçado e irrompido pela necessidade, por uma emergência de atualização. São experiências de desconforto, em parte traumáticas, que operam mudanças e deixam marcas.

Michel Foucault, no texto “Escrita de si”, nos fala do potencial da escrita enquanto ferramenta para um exercício de formação ética. E o pensador francês parte de antigos filósofos, mostrando-nos como a escrita dos pensamentos e das ações era considerado um elemento indispensável da vida ascética clássica (FOUCAULT, 2012). Por meio dela, torna-se possível a transformação da verdade em um *êthos* (FOUCAULT, 2012, p. 144). Ao escrever, nós nos arriscamos, ousamos esquecer de nós mesmos. A escrita surge aqui como “uma maneira de recolher a leitura feita e se recolher nela” (FOUCAULT, 2012, p. 147). Trata-se de recriarmos nossa própria alma no processo de escrita – porque narrar é um modo de “contornar, rodear o abismo existencial que nos constitui” (SILVA, 2015, p. 140).

A lição dos antigos é preciosa, também hoje, nas condições históricas deste presente. Podemos falar, assim, na escrita como uma estratégia formativa para o docente, a partir da qual ele pode retomar sua própria trajetória e, com isso, ficcionalizando o vivido, ampliar os próprios modos de agir e de ver. Tais narrativas passam a compor uma espécie de memória do campo educativo; passam a integrar algo da própria história da educação. Narrativas individuais conectam-se, sempre, com aspectos coletivos. Ou seja: ainda que em um primeiro momento a proposta seja de elaboração de uma narrativa particular, como modo de trabalho e construção de si, as narrativas individuais seguramente dão a ver dilemas e processos do campo da educação como um todo.

Escrever sobre o vivido parece surgir também da necessidade de partilha. Nesse sentido, torna-se ainda mais importante que a narrativa individual encontre ressonância, de modo que as inquietudes docentes possam ser transformadas em “algo mais”. Trata-se de considerar as narrativas docentes, seus dilemas e as situações cotidianas da escola, como um material precioso de discussão e formação ética. Estamos falando aqui de elevar as narrativas individuais a marcas de um tempo e de uma discursividade. Nessa condição, elas merecem cuidadosa investigação e discussão teórica. Tal proposta exige de nós, professores, um olhar atento àquilo que se passa diariamente nas escolas. Uma escuta atenta a nós mesmos, nossos desconfortos e hesitações.

Propomos aqui um processo formativo que surja das inquietações mais corriqueiras sobre o fazer docente e sobre as relações que se dão no ambiente escolar – centrado na inseparabilidade das dimensões teóricas e práticas. Este parece ser um dos elementos primordiais do processo de formação continuada docente: cuidar da vida de cada um, problematizá-la generosamente, com cuidado teórico e ético.

*Referências:*

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (Dados eletrônicos). Porto Alegre: EDIPUCRS ; Salvador : EDUNEB, 2016.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Identidade e profissionalização docente : narrativas na primeira pessoa. *Projeto de pesquisa*. Dat, 2000. (Apoio: CNPq).

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERGSON, Henri. *As duas fontes da moral e da Religião*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

CONTRERAS, José. Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. *Conferência 39ª Feria del Libro de Buenos Aires*. 2013, Buenos Aires.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vbOlevFiZjo>>.

DELEUZE, Gilles. *Imagem-Tempo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. Escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política. Ditos & Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. A Linguagem ao Infinito. In: M. FOUCAULT. *Ditos & Escritos III. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2009, p. 47-59.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas : uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo : Martins Fontes, 1999.

FISCHER, Beatriz Teresinha Daudt. Arquivos pessoais: incógnitas e possibilidades na construção de uma biografia. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (Dados eletrônicos). Porto Alegre: EDIPUCRS ; Salvador : EDUNEB, 2016.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo : Perspectiva, 2013.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2009.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Nosso amplo presente - o tempo e a cultura contemporânea*. Tradução Ana Isabel Soares. São Paulo: Editora da UNESP, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Eliseu Clementino de (Orgs). *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria : Editora da UFSM, 2017.

KEARNEY, Richard. Narrativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 409-438, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/30354/19417>. Acesso em: 10 de junho de 2020.

KIAROSTAMI, Abbas. *Abbas Kiarostami: duas ou três coisas que sei de mim*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

LAMBERT, Leandra. Ouvir na pele o terceiro som. *Revista-Valise*, Porto Alegre, v. 3, n. 5, ano 3, julho de 2013.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação. *Processos discursivos e construção da identidade*. Projeto de pesquisa. PPPg / UFRN, 1999.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2016.

PIMENTEL, Mariana Rodrigues. *Fabulação: a memória do futuro*. Tese. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica – PUC (Programa de pós graduação em letras), 2010, 152p.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa histórica*. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BERLE, Simone. A pedagogia como gesto poético. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1027-1043, out./dez. 2015

SARLO, Beatriz. *Sete ensaios sobre Walter Benjamin e um lampejo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

SILVA, Tatielle Rita Souza da. *Poéticas do Aprender: modos de inscrever a si mesmo no mundo*. Tese (Doutorado). Porto Alegre: UFRGS – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015, 165 f.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem. Educar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004, 344f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

## **ENSAIO II**

### **Montagem, olhar e cinema: aproximações metodológicas**

*Hoje atendi dois alunos. Chamei-os para conversar, pois ambos, individualmente, haviam sido flagrados pela monitora fumando nas dependências da escola. O problema era, aparentemente, o mesmo. Mas as duas conversas se mostraram completamente distintas uma da outra.*

**História de Cláudio:** *Cláudio era aluno da escola desde o ano passado. Seguidamente ‘matava’ aula, era grosseiro com a monitora e envolveu-se em conflitos com outros colegas. Ao final do ano anterior, eu havia conversado com sua mãe e exposto a preocupação da escola com as atitudes do menino. Todos esses eventos retornaram à minha memória quando, na semana passada, a monitora entrou com o Cláudio em minha sala. A funcionária contou que ele estava fumando no pátio e que, quando chamou sua atenção, ele se pôs a debochar dela. Pedi que ele sentasse e me explicasse o que havia acontecido. Cláudio disse que fumava um daqueles cigarros eletrônicos, mas que não havia faltado o respeito com a funcionária da escola. Como ele afirmou ter ciência da proibição de fumar, e levando em conta situações anteriores nas quais havia se envolvido, decidi suspendê-lo por um dia. Conversei sobre a observância das regras da escola; disse-lhe que acreditava, apesar dos problemas no ano anterior, que poderíamos ter um bom período agora. Liguei para sua mãe e informei do ocorrido. Ela confessou não saber mais o que fazer para ajudar o filho. Contou que ele fazia uso frequente de maconha e brigava com o pai; em alguns momentos, inclusive, com uso de agressão física. Disse*

que Cláudio estava morando com o pai e que ela não conseguia falar com o filho. Solicitou uma conversa com ele, na qual a direção da escola e a Patrulha Escolar<sup>1</sup> estivessem presentes. Frente ao pedido da mãe, marquei uma data na semana seguinte e contatei os policiais.

A Patrulha chegou antes do horário marcado com a mãe. Por esse motivo, solicitei que eles participassem da conversa também com outro aluno.

**História de Gabriel:** Tendo chegado ao colégio há poucos meses, logo no início do ano letivo Gabriel foi pego pela monitora, fumando nas dependências da escola. Como era um aluno novo, o Diretor conversou com ele, explicando as regras de convivência e advertindo-o de que essa atitude não deveria se repetir. Posteriormente, a monitora percebeu que Gabriel com frequência saía da sala de aula, mas mesmo assim não ocorreu nenhuma outra situação problemática. No entanto, hoje, durante o recreio, mais uma vez Gabriel fumava, atrás do ginásio. Ao ser flagrado pela monitora, e ouvindo a solicitação de que ele a acompanhasse até a Direção, Gabriel negou-se. Intimidou-a, dizendo que ela não havia visto nada. E retornou para a sala. Na companhia da Patrulha Escolar, da Orientação Educacional e da Supervisão Escolar, solicitei que a monitora chamasse Gabriel – um rapaz alto, de cabelos loiros. Chegou com a mochila e o violão. Conversei com ele sobre suas atitudes, sobre o fato de ter se negado a acompanhar a monitora da escola. Mas suas respostas eram sempre hostis: “Sim, e daí?”; “Não, por quê?”. Falava de modo pausado e em tom baixo. Era agressivo, mas com a expressão do rosto totalmente serena. Aquela situação,

---

<sup>1</sup> A Patrulha Escolar é um projeto da Brigada Militar de prevenção e combate à drogadição e à violência no entorno das escolas. Os policiais que participam desse projeto recebem formação específica e desenvolvem ações com os estudantes e professores, realizando palestras e auxiliando na mediação de conflitos.



*o modo como ele falava comigo, tudo foi gradualmente me irritando. Não apenas a mim. Os policiais da Patrulha Escolar subiram o tom, exigindo respeito para comigo e as demais professoras. Ligaram para a escola na qual ele estudara durante anos. Gabriel foi descrito como um rapaz 'querido', membro dos corais e do grupo de jovens da igreja. Era um ótimo aluno – até a metade do ano anterior. Segundo a diretora da outra escola, Gabriel fez amizade com um rapaz recém chegado à instituição, e então mudou completamente. Começou a fazer uso de drogas, largou todas as atividades que desenvolvia com a família na igreja e deixou os estudos. Fizemos alguns questionamentos para Gabriel, mas não conseguimos estabelecer um mínimo diálogo. Não conseguíamos interpelá-lo. Ele foi suspenso por um dia, e seu pai foi chamado à escola. A conversa com Gabriel, portanto, acabou de modo áspero. Muitas vezes percebo que, quando não há escuta, quando não conseguimos criar com o aluno uma relação mais aberta, mais desarmada, ficam apenas as orientações disciplinares e a ameaça de punição. E foi isso que ficou para mim a partir da conversa com Gabriel. Quando ele saiu, senti um enorme pesar, como se minha fala e minha atitude ali não tivessem feito diferença alguma.*

**Retorno à história de Cláudio:** *Quando Gabriel saiu da sala, Cláudio e sua mãe entraram. Expliquei que a mãe havia solicitado o encontro e que nós compartilhávamos daquela preocupação. A mãe iniciou a conversa expondo que Cláudio estava muito mudado, que muitas vezes ela não conseguia conversar com ele. Contou que estava morando com o pai e que brigavam com frequência. Segundo a mãe, Cláudio inclusive agredia fisicamente o pai. Relatou que no último ano começou a fazer uso de maconha e tinha um novo grupo de amigos que ela desaprovava. Posta toda essa problemática, o rapaz*

*permanecia quieto. Questionado por mim e pela Patrulha Escolar, sobre o comportamento com o pai, sobre a atitude agressiva em casa, ele nos contava fatos que nos levavam a construir outra imagem daquele rapaz. Soubemos que a mãe e o pai se separaram há pouco tempo, e que o pai era alcoolista. A mãe foi morar em uma pensão e deixou os filhos no apartamento da família com o pai. Em virtude do vício, o pai chegava em casa frequentemente alcoolizado e brigava com os filhos. O jovem afirmou que tentava se defender, mas o pai muitas vezes o agredia fisicamente. Não se trata de pensar em relações de causa e efeito, mas entendi melhor o aluno, depois de saber desses fatos. Cláudio estava procurando um trabalho e à noite fazia um “bico” como entregador de uma lanchonete. Queria fazer um curso de automação industrial, porém os custos eram muito altos e ele não havia conseguido bolsa. Em certo momento da conversa, que já se estendia por mais de uma hora, a mãe afirmou que precisava ir para o trabalho. Permanecemos – direção, Patrulha Escolar, supervisão e Orientação Educacional – por mais 30 minutos conversando com Cláudio. Incentivamos o menino a buscar um estágio e a prosseguir estudando. Expusemos nossa preocupação com o uso de drogas e pedimos que ele observasse seu novo grupo de amigos. Ele ouviu, discordou de alguns comentários, e percebi em alguns momentos seus olhos cheios de lágrimas. Dias depois, fomos atrás de um curso de automação para ele, mas infelizmente não conseguimos nenhum que fosse gratuito.*

\*

*Ao final da manhã, fiquei me questionando sobre os dois momentos distintos aqui relatados. Gabriel era agressivo no relacionamento comigo e com o restante da equipe. Era grosseiro até mesmo com a Patrulha Escolar. Era evidente que algo não ia bem com ele. Gabriel tinha um pai presente*

*e preocupado com seu desenvolvimento. No entanto, havia ali uma postura hostil, confrontadora. Inquietei-me em virtude de que via rapazes com atitudes e dificuldades semelhantes, e, no entanto, o modo como conversamos com eles foi completamente distinto. Não nego que um tinha receptividade, buscava dialogar, e o outro definitivamente não queria conversa. Como administrar esse tipo de hostilidade? Como trabalhar com a agressão, de modo a ir além e insistir, tentar novamente, buscar novos caminhos? Ambos estão passando por momentos difíceis. E para ambos sei que os professores e a Direção têm um importante papel. Sim, é necessário que a escola desenvolva uma escuta, que o aluno tenha acolhida. Mas como acolher aquele que te hostiliza?*

As histórias e atitudes de Gabriel e Cláudio tiveram continuidade nos meses que se seguiram. Conversei com Gabriel, dias depois, para relatar que estávamos procurando um curso de mecânica gratuito ou um estágio, mas não havíamos conseguido. Percebi a surpresa dele com essa atitude por parte da Direção. O fato é que eu já não o via do mesmo modo; ao tomar ciência da sua vida privada e das dificuldades familiares que ele enfrentava, me senti mais próxima dele, e com um genuíno desejo de ajudá-lo. Nessa conversa que tivemos, disse-lhe que apostava nele, que via nele um rapaz comprometido, forte, alguém com todas as condições de superar os dilemas que o afligiam. Criou-se ali uma relação de confiança, de empatia. Fiquei muito feliz ao saber que ele, pouco tempo depois, conseguiu um estágio no hospital do município. Estava vivendo um novo relacionamento amoroso, e a família da namorada o apoiava. Alguns meses depois, ele transferiu-se para o turno da tarde, em virtude do estágio, e não o encontrei mais.

Já com Cláudio a situação foi diferente. Os problemas com ele prosseguiram e se agravaram. Recebi relatos de professoras que foram intimidadas por ele, brigas com outros alunos, desacato às normas da escola. Seguidamente ele faltava às aulas ou chegava atrasado. Estabeleceu-se uma

pressão dos colegas e monitores, que se sentiam desrespeitados por ele. Cláudio fazia questão de demonstrar não ter interesse em qualquer atividade. Foram muitas as tentativas de conversa. Busquei diferentes modos de interpelá-lo, mas não tive sucesso. Considerando a narrativa do pai e também o silêncio do aluno, nada parecia justificar tamanho desinteresse e agressividade. Quando já havíamos esgotado as tentativas, inclusive cobrando do pai alguma mudança, por mínima que fosse, o jovem expos à orientadora que, desde o momento em que a mãe se afastou da família, era ele, Cláudio, quem cuidava da casa. Voltava ao meio-dia e ficava com os irmãos durante toda a tarde e à noite. O pai trabalhava durante o dia e à noite fazia um curso de graduação. Cláudio tinha que organizar tudo, inclusive o banho e a alimentação dos irmãos. Dificilmente tinha tempo para si ou para estudar. Pouco tempo depois, ele se transferiu. Soube que arrumou um emprego em outra cidade, no bar de um tio. Quando soubemos um pouco mais sobre Cláudio, sua saída da escola estava iminente, e o pai sequer atendia aos nossos telefonemas. A sensação que ficou para mim foi de total frustração. De algum modo, efetivamente, a escola não conseguiu fazer algo por ele.

Ambas as situações parecem nos dizer da total impossibilidade de “apreendermos” o outro. No ambiente escolar, conhecemos uma faceta mínima de nossos alunos. Suas vidas, sentimentos e sensações extrapolam aquilo que deles podemos dizer ou pensar. Normalmente, tiramos conclusões e formulamos até “verdades” sobre os alunos e suas famílias, embora com acesso a uma ínfima parte de suas vidas. Ao conhecer a história de Gabriel, percebendo a situação delicada na qual ele se encontrava; ao nos darmos conta do que significava para ele a mãe ter saído de casa e não o ter levado – o certo é que nosso modo de agir com ele poderia (ou deveria) ser bem distinto. Não se trata, repito, de operar a partir de relações de causa e efeito. Trata-se apenas de assumir que, muitas vezes, o retrato que fazemos dos alunos indisciplinados e “problemáticos” se desfaz completamente quando percebemos que, para além da moldura que a eles impomos, existe muito mais. Que, para além do enquadramento que muitas vezes fazemos, existem muitos outros elementos a considerar. As vidas são, mesmo, muito complexas, e escapam aos nossos gestos, por vezes limitados e tão simplificadores.

Pensar o outro, senti-lo e narrá-lo significa percebê-lo dentro de uma tessitura, dentro de um quebra-cabeça de múltiplos elementos. É permitir uma aproximação, um modo de acercar-se do outro. Um modo de nos aproximarmos de vidas que se juntam às nossas, cotidianamente. Estou falando aqui num outro modo de construir aos outros e a nós mesmos. Talvez essa atitude parta justamente do entendimento da precariedade das nossas formulações e julgamentos, tantas vezes apressados. A precariedade dos retratos que construímos sobre o outro, sobre seus modos de agir e de ser. A nossa própria precariedade, na maneira como nos relacionamos com o outro, tantas vezes buscando rapidamente intervir na existência daqueles a quem praticamente desconhecemos. E, especialmente, a precariedade que nos aponta a necessidade de um olhar mais amoroso, sem que possamos estar verdadeiramente seguros, quando se trata de decidir pelo outro.

Esse outro modo de vivermos, especialmente na escola, diz respeito a uma espécie de conversão do olhar, no sentido não apenas de uma atenção generosa aos sujeitos com quem nos relacionamos no cotidiano, mas de novas escolhas de como operar ética e filosoficamente com o vivido. Penso aqui naquilo que produzimos, em imagens e narrativas, como maneira de movimentar o pensamento e experimentar outro tipo de relação com colegas, alunos, funcionários, no âmbito da escola. Dedico-me neste capítulo a pensar, justamente, o modo como compusemos o trabalho com as narrativas. Os princípios e conceitos que subjazem à força motriz da montagem deste trabalho.

### **Passeador filósofo: implicar-se no olhar**

*“Não há nada de especial em não nos orientarmos numa cidade. Mas perdermo-nos numa cidade, como nos perdemos numa floresta, é coisa que precisa de se aprender. Os nomes das ruas têm então de falar àquele que por elas deambula como o estalar de ramos secos, e as pequenas vielas no interior da cidade mostrar-lhe a hora do dia com tanta clareza quanto um vale na montanha. Aprendi tarde essa arte; ela preencheu o sonho cujos primeiros vestígios foram os labirintos nos mata-borrões dos meus cadernos” (BENJAMIN, 2013, p. 78).*

Este trecho do texto *Infância berlinense: 1900*, de Walter Benjamin, nos aponta para um movimento de plena desterritorialização. Perder-se na cidade é abandonar nosso território de origem. É sair de casa, disponível a deixar-se

estar. É colocar-se em incerteza, é não saber do retorno. Essa força, que move a figura do *flâneur*, percorre também o modo como opero na construção das narrativas que compõem este estudo. Desterritorializar-se diz respeito a um trabalho sempre provisório de retornar à casa, munido de certezas para, no outro dia, perceber mais uma vez a própria precariedade. Para pensar sobre esse movimento, retomo Benjamin quando, a partir de escritos de Baudelaire, discorreu sobre a figura do *flâneur* – este que caminha, que deambula, quase ao acaso, pela cidade. O *flâneur* o faz com singular indecisão, semelhante ao movimento das asas de uma borboleta (BENJAMIN, 2009). Ainda que vagar, perder-se, sejam ações fundantes da ação do *flâneur*, Benjamin considera-o um “passeador filósofo” (BENJAMIN, 2009). E assim, com esse olhar interessado filosoficamente pela cidade, por seus transeuntes, este personagem acaba por habitar intensamente essa mesma cidade.

A figura do *flâneur* parece conectar-se com o movimento metodológico fundante deste estudo. Falo aqui num movimento de contemplação; falo de um olhar que “se detém em”. O *flâneur* “não se tratava precisamente de um artista mas antes de um homem do mundo” (BAUDELAIRE, 1995, p. 855). No texto *O pintor da vida moderna*, Baudelaire descreve um personagem, verídico, ao qual nomeia C.G. O curioso sujeito perambula pela cidade, atento a cenas, cores, sons e costumes. Ao final do dia, retorna para casa e produz diferentes desenhos sobre o que observara. O movimento de prestar atenção e de escutar o mundo é descrito por Baudelaire como uma volta à infância (BAUDELAIRE, 1995).

Há nas crianças e no *flâneur* um interesse intenso pelas coisas, mesmo aquelas aparentemente mais triviais. Elas estão à escuta, atentas, inebriadas com tudo o que as circunda. A genialidade do *flâneur* resiste justamente nessa interação com o gênio da infância: genialidade para a qual “nenhum aspecto da vida é embotado” (BAUDELAIRE, 1995, p. 856). Por isso, um olhar permanentemente dedicado e atento. Por isso, um movimento de pensamento que se ocupa dos elementos mais singelos. No caso do personagem C. G. , de Baudelaire, é disso que se trata: de deixar-se viver, de caminhar livremente, sorver a cidade e, ao final do dia, fazê-la renascer no papel.

Sair à rua, à cidade (e por que não? – também à escola) com um olhar entregue, disposto, parece conectar-se profundamente com a proposta deste estudo. Existe uma convergência nesse sentido para pensarmos o olhar do

pesquisador, e também do professor, como o olhar entregue da criança e do *flâneur*. Compor narrativas diz respeito a esse movimento de retorno à casa, de retorno a si. É por esse caminho que se torna possível redesenhar e rediscutir o vivido. O que parece diferir do movimento *flâneur* é justamente a implicação de si, tanto na observação quanto na reconstrução. A figura do *flâneur* parece ser aquela de quem deseja se manter incógnito, ter sua existência invisibilizada. Seu desejo é constituir-se em transeunte anônimo, que de certa forma não se implica naquilo que produz. Na feitura desta tese, pelo contrário, o movimento de retorno à casa é profundamente comprometido, do ponto de vista ético. Recontar o vivido aqui diz respeito a ocupar-se de si, reconstruindo-se por meio da narrativa. Não se trata de uma mera descrição ou de um olhar totalmente contemplativo. A atenção do *flâneur* é presente na construção metodológica do estudo, mas vai além. Ao retornarmos ao lar, nós o fazemos a partir do encontro com a cidade, a partir do qual o eu e o outro são mobilizadores de questionamentos e de uma implicação ética daquele que narra.

Relembro aqui o texto *E-ducando o olhar: necessidade de uma pedagogia pobre*, de Jan Masschelein. Para o autor, caminhar significa “um deslocamento do olhar que propicia a experiência, não apenas como vivência passiva mas também como trilha na passagem pela estrada” (MASSCHELEIN, 2008, p. 37). Caminhar é colocar-se em risco, é estar fora de uma posição rígida. Não se trata de ver aquilo que está oculto ou de colocar-se em movimento, com o objetivo de chegar a algum lugar. Caminhar é estabelecer uma relação diferente com o presente, uma relação particular de atenção. O objetivo é depositar um olhar sobre o que nos parece tão evidente, numa atitude de distanciamento crítico, em que a preocupação é sobretudo com o vivido, justo agora. Masschelein aponta que “estar atento é uma atitude limite que não está direcionada a limitar o presente, mas a expor nossos limites e a nos expor aos limites” (Idem, 2008, p. 40).

O olhar entregue e disponível é justamente aquele que aceita colocar-se em jogo, expor a si próprio, bem como aceitar os limites desse gesto. Ao nos permitirmos ver e caminhar, ampliamos nossa percepção sobre nossas existências. Trata-se de um movimento de perceber o que está a nossa frente, aquilo com que convivemos diariamente. A escrita acadêmica surge dessa experiência do pesquisador, desse processo de estar dentro e fora de si ao

mesmo tempo, e que nos convoca, por isso, a outros modos de ser e estar. Não se trata apenas de nos apropriar-nos de autores e de leituras, mas de vivermos uma entrega, uma disponibilidade de correr riscos, de assumirmos de fato um posicionamento inquieto e indagador. Certamente não é tarefa fácil lidar com as lacunas, com tantas imprecisões e incertezas. Neste mar de águas revoltas, a produção acadêmica se mostra justamente como irrupção, na qual o outro nos empurra para além da nossa mesmidade. É esse trabalho visceral que se faz necessário agora, a mim, quando me proponho a retomar situações que vivi. Falo aqui de um contato com o outro, que me exige um afastamento ético em relação a gestos de indiferença e egoísmo; porque, justamente, estamos diante de um outro que se impõe a partir de uma verdade que lhe é própria, expondo-se a nós em toda a sua diferença. Há um outro que nos exige atenção, disponibilidade, sob pena de que seu drama e sua história sejam talvez para sempre esquecidos. Destes encontros pungentes, que me inquietam e me perturbam, é que este estudo se faz.

### **Imagem-memória: a montagem de uma constelação**

*Procurei, pelo contrário apoderar-me das imagens nas quais se evidencia a experiência da grande cidade por uma criança da classe burguesa. Não me custa acreditar que estas imagens estão destinadas a ter um destino muito próprio. Elas não estão ainda presas a formas pré-definidas como aquelas que se oferecem há séculos, com referência ao sentimento da natureza, as recordações de uma infância passada no campo. Pelo contrário, as imagens da minha infância na grande cidade talvez estejam predestinadas, no seu núcleo mais íntimo, a antecipar experiências históricas posteriores. Espero que pelo menos nestas imagens se possa notar como aquele de quem aqui se fala prescindiu mais tarde do aconchego e da proteção que foram apanágio de sua infância (BENJAMIN, 2013, p. 70).*

Parto novamente de Benjamin, para pensar na relação entre a retomada de memórias e a ideia de “imagem dialética”. A recomposição da experiência vivida não é um processo no qual “o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado” (BENJAMIN, 2009, p. 504). Trata-se de um processo de reconstrução que se dá no presente, ponto crítico que emerge de certo desconforto com a tradição. Como um relâmpago, que fulgura e se desfaz, “o passado só se deixa capturar como imagem que relampeja irreversivelmente no momento de sua conhecibilidade” (idem).



Este ponto crítico, “momento de memória e de legibilidade” que surge tal qual um sintoma, é nomeado por Benjamin como “imagem”. Esta revelaria um encontro do “outro” com o “agora”, como “num relâmpago para formar uma constelação” (BENJAMIN, 2009, p. 504). Didi-Huberman, em *Remontagens do tempo sofrido* (2018), se detém a pensar sobre essa ideia de imagem, de Benjamin, chamando atenção para as metáforas do relâmpago e da constelação. Ao surgir como um relâmpago, a imagem do passado é aparição frágil, que deve ser captada, sob o risco de que desapareça. Por outro lado, pensar essa imagem que irrompe aponta para a complexidade, a espessura e a necessidade de pensá-la a partir de uma montagem.

A montagem é o que permite às imagens do passado se conectarem entre si, estabelecendo uma rede, uma constelação, com outros tantos resquícios do vivido. É o que possibilita que a imagem do passado, que se revela como um relâmpago, não permaneça isolada. Nela, as imagens se relacionam com os rostos que as olham, dentro de um mesmo campo. A montagem e também a escritura oferecem às imagens uma legibilidade (DIDI-HUBERMAN, 2018). É nesse processo de desmontar, montar e remontar que as imagens do passado, surgidas sob um lampejo, multiplicam-se e compõem uma constelação. Falo aqui de uma forma de compor o mundo, de criar algo diferente, a partir do que já temos. Montar diz respeito a aproximar pensamentos, produzir relações entre memória, tempo e espaço, multiplicando seus tantos enlaces. Para tanto, o tempo cronológico é posto em movimento: o passado que relampeja é imagem-memória permanentemente “se fazendo”.

Nesta tese, a montagem, enquanto propositora de uma inteligibilidade das imagens do passado, é atitude recorrente. Existe um genuíno processo de montagem, na produção das narrativas sobre as situações por mim vividas na escola – já que as imagens-memória acabam por constituir-se como algo novo, por meio da escrita. As cenas narradas são abertas, expostas, postas em relação entre si. Isso é permitido também pelo enlace entre as histórias rememoradas e a conversa com diferentes teóricos, que me puseram a pensá-las. Posso dizer, talvez, que cada ensaio deste estudo se constrói como uma constelação. A cada trecho do relato que faço na tese, tenho a noção de que apenas uma parte das discussões possíveis foi desenvolvida. Cada um poderia ser novamente

desmontado e remontado, a partir de outros olhares. A montagem jamais se faz estática. Ela é sempre conexão movente.

Ao elaborar tais constelações, optei por interagir com as narrativas e referenciais, a partir de uma escrita, na medida do possível, ensaística. No princípio do estudo, as inquietações chegavam-nos aos borbotões, sem uma forma de “visibilidade” definida. A dúvida sobre como deixar falar as situações vividas, como escutá-las e como combiná-las povoou durante muitos meses meus pensamentos. Optei pelo ensaio, pensado enquanto abertura ao pensamento imaginativo, enquanto fuga da totalidade. Ensaio sobre o vivido como modo de manter a inquietação em suspenso. Meu desejo foi e é pensar, buscando para tanto companhias teóricas às minhas narrativas, selecionando algumas temáticas pertinentes ao campo da educação. Fiz montagens seguindo o rastro que aquelas histórias iam deixando, abertas a uma nova “vida” para elas mesmas. O objetivo, portanto, não seria pensar sobre os fatos desta ou daquela narrativa; nem o de analisar fatos ocorridos. Quis e quero captar a imagem que lampeja, retomar o vivido a partir daquilo que em nós se produz.

Não apenas o modo de operar com as narrativas deu-se por esse viés, mas igualmente a própria seleção daquilo que iria compor minha constelação. Fazem parte deste estudo as narrativas que, de um modo mais intenso, produziram-me sensação de perigo e instabilidade. Algumas narrativas, talvez até mais pungentes pelas dores que evidenciaram, não foram selecionadas para este estudo, porque pareciam fechar-se em si mesmas. Não me sentia desafiada por elas, na minha condição de docente e pesquisadora. Isso não as desmerece, de maneira alguma. A questão é que, a rigor, elas não colocavam em jogo, com maior intensidade, o *êthos* docente, o modo como temos nos constituído e como temos exercido a docência nas escolas de Educação Básica. Inspirada em Michel Foucault, sobretudo no texto *A vida dos homens infames*, escolhi narrativas que possuíam uma vibração, que provocavam uma ressonância particular em mim. E o fazem ainda hoje. A constelação de relatos presente neste estudo se deu justamente pela intensidade que as narrativas pareciam ter e pela intensidade com que me tomavam (FOUCAULT, 2006).

O exercício dessa experiência com a escrita existe como processo, como experimentação. A produção acadêmica “se relaciona mais com a aventura intelectual, com o labirinto de ideias que surgem da problematização

permanente, com o enigma exposto em carne viva”, na medida em que se constitui como ensaio (SKLIAR, 2014, p. 102). Na tessitura metodológica deste estudo, não tenho como objetivo, portanto, a ordenação arbitrária dos elementos suscitados pelas narrativas. Antes, a tentativa é elaborar um “certo modo de aproximação contemplativa”, buscando valorizar o itinerário do pensamento filosófico, que ultrapassa a mera ordenação dos elementos escolhidos e consiste, também, “no próprio acolher desses elementos pelo pensar” (GAGNEBIN, 2014, p. 66-67).

### **Cinema, narrativa e pesquisa em Educação**

Todo o trabalho de construção das histórias de escola, nesta tese, é fortemente marcado pelas narrativas cinematográficas. Em minha trajetória acadêmica, desde as experiências como bolsista de Iniciação Científica, o cinema tem se configurado em importante mobilizador do pensamento. Diferentes pesquisas e artigos desenvolvidos no núcleo de pesquisa do qual faço parte, revelam a pertinência dos estudos sobre o cinema pra o campo da Educação<sup>2</sup>. No trabalho que desenvolvo, o cinema surge como um outro mobilizador de narrativas. Constitui-se em um multiplicador de relações e enquanto possibilidade de montagem de novas constelações. A narrativa fílmica nos oportuniza a multiplicidade do olhar e, principalmente, a mobilização diante de um outro que nos desacomoda.

Neste sentido, um filme pode ser visto “como uma narrativa e um tipo de criação poética que nos coloquem na posição de quem experimenta algo, filosoficamente” (FISCHER; MARCELLO, 2011, p. 511). A possibilidade de experimentação filosófica é acentuada pela “valorização daquilo que foge do esperado” (idem), O cinema favorece um conjunto de interrogações de ordem filosófica, histórica, cultural, estética e pedagógica, na medida em que rompe com o estabelecido.

---

<sup>2</sup> Vinculado à linha de pesquisa Ética, Alteridade e Linguagem na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o NEMES - Núcleo de Estudos de Mídia, Educação e Subjetividade desenvolve pesquisas sobre os modos de produção de sujeitos na cultura contemporânea, considerando as complexas relações entre arte, mídia e educação. Diferentes pesquisadores têm produzido estudos e artigos que aproximam o cinema do campo da Educação. Aponto aqui algumas das produções em questão: ALMANSA (2013, 2017), FISCHER (2009, 2014), FISCHER; MARCELLO (2011, 2016), HILGERT (2014, 2019), MARCELLO (2008).

Operar com o cinema dialoga com a pesquisa em Educação, sobretudo como possibilidade de experimentar um olhar outro. Alain Badiou reforça essa potencialidade do “cinema como meio de nos apresentar o outro na sua relação com o mundo; mais do que isso, o cinema como modo de amplificar nossas possibilidades de pensar o outro” (BADIOU, 2004, p. 56). Num filme, ficamos diante de breves momentos em que oscilamos, em que nos permitimos experimentar outra perspectiva sobre uma mesma situação. Momentos em que podemos pensar o outro de modo mais amplo, mais generoso.

A investigação intelectual, do mesmo modo, nos convida a algo semelhante. A pesquisa nasce justamente de uma insatisfação com o já-sabido e assim implica o pesquisador numa abertura de si em um trabalho sobre si (CORAZZA, 2007). Kiarostami (2013) nos fala da sensação de inadequação que movimenta a criação artística e nos desafia a sairmos de nós mesmos, a criarmos outros modos possíveis de ser. É igualmente uma plena inadequação o que mobiliza este trabalho. Apostamos no cinema como importante mobilizador metodológico e analítico de nossa pesquisa.

### **Complicar o pensamento**

*Creio que se trata não só de esclarecer mas também de simplificar, de ter o espírito de simplificação, e a esse respeito pergunto-me se não há duas espécies de artistas, os “simplificadores” e os complicadores” (TRUFFAUT, 2004).*

François Truffaut, ao entrevistar Alfred Hitchcock, nos brinda com observações preciosas sobre o cinema, sua técnica e narrativa. O diálogo estabelecido com os filmes de Hitchcock, e sobre o modo como este conduz a câmera e seus filmes, nos convida a pensar sobre os distintos modos de, por meio do cinema, contar uma história. A ação do diretor e o modo de conduzir as filmagens levam Truffaut a apontar duas espécies de artistas, e também de diretores: os simplificadores e os complicadores. Os simplificadores seriam aqueles que, por meio da técnica, buscariam conduzir o espectador a determinadas emoções. Haveria nesse perfil uma tentativa de esclarecer constantemente. Por outro lado, os complicadores seriam aqueles que operam por meio de lacunas: os que provocam experimentações a partir de sua obra,

considerando a possibilidade de o espectador, não recebendo tudo pronto, desejar mais.

Trata-se aqui de pensar como o cinema nos apresenta diferentes modos de narrar e, assim, por meio do processo criativo de cineastas, como pode nos sugerir metodologias para as pesquisas em Educação. Para fazê-lo, escolhemos dois diretores que julgamos se filiarem a esse modo de criação: Alfred Hitchcock e Abbas Kiarostami. A ideia que nos move é, a partir de uma discussão sobre a criação artística no cinema, delinear modos de operar metodologicamente em nossos estudos.

### **Dirigir o outro?**

O filme *Janela indiscreta* (de Alfred Hitchcock, 1954) narra a história do fotógrafo Jeffries (interpretado por James Stewart), no momento em que se recupera de um acidente. Somos apresentados de início à vista, bem como aos vizinhos, que o personagem observa, desde sua janela. Eis que em uma noite o personagem escuta o grito de uma mulher. A dúvida e o suspense: teria ocorrido um crime? Naquela noite, apenas uma residência tinha as janelas fechadas. O suspense é gerado pela duplicação do olhar do fotógrafo: “vemos” suas reações, e ao mesmo tempo enxergamos o que seu olhar acompanha. Por meio dessa duplicação, passamos a compartilhar com ele uma suspeita. Antes mesmo de Jeffries convencer a namorada Lisa de que existe um assassino na vizinhança, o próprio espectador já compartilha com o personagem essa mesma opinião. Os olhares dele e o nosso, de espectadores, se unificam. O próprio levantamento das cortinas no início do filme estabelece tal duplicação. Acompanhamos como *voyeurs* o desenrolar da trama. Hitchcock nos conduz com maestria a partir dessa duplicidade e por meio de planos em *close-up*. A seleção feita, sobre o que o espectador deve acompanhar, é um condutor da narrativa, e a emoção de suspense surge justamente disso. A trilha sonora é também partícipe de toda essa experiência.

Na entrevista a François Truffaut, Hitchcock ressalta que a arrumação das imagens na tela (por meio da toda a técnica cinematográfica) e o processo de criação de cenas permitem ao diretor conseguir todas as imagens que deseja, tal como foram previstas. Truffaut cita então a cena de *Janela indiscreta*, na qual

o assassino invade o quarto de James Stewart, na intenção de jogá-lo pela janela. A filmagem foi realizada de modo completo, inteira, com todo o “realismo”. No entanto, o diretor não ficara satisfeito com o resultado, considerando fraca a cena. Hitchcock realizou então *close-ups* das mãos, do rosto do assassino, do rosto de James Stewart e, posteriormente, compôs a montagem. Foi assim que obteve o resultado desejado.

Em outro trecho da entrevista, Hitchcock dedica-se a conversar com Truffaut sobre o filme *Psicose* (1960). O diretor narra a construção de várias cenas e o modo como buscou construir a experiência do público *voyeur*, dirigindo os espectadores, exatamente como se tocasse um órgão (TRUFFAUT, 2004, p. 277). Utilizando-se de cenas em *close-up*, ele orienta o que o espectador vê; e, assim, na elaboração da montagem da sequência das ações, Hitchcock produziu um dos maiores clássicos de terror e suspense já conhecidos. A cena em que Janet Leigh é assassinada na banheira foi filmada durante sete dias e teve 70 posições diferentes da câmera – com apenas 45 segundos na montagem final do filme. Como não poderiam filmar a mulher nua no banho, sendo esfaqueada, realizaram *closes* de sua mão, seus pés, seu rosto, e até do próprio chuveiro.

Em entrevista realizada para a CBC (*Canadian Broadcasting Corporation*), Alfred Hitchcock afirma que arte é emoção e que fazer cinema é colocá-las (arte e emoção) juntas e assim provocar um efeito impactante no público. Essa provocação se dá por meio de diferentes técnicas: ou seja, o diretor acaba por produzir emoções no espectador, exatamente por meio da montagem, dos *close-ups*, da criação das imagens. Deste modo, a própria narrativa não ocupa posição central na sua criação e sim o que é feito com ela, sendo necessário para isso somar técnica e ação. Para Hitchcock, a técnica (a colocação da câmera, os efeitos, o ritmo) deve estar vinculada ao objetivo de conferir maior potência à cena; enfim, deve estar a serviço da história narrada. E é incrível o modo como o diretor opera com maestria a condução do olhar do espectador, na (e para a) produção de suspense, das sensações de medo e surpresa, estimulados a todo o momento.

***“É preciso antecipar um cinema ‘in-finito’ e incompleto”***

Diferentemente de Hitchcock, mas não menos rigorosa tecnicamente, a cinematografia de Abbas Kiarostami faz uma outra aposta, especialmente quanto ao que se espera de nós, espectadores. O filme *Onde fica a casa de meu amigo?* (de Abbas Kiarostami, 1987), por exemplo, é de uma delicadeza única – talvez por narrar os dilemas cotidianos das crianças e por tratar da forma singela infantil em resolvê-los. Há um outro tipo de suspense. Há um outro modo de narrar e de construir o tempo. Há um outro tipo de convite ao espectador.

Recordemos o filme. A sala de aula em que o menino Ahmad estuda é pequena, possui mesas longas e alunos; estão ali apenas meninos, e perfilados. O amigo Nématzadé havia feito o tema em uma folha e foi duramente repreendido pelo professor: caso o menino esquecesse o tema ou o caderno novamente, seria expulso da escola. Acompanhamos o choro da criança e, ao mesmo tempo, as correspondentes expressões no rosto de Ahmad, a seu lado. Ao chegar em casa, Ahmad percebe que trouxe consigo o caderno de Nématzadé. Começa então a busca pela casa do amigo, no vilarejo vizinho. Ele tenta explicar a situação à mãe, que não compreende e pede que ele faça a lição para depois poder brincar.

Kiarostami filma o menino sentado, reiterando para a mãe o porquê de ele precisar levar o caderno para o colega. Existe ali o compromisso da amizade. Ahmad sabe que o amigo será expulso se não entregar a lição feita no caderno. Quando sua mãe pede que ele vá comprar pão, o menino inicia a angustiada busca pela casa de Nématzadé. Uma das cenas mais belas do filme é a de Ahmad subindo uma colina, com um caminho em ziguezague, em cujo topo está uma árvore solitária. Já à noite, o menino encontra um guia, um velho marceneiro. Por princípio, o senhor deveria conhecer o caminho mas, ao chegarem até a casa, Ahmad sabe não se tratar da moradia de Nématzadé. Tarde da noite, o menino faz o dever do amigo e leva-o no dia seguinte. Com isso, Ahmad evita a expulsão do colega. O filme encerra-se em um *close-up* no caderno de Nématzadé. O professor confere a lição e, na última página, vemos a flor que o velho marceneiro havia dado a Ahmad. Kiarostami utiliza o *close-up* com enorme delicadeza, quase como um *close-up* lírico (MARCELLO, 2008). Estes *closes* remetem a uma aproximação delicada e carinhosa, o contemplar das intimidades cotidianas: neste caso, a imagem poética do final da trajetória

de Ahmad. Tais planos, antes de serem apenas percebidos com os olhos, são sobretudo sentidos fortemente pelos espectadores.

Aqui podemos estabelecer uma clara diferenciação entre os processos criativos de Hitchcock e Kiarostami. O próprio uso dos *closes* possibilita pensar que, para Hitchcock, se trata de conduzir o olhar, dar a ver ao espectador; já para Kiarostami está implicado outro propósito: o de fazer sentir, o de provocar uma espécie de abertura do nosso olhar. O próprio close-lírico não se “entrega” de todo. Exige de nós relações, estabelece-nos um espaço vazio, algo a completar. Kiarostami, diferentemente de Hitchcock, não deseja conduzir a inteligência do espectador. O diretor reivindica para o cinema a possibilidade de, como em outras manifestações artísticas, algo narrado ou mostrado simplesmente não ser entendido. Seu cinema parte de uma porosidade com o espectador, que nos leva a “um cinema ‘in-finito’ e incompleto, de modo que o espectador possa intervir para preencher os vazios, as lacunas” (KIAROSTAMI, 2013, p. 182).

Não se trata, aqui, de polarizar as propostas dos dois diretores; afinal, é inegável a riqueza criativa de ambas. Realizamos apenas uma aposta na potência de operarmos em nossos estudos não apenas com a dimensão simplificadora e explicativa, mas, sobretudo, com aquela que complica nosso modo de pensar, construído com (e nos) vazios, com (e nas) lacunas. Trata-se de produzir pesquisa de modo a não incidir verticalmente sobre nossos objetos, buscando explicá-los de modo exaustivo. Consideramos, na companhia de Kiarostami, a potência de pesquisa em educação a partir dos movimentos de suspensão, escrevendo não para decifrar. O movimento é o de acercar-se, de inscrever-se naquilo que estudamos, para deste modo expor as tantas relações possíveis.

Kiarostami não teme que o espectador deixe de compreender algo, apontando que “o espectador tem de intervir se quiser perceber tudo. Aliás, precisa colaborar em seu próprio interesse, para que o filme se enriqueça” (KIAROSTAMI, 2013, p. 183). Não aposta, portanto, em uma narrativa fechada, linearmente conduzida, na qual “tudo é dito”. Pelo contrário, afirma que “as pessoas têm ideias diversas umas das outras” e que não deseja que “todos os espectadores completem o filme com sua imaginação da mesma maneira, como se fossem palavras cruzadas idênticas, independentemente de quem as estiver



resolvendo” (KIAROSTAMI, 2013, p. 184). As lacunas não existem simplesmente para serem completadas. Elas convocam o espectador a inscrever-se de alguma forma no filme.

Tomando a fala do cineasta François Truffaut (2004) como um disparador, procuramos aprofundá-la a partir do artigo de José Américo Pessanha, *Filosofia e modernidade: racionalidade, imaginação e ética* (1997). Neste texto, o autor aponta duas possibilidades distintas para o pensamento. Uma seria aquela próxima ao conhecimento matemático, própria da configuração dos teoremas. Nesse caso, estamos falando de um pensamento dotado sobretudo de uma clareza e de uma mesmidade irrecusáveis (PESSANHA, 1997). O teorema é apresentado pelo autor como mobilizador de uma razão atemporal da matemática, a partir da qual poderíamos acessar a verdade e a pureza. Fruto desse modo de pensar, considera-se muitas vezes que o saber seria produzido enquanto verdade cristalina. O conhecimento se construiria por meio de procedimentos e da aplicação modelos estabelecidos. O saber, segundo esse modo de pensar, se estabelece enquanto evidência, numa linearidade irretocável.

Pessanha aponta que esse modo de conceber o conhecimento, mesmo no campo da matemática e das ciências “duras”, mostra-se bastante restritivo. Especialmente porque, para compreender diferentes fenômenos, faz-se necessária “uma abordagem investigativa e experimental” (PESSANHA, 1997, p. 19). A produção de conhecimento se dá por meio de relações dialógicas nas quais “constrói-se uma trama epistêmica, científica” (idem). Essa trama se produz a partir de uma abertura, de uma dobra sobre o pensamento. Pessanha aponta que:

(...) enquanto a verdade absoluta, a-histórica e atemporal pretende organizar-se de forma unívoca, de uma vez por todas e para sempre, a razão do tipo dialógico, inerente ao discurso natural, se constrói e se reconstrói numa permanente abertura (PESSANHA, 1997, p. 28).

Talvez seja a essa abertura ao desconhecido, a essa abertura ao risco, que o pensamento complicador, mencionado por Truffaut, acaba por remeter. Pensamento que opera por lacunas e se constrói enquanto trama, tessitura, tal qual uma teia de aranha. Para Pessanha,

(...) enquanto fazemos essa teia de aranha, saímos um pouco da imediatez, do histórico, do datado, do circunstancial. É uma teia que ultrapassa a vida da aranha que a secretou e a construiu, que permanece depois que a aranha morre, que pode, inclusive, ser usada e habitada por outras aranhas (PESSANHA, 1997, p. 22).

O pensamento complicador é aquele tramado e habitado tal qual uma teia, no contato com toda a geografia que lhe é exterior. Esquivado do imediatismo, eleva-se a uma espécie de artesanaria. Recordo, a propósito, o conto *A infinita fiandeira*, em que Mia Couto narra a história de uma aranha, cuja teia não era construída seguindo o caminho “natural”, do instinto. Era uma aranha diferente: não compunha seus rendados de modo utilitário, para caça ou reprodução. Elaborava-os como arte e, por isso, escandalizava a todos. O pensamento complicador parece ter esse mesmo modo de ser: não busca obedecer a finalidades pré-estabelecidas. Não se desenvolve de modo utilitário; mantém-se na constante tarefa de se reelaborar, de reconstruir-se. Acaba por se entregar ao desconhecido, ao imprevisto. Constrói-se enquanto tapeçaria, como teia mesmo, tramando a si e aos tantos devires que lhe são próprios, na medida em que opera por lacunas e oscilações.

Surge do encontro do cinema e com a pesquisa esse convite ao imprevisto, a demorar-se nas questões que possam nos parecer, a uma primeira vista, tão óbvias. Trata-se de movimentar o pensamento, operando com uma espécie de torção, e desenvolver uma escrita que permita a multiplicação de narrativas e relações. Não há, nesse “método”, o objetivo de explicar, esgotar, encerrar objetos de pesquisa. Ao pensá-los, o desejo é justamente entregar-se à possibilidade de outro devir (GAGNEBIN, 2009). Multiplicar a partir deles olhares e modos de compreensão, considerando a porosidade e o mistério que lhe são próprios. Operar com lacunas e dobras, na companhia de filósofos e teóricos, efetiva e deliberadamente, complicando o pensamento.

Benjamin e Kiarostami são exemplos muito claros de operação com lacunas, coisas não ditas, em especial com aquilo que parece “sobrar”: ambos nos convidam a movimentar nossas pesquisas a partir do olhar para os detritos, para os pequenos objetos, para as mínimas narrativas. O pesquisador, voltado para o cotidiano, assemelha-se à figura do trapeiro, que não se detém em grandes feitos ou em narrativas lineares; pelo contrário, ele “deve justamente apanhar aquilo que é deixado de lado, como algo que não tem significado, algo

que parece não ter importância” (GAGNEBIN, 2009, p. 54). Cineasta e escritor, a partir de suas produções, nos convidam a interrogar o vivido, a observá-lo com generosidade, compreendendo que “a verdade vive, então, nos detalhes, mas nunca se estabiliza neles, passa de um a outro e sobretudo emerge no contraste entre eles” (SARLO, 2013, p. 46).

Essa conversão de olhar, e de condução da pesquisa, amplia as possibilidades de criação metodológica. Temos aí o convite a outro posicionamento, não de quem busca produzir verdades unívocas, mas de quem presta atenção, que volta seu olhar a elementos muitas vezes pouco “nobres”. É o convite assumido nesta tese, de atuar como uma professora catadora, alguém que coleta cenas, narrativas e ditos, dedicada a imaginar novas e desafiadoras relações, na tarefa interminável da produção de pensamento.

\*\*\*\*\*

Narrar Gabriel e Cláudio, todos esses alunos e alunas, provoca em mim uma verdadeira revolução do olhar. Ao mesmo tempo que me vejo, tal qual um *flâneur*, vagando por dentro e por fora daquelas vidas, percebo as precariedades deles e minhas. Retorno “à casa”, disposta a escrever sobre aquelas vidas, animada por fazer-me cada vez mais criança, no sentido de não deixar de prestar atenção às mínimas coisas da escola. Sinto-me convocada a ir além, implicada eticamente com este tempo presente, com esses jovens que contam, comigo, um pouco da história da educação neste País. Busco inspiração no cinema, percebo o quanto os filmes me colocam diante do outro, o quanto me exigem um trabalho de elaboração que, por vezes, pode até escandalizar e perturbar o instituído.

#### *Referências:*

BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Gerardo (Org). *Pensar el cine 1. Imagen, ética y filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2004, p. 23-81.

BAUDELAIRE, Charles. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

BENJAMIN, W. Infância Berlinense: 1900. In: \_\_\_\_\_. *Rua de mão única, infância berlinense: 1900*. Ed. e trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 67-116

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Tradução Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 103 – 127.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Remontagens do tempo sofrido: O olho da história, II*. Tradução Márcia Arbex e Vera Casa Nova. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno; MARCELLO, Fabiana de Amorim. Tópicos para Pensar a Pesquisa em Cinema e Educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, 2011.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. *Ditos e escritos IV — Estratégias, poder-saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006, p. 203-222.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Limiar, aura e rememoração*. São Paulo: Editora 34, 2014.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2009.

KIAROSTAMI, Abbas. *Abbas Kiarostami: duas ou três coisas que sei de mim*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Criança e Imagem no Olhar sem Corpo do Cinema*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. 237 p.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, v. 33, n.1, p. 35-48, 2008.

PESSANHA, José Américo. Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 13 - 32, 1997.

SARLO, Beatriz. *Sete ensaios sobre Walter Benjamin e um lampejo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem. Educar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TRUFFAUT, François. *Hitchcock/Truffaut*: entrevistas, edição definitiva.  
São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

### ENSAIO III

#### ***A escuridão do outro: escuta, presença e tempo***

*Ontem, após o fim da aula, ela surgiu na soleira da porta. Olhou-me e disse “preciso falar com alguém”. Eu estava com todos os materiais guardados, a bolsa pronta. Sairia da escola naquele exato momento; sem tempo nem para almoçar, iria direto para a sessão de defesa de tese de uma colega do grupo de pesquisa. Em segundos, pensei sobre todos esses aspectos. Olhei para a jovem novamente e, não reconhecendo seu rosto, questionei: “Por que não vieste antes?”. Acreditei que fosse aluna do turno da manhã. Ela respondeu: “Eu estava no Curso de Informática, só cheguei agora”. Percebi-me ali em um dilema. Em grande medida, o que mais me agrada na escola são as conversas que tenho com os alunos, os momentos em que posso sentar e simplesmente escutá-los. Via pelo modo como ela falava que se tratava de uma conversa importante. Por outro lado, havia minha responsabilidade com a pós-graduação e o desejo de estar presente na defesa da colega. Certamente não seria uma conversa simples, rápida. Não gostaria de ouvi-la com pressa ou de forma ansiosa. Questionei-a, se estava bem, se algo havia acontecido. Fiquei preocupada com a possibilidade de que tivesse sido assaltada ou assediada, enquanto vinha para a escola. Ela disse apenas que não estava bem. Sua voz era calma; ela não chorava, nem parecia desesperada. Perguntei se poderia aguardar a vice-diretora do turno da tarde. Faltavam apenas 40 minutos para ela chegar. A menina disse que sim, poderia esperar. No entanto, eu não estava confortável com aquela situação, com a atitude que estava tomando. Pedi*

*desculpas a ela, expliquei que tinha um compromisso. Infelizmente, aquele era o horário de almoço dos professores e por isso não havia ninguém que pudesse conversar com ela. A menina concordou em aguardar a vice-diretora da tarde. Senti-me mal. Dizer “eu preciso conversar” é um modo de pedir ajuda, de ter escuta. Por outro lado, eu não queria abrir mão do meu compromisso, das responsabilidades que assumi com o doutorado. Afastei-me, pesarosa, da escola. Ao sair, vi a aluna no corredor. Pedi ao porteiro que ficasse atento a ela e, se possível, “puxasse papo”, mantivesse-a sob o seu olhar. Hoje pela manhã soube do que aconteceu, depois de minha saída. Quando a vice-diretora chegou à escola, a menina procurou-a, dizendo que precisava falar urgente com alguém. Acontece que já havia uma família aguardando ser chamada, para uma reunião com a direção. Como o horário com os pais foi previamente agendado, a vice-diretora perguntou se a menina poderia aguardar. Nesse momento, a jovem passou a gritar no corredor: “Mas será que ninguém pode conversar comigo nessa escola?”. A vice imediatamente pediu que a menina entrasse. A jovem sentou e entregou-lhe uma carta. A professora passou rapidamente os olhos pelo texto. Tratava-se de uma carta de despedida. A vice-diretora conhecia a menina, sabia do seu histórico de depressão. Olhou para ela e perguntou: “O que tu quer me dizer com essa carta? O que ela significa?”. “Eu queria me matar. Sei que ao meio-dia não tem ninguém na escola. Eu ia entrar no banheiro e ia me matar”. “Por que tu não te mataste?” questiona a professora. “Eu tive medo”. “Medo do quê?”. “Eu tive medo da morte”.*

*Silêncio.*

*Não recordo exatamente onde estava quando me contaram a intenção da menina e o diálogo com a vice-diretora. Fiquei aturdida, imersa em silêncio. Escutei posteriormente que a menina tinha grave histórico de depressão e que já pensara em suicídio tempos atrás. A mãe buscava auxílio e internação psiquiátrica, não para a menina, mas para si própria. Outras pessoas da família também sofriam de depressão. Tudo isso se desenrolou diante de mim como uma informação a mais, acessória. Para além de qualquer coisa que pudessem dizer sobre a menina, sua família, estava **eu ali** – eu e a culpa terrível que senti. O nó na garganta, o frio no peito. Culpa que inquiria, impiedosa: por que tu não paraste para ouvi-la? Quão doloroso não teria sido para ela a recusa da minha escuta. Questionava-me a todo o momento: E se, ao receber a negação da minha escuta, a menina tivesse levado adiante sua intenção? Será que um dia eu me perdoaria?*

*Lembrei-me das tantas vezes em que eu havia me atrasado para as aulas da pós-graduação, os dias almoçando apenas um sanduíche, o esforço para dar conta de todas as minhas responsabilidades. Uma agonia forte, justificativas várias para minha atitude, a sensação de que sempre há algo a mais para fazer, de que nunca se é (ou de que nunca se faz) o bastante. Tudo isso à sombra deste fato: **eu não parei para ouvi-la.***

[Caderno de escritos]

Ainda que mais de dois anos me afastem da data em que essa situação ocorreu, não consigo retomá-la sem me emocionar. Retorno àquele dia e visualizo o semblante da menina, minha indecisão e o medo que senti depois. A possibilidade do contato tão próximo com a morte é certamente um dos elementos que tornaram o fato marcante demais para mim. A possibilidade de que uma jovem se decida pelo suicídio e, ainda, escolha o espaço da escola



para concretizá-lo é aterrador. Embora a dimensão da morte<sup>3</sup> componha e acentue a dramaticidade desta narrativa, o que povoou por muito tempo meu pensamento foram os questionamentos, disparados pelo acontecido, e que diziam e dizem respeito a mim mesma. Já no dia seguinte, ao acompanhar o desenrolar dos acontecimentos, fui percebendo que os princípios de acolhimento e escuta que eu tanto prezava me inquiriam, me desafiavam. Pareciam apontar que a imagem que eu tinha de mim, na condição de professora que valorizava e desenvolvia práticas de escuta, não se sustentava, me parecia inverossímil. Tudo indicava-me um erro, o desacerto com meus próprios princípios. Defrontei-me com a incapacidade de ser quem eu gostaria, quem achava importante ser. Até o momento de organizar minha escrita sobre o ocorrido, honestamente, até aquele instante eu não me considerava uma pessoa que se recusa a escutar. O fato é que evidenciava-se ali uma ruptura entre duas Carolas, entre duas professoras: a pessoa que eu idealizava ser e aquela que havia sido.

Esse desdobramento assemelha-se ao movimento realizado por Clarice Lispector na crônica “Se eu fosse eu”. Nesse texto, Clarice narra que, ao não encontrar um objeto importante do seu dia-a-dia, constantemente questionava-se: “Se eu fosse eu e tivesse um papel importante para guardar, que lugar escolheria?”. Feito esse questionamento, o objeto perdido parece perder importância. O peso da volta a si parece exigir mais, como pensamento: se eu fosse eu, o que faria? Tal pergunta igualmente gera uma ruptura, uma duplicação de si. Parece convidar a pensar a nós mesmos, para além dos pudores sociais ou morais. Nos apresenta o constrangimento de pensar, afinal, quem somos. Instaura-se então uma instabilidade, opera-se uma dobra sobre o “si”. Abre-se a possibilidade de um tensionamento ético. E do risco. Risco de que a pergunta “se eu fosse eu” nos apresente outra forma de sermos nós mesmos. Faz hesitar

---

<sup>3</sup> Ao escrever o Projeto de Tese, tinha a intenção de desenvolver a temática da morte, sobretudo em sua relação com a Educação, no trabalho final. No entanto, a banca manifestou-se apontando que as temáticas do suicídio e da morte não pareciam ser o foco de minhas inquietações. Após a defesa e no andamento da escrita da Tese, pude perceber que, de fato, o que movimentava meu pensamento não era o suicídio ou a morte em si. Ainda que essas temáticas componham a narrativa que abre este capítulo, o que passou a ter mais relevância foram os questionamentos éticos que me sucederam, após o ocorrido, e que então apresento na construção deste capítulo. Opto, de modo geral, em não me dedicar a desenvolver as temáticas que se mostram mais evidentes nas narrativas que produzi, e, sim, no que elas produziram em mim.

aquele que cremos ser. “Se eu fosse eu” abre a possibilidade da criação sobre si, de novos modos de ser e sentir. É um caminho de entrada no desconhecido.

O texto de Clarice Lispector sugere, também ao leitor, uma volta sobre si, na medida em que a escritora se expõe e opera um gesto de intensificação sobre si. Fala de nossa incompletude. Relembra a nós algo que diz respeito ao radical perigo de viver. Penso que essa ruptura, esse desdobramento de mim mesma foi o que se processou ao longo de diversos dias, após a situação vivida na escola. Essa brecha entre o que eu acreditava ser e o modo como, naquele momento, me via, povoou-me de intensos questionamentos. O que é escutar? Como é possível pensar a escuta na escola? E, ainda, como a escuta pode compor o processo de formação e constituição de si, docente? A partir da experiência narrada e do convite de Clarice, questiono-me: afinal, eu realmente escuto o outro? Desenvolvo a escuta para com os alunos ou escuto apenas o quê e quando me convém? O sentimento que tive, confesso, foi de grande frustração, por acreditar que eu devia ser de tal modo, devia mostrar um outro tipo de conduta, acolhedora, e que naquele momento eu simplesmente não havia conseguido. Tal sentimento levou-me a questionar sobre o espaço e a pertinência da escuta no ambiente escolar.

### ***Escuta na escola: alguns estudos***

*A aceitar e respeitar a diferença é uma dessas atitudes sem o quê a escuta não pode se dar (FREIRE, 1996, p. 136).*

O que é escutar o outro? Qual a potência da escuta para o ato educativo? Mergulhada nessas perguntas, busco compreender como é possível pensar o exercício de escuta no ambiente escolar. Destaco, primeiramente, que a escuta vem sendo tematizada nas últimas décadas por diferentes pensadores. Certamente, um dos mais expressivos autores, nesse sentido, é Paulo Freire. Embora haja centenas de textos sobre nosso maior educador, considero importante trazê-lo aqui, mais uma vez. Em seu livro *Pedagogia da autonomia*, lançado em 1996, Freire escreve um capítulo chamado justamente “Ensinar exige escutar”. Ele aponta que a relação entre professor e aluno deve ser,

fundamentalmente, ancorada no diálogo. A prática educativa é, para ele, prática dialógica – ou então não pode ser chamada de educativa.

A escuta integra o pensamento educacional de Paulo Freire por vincular-se ao princípio da “formação integral” do ser humano. Deste modo, a educação não poderia se restringir a um mero treino. O processo educativo não é entendido, por este autor, como mera transmissão de conteúdos e de conhecimentos. A prática pedagógica é centrada na relação, relação com alunos, com o professor, entre ambos. Nesse sentido, o docente buscará sempre exercitar-se democraticamente, nas relações com o aluno, buscando não falar *para*, mas falar *com*. Estabelecer um contexto de comunicação dialógica é, então, fundamental. E, para tal, a escuta de ambos para com o outro deve ser exercitada diariamente. Cabe ao docente escutar o aluno, em suas dúvidas e receios, em todas as suas inquietações, e ao mesmo tempo incentivá-lo a manifestar-se. A fala verticalizada e o silenciamento do outro não têm lugar nessa proposta pedagógica.

Ao pensar a pertinência da escuta para as práticas pedagógicas, Freire expõe, com ênfase, o lugar do silêncio. O espaço do educador democrático é cortado pelo silêncio, na alternância entre fala e escuta – e aí o silêncio se faz fundamental. Calar-se não pode ser confundido aqui com silenciar. O silêncio compõe o diálogo enquanto alternância própria da relação dialógica.

A temática da escuta também é amplamente pensada nos estudos voltados à infância. São recorrentes as pesquisas e artigos<sup>4</sup> sobre a infância, que buscam valorizá-la como potência, e não simplesmente tratando-a como uma determinada fase da vida, em termos etários ou biológicos. Nesse sentido, a criança não é alguém que deve ser “preenchido” com saberes e conteúdos (KRAMER; BARBOSA, 2016). A criança enquanto potência é valorizada por seu modo próprio de pensar o mundo e de utilizar a linguagem. Desenvolver práticas de escuta nas escolas significa incentivar o protagonismo infantil, auxiliando as crianças a tomarem decisões e a se posicionarem. A professora e pesquisadora Adriana Friedmann, no texto *A arte de adentrar os labirintos infantis* (2016), expõe que diferentes áreas do conhecimento têm enfatizado a relevância da

---

<sup>4</sup> Destaco alguns pesquisadores que vêm desenvolvendo trabalhos e ampliando as discussões sobre infância: (RICHTER, 2005), (KOHAN, 2010), (MARCELLO, 2008), (FELIPE; ALBUQUERQUE; CORSO, 2016, 2019), (BARBOSA, 2000, 2006, 2008), PEREIRA (2009, 2012, 2015).

contribuição infantil, para estudos da antropologia, da psicologia e das artes. As crianças, em suas falas, trazem pistas sobre quem são, sobre sua multiculturalidade, seus repertórios e seus saberes. A escuta, aqui, constitui-se como um valioso princípio pedagógico. Ouvir as crianças é indispensável para construir o espaço educativo com elas.

Certamente, a escuta é uma prática que mantém fortes laços com uma certa concepção de infância. Assim, se concebemos as crianças na condição de sujeitos dotados de pensamento criativo e autêntico, escutá-las é princípio essencial. A ideia, aqui, é que a criança atue no ambiente escolar como proponente, participante ativa na elaboração das propostas a ela dirigidas. A escuta, no âmbito da educação para a infância, é princípio constitutivo do trabalho pedagógico. Permite ao professor descentrar-se e, com isso, ele é convidado à transformação nos campos ético e metodológico de seu fazer docente.

A escuta inquieta e percorre o cotidiano escolar, a partir de diferentes mobilizadores. Arrisco dizer que a necessidade de escutar o aluno, em especial a criança, compõe um repertório de verdades, de ditos educacionais do tempo presente. No estudo que desenvolvo, minha opção é pensar a escuta na sua condição de exercício ético, de encontro com a alteridade.

### ***Escutar e escutar-se***

O que implica escutar o outro? Por definição, escutar é “ouvir com atenção”. Mas a definição crua, do dicionário, parece não dar conta do que falamos aqui. Não me refiro a uma escuta burocrática, marcada pelo dever – escuta, aqui, entendida como mero exercício de audição, o que levaria a receber a fala, o outro, de modo passivo e externo a si. Entendo escutar como o gesto de implicar-se no outro, sentir, ver, dedicar tempo ao outro. Trata-se, portanto e eminentemente, de um exercício ético e de alteridade.

Essa aproximação entre ética e escuta é proposta em importantes escritos de Michel Foucault. Na aula do dia 3 de março de 1982, no curso *Hermenêutica do Sujeito*, Foucault aponta a escuta como um exercício ético, como o primeiro estágio na ascese (*áskesis*). A escuta é compreendida como princípio a partir do qual a *alétheia* transforma-se em *êthos*, ou seja, o discurso verdadeiro torna-se

regra de conduta (FOUCAULT, 2011). Ao escutarmos (o mestre, o amigo), temos um modo particular de contato com a verdade. A verdade ali transmitida deve ser recolhida, entranhar-se naquele que a escuta. A partir do movimento de incrustar-se no sujeito, torna-se possível, para ele, a elaboração de outros modos de ser, de constituir-se.

A escuta é, deste modo, uma prática refletida, aplicada (FOUCAULT, 2011). Exige experiência, competência e prática assídua (*empeiria* e *tribé*). Tal prática refletida exige, sobretudo, silêncio. Foucault, a partir dos estudos da cultura grega, aponta a necessidade do silêncio: na escuta de uma lição, na recitação de um poema, na atenção à fala de um sábio. O autor trata aqui da tendência que temos de “converter de imediato aquilo que se ouviu em discurso” (FOUCAULT, 2011, p. 304). O esforço imediatista em transformar o que se ouviu em palavras pode fazer com que tudo se perca. É preciso deixar o que foi escutado entranhar-se em nós, retê-lo. É preciso dar tempo. Dar-se tempo silencioso.

Resguardar o que se ouve e deixar que algo nos impregne – isso tem a ver com a espera, tranquila, de que esse algo produza efeitos em nós. Em grande parte dos momentos em que os alunos, pais e professores me procuravam na vice-direção, senti que esperavam uma resposta minha, um conselho, esperavam que eu dissesse, concretamente, “o que fazer”. Penso ser recorrente a ideia, dos próprios docentes e comunidade escolar, de que, ao ouvir um aluno, ao escutar uma criança ou um jovem, o professor deva devolver-lhe uma fala. Que deva apontar caminhos, mesmo que muitas vezes sem o devido tempo para pensar sobre aquilo, para habitar ou deixar habitar o que acabou de escutar. Frente a alguns relatos e questionamentos, as palavras parecem esvair-se, perder-se, sem qualquer movimento interno – seja para o aluno, os pais, seja para o professor. Lembro que não consegui, em muitos momentos, devolver esse desejo de aconselhamento e, por vezes, até de censura, que esperavam de mim. Obviamente que escutar o outro, em uma posição totalmente passiva, não era meu objetivo. No entanto, frente a algumas situações que nos impactam e surpreendem, parece totalmente artificial dizer algo. Minha atitude, muitas vezes, foi a de falar, falar apenas para responder a um mal-estar, ocupar uma espécie de vazio, já que, na realidade, eu não sabia o que dizer.

A necessidade de silêncio parece surgir, em um primeiro momento, pela própria impossibilidade de “dar conta” da narrativa recebida, por meio da linguagem. Falo da total impossibilidade de, por meio das palavras, dar completude ou explicação ao que acabamos de ouvir. Falo da radical dificuldade de responder, sob a forma linguageira, o que a fala do outro produz em nós. Não se trata de uma incapacidade nossa, mas do que é “falta” na própria linguagem. Parecemos acreditar que a linguagem é, “essencialmente”, exata e precisa. Ela nomeia, diz, explica – assim o senso comum nos ensina. Mas não. Existe na fala, na leitura e na escrita algo que, como Carlos Skliar nos sugere, tem a ver com a “desobediência da linguagem” (SKLIAR, 2014, p. 17). Ao buscarmos a precisão, as palavras nos escapam, elas subvertem nosso desejo de completude e transparência. A linguagem desobedece e é desobedecida. Coloca-nos fora de nós mesmos, em uma espécie de brecha, que se abre para a produção de sentido (SKLIAR, 2014).

A escuta não aponta, apenas e simplesmente, para o silêncio. Foucault diz, sabiamente, que só o silêncio não basta. Há também a necessidade de uma postura ativa do “escutador”, inclusive uma verdadeira atitude física de acolhimento. “A alma deve, de algum modo, acolher sem perturbação a palavra que lhe é endereçada” (FOUCAULT, 2011, p. 305). Nesse processo de acolhimento do que se escuta, o sujeito recolhe, suspende o que ouviu. Não se trata de escuta como mera aceitação. Trata-se de um exercício do sujeito, que ao escutar realiza um exame sobre si, olha e percebe de que modo o que lhe foi dito pode constituir-se em uma novidade, pode integrar-se a sua armadura (*paraskeué*). Trata-se de olhar para si na busca por perceber se o que ouviu e aprendeu possibilita novas aprendizagens, se aquilo se constitui como uma novidade em relação à *paraskeué* e em que medida possibilita o aperfeiçoar-se (FOUCAULT, 2011).

A perspectiva de escuta, retomada por Foucault, sublinha a importância do silêncio, da suspensão do desejo de rapidamente transformar em palavras o que se escutou. É preciso acercar-se do que é dito, deixar que o que ouvimos nos habite, se entranhe em nós. E ir adiante, no sentido de pensar sobre de que modo o que se escutou provoca algo em nós, em que aquilo nos melhora, que alterações nos sugere. Foucault diz que “a alma que escuta deve vigiar a si mesma” (FOUCAULT, 2011, p. 312). Por meio do silêncio, do acolhimento do

que ouvimos e do olhar para si é possível que “a coisa verdadeira venha a tornar-se aos poucos, por sua escuta e memória, no discurso que ela mesma sustenta” (FOUCAULT, 2011, p. 313). O que escutamos, desse modo, passa a constituir-nos, passa a compor nossas verdades e nosso modo de ser.

O aspecto ativo da escuta, abordado por Foucault, é um movimento questionador, que nos faz efetivamente implicar-nos com algo. Aquilo passa a pertencer-nos de alguma forma. Nesse sentido, posso afirmar que minha memória registra inúmeras narrativas que me chegaram, quando vice-diretora, e que me inquietaram enormemente. E, ainda que me chegassem como experiências e histórias de “outros”, permaneciam em mim pelo impacto e questionamentos que produziam. Pelo diálogo e implicações que estabeleciam comigo mesma. É por meio da fala do outro que pude pensar sobre situações com as quais jamais havia me deparado. Pude, em um movimento semelhante ao de Clarice Lispector, me duplicar. Multiplicar-me. Analisar o que faria em situação semelhante. O que acontece nesse movimento interno tem a ver com um deslocamento ético, promovido por uma relação de alteridade.

O trabalho ético possível na escuta nos fala da pertinência do silêncio e da análise de si, justamente a partir do que é escutado. São etapas a serem vividas e pensadas com e no devido tempo, pois, quando abreviadas, diminuem o potencial de construção ética de si. Minhas experiências como professora e vice-diretora sugerem que, na escola, desenvolvem-se práticas bem mais de aconselhamento do que de escuta. Existe um entendimento de que o professor precisa “dar uma resposta”, dizer o que fazer, ao aluno e às famílias. E, muitas vezes, esse imediatismo “escolar” esquece ou até abandona a própria escuta, para rapidamente passar à fala.

Relembro, a propósito, um trecho do livro *Desobedecer a linguagem: Educar*, de Carlos Skliar, no qual o autor filosofa sobre a conversa educativa. Skliar ressalta o quanto a linguagem educativa, ao longo de séculos, impregnou-se de nomenclaturas técnicas e moralizantes. Tal fato levou a conversa a tornar-se simples monólogo. Para ele, a impossibilidade, ou talvez a dificuldade, de estabelecer uma conversa na educação seja justamente “o esvaziamento da linguagem pedagógica e seu desprendimento do mundo dos afetos, das afeições” (SKLIAR, 2014, p. 205). Podemos pensar que o que dificulta o estabelecimento de conversas educativas seja justamente a falta de escuta.

Tanto de alunos quanto de professores. Para Skliar, é necessário desfazer-se da ideia de que conversar é um duplo monólogo, uma duplicação do eu, e que nela aqueles que conversam jamais se afetam, jamais se implicam. Falta-nos, nesse sentido, atentar para o entendimento de que conversar é lidar com “uma tensão permanente entre diferentes modos de pensar e de pensar-se, de sentir e de sentir-se, de dizer e de dizer-se, de escutar e de escutar-se” (SKLIAR, 2014, p. 205).

Frente a isso, questiono-me sobre como é possível atender ao desejo de muitos alunos e pais de receberem do professor (especialmente aqueles que ocupam direções e supervisões) aconselhamentos e respostas para dificuldades familiares ou pessoais. Em muitas situações, com pais e alunos, me sentia constrangida por solicitar comportamentos e sugerir atitudes de pessoas sobre as quais muito pouco sabia. Como intervir na vida do outro? Como nos qualificamos eticamente para isso? Talvez a própria atitude de escutar, retomada por Foucault, possa nos apontar pistas.

### ***“Demorar-se junto a”*: presença e escuta**

A escuta, considerando-se especialmente seu viés ético, articulada ao que trago comigo, de vivências e inquietações como professora, parece apontar para o fato de que escutar, em uma palavra, exige “presença”. Justamente por não se constituir em atividade burocrática e necessitar de uma postura ativa, de implicação de si, escutar implica em disponibilidade, diz respeito a uma disposição de estar presente.

Essa questão remete-nos aos estudos sobre a presença, de Hans Ulrich Gumbrecht, especialmente no livro *Produção de presença*. O autor parte dos escritos de Heidegger sobre o conceito de Ser, para pensar o tema da presença. *Dasein*, traduzido do alemão como presença, se refere ao modo como nos relacionamos com o mundo, sobretudo não privilegiando de imediato a produção de sentido e estabelecendo uma intensidade com as coisas em sua relação conosco. Heidegger, em *Ser e Tempo*, escreve que o próprio conhecer se funda em um “já-ser-junto-ao-mundo, no qual a presença se constitui de modo essencial” (HEIDEGGER, 2018, p. 108). Para o autor, é necessário que ocorra uma deficiência em nossos afazeres para que possamos observar (e nos



inquietarmos com) “algo simplesmente dado”. É a partir dessa abertura no tempo presente que se torna possível “ser-em”, ou seja, simplesmente “demorar-se junto a” (HEIDEGGER, 2018).

A presença parece estar vinculada a uma abertura, a uma brecha temporal. É preciso que tenhamos tempo para fixar atenção nas coisas cotidianas, nos elementos mínimos da vida. Deste modo, seria impossível estar a todo momento presente. O que podemos desenvolver é o desejo de presença, abrir-se a uma disponibilidade. Parece-me que a escuta, do mesmo modo, nos faz essa convocação. Ao escutarmos, precisamos interromper o fluxo de afazeres e pensamentos com os quais lidamos a todo momento. Construir uma brecha. É necessário estar presente, sem o desejo de esquadrihar a fala do outro em busca de sentidos ocultos ou querendo desvelar aquilo que o outro, “de fato, quis dizer”. A presença nos convida a frear esse desejo, ainda que não seja possível interromper a produção de sentido; a presença nos convida a sentir, a estar aqui e agora, mas de um outro modo.

Assim, a presença pode ser pensada como um modo de nos relacionarmos, de estarmos conectados com o mundo, o que não passa prioritariamente pelo sentido e pela linguagem. Gumbrecht não acredita ser possível fugir da dimensão do sentido. Pelo contrário, o ator aponta que essa dimensão é essencial para o pensamento humano. O convite que parece ser feito é justamente em relação a uma espécie de oscilação, de abertura a algo que possamos viver e sentir, não exclusivamente dentro da lógica do sentido. O autor destaca que os fenômenos de presença “surgem como ‘efeitos de presença’ porque estão necessariamente rodeados de, embrulhados em, e talvez até mediados por nuvens e almofadas de sentido” (GUMBRECHT, 2016, p. 135). Os efeitos de presença e os efeitos de sentido estão constantemente em relação. É justamente nesse movimento de oscilação que surgem outros modos de se relacionar com o mundo. A presença diz respeito a um modo de ser no mundo, que pensa a existência humana em relação àquilo que está ao alcance de nossas mãos.

Na busca por multiplicar a relação entre a presença e a educação, retomo um trecho escrito por Gumbrecht, sobre “pensamento de risco”. Nele, o autor escreve que a presença é, também, um aspecto a ser considerado na sala de aula. Segundo o autor, o professor deve “conduzir nossos alunos ‘às portas da

complexidade, sem atravessar com eles essas portas” (GUMBRECHT, 2016, p. 161). O professor pode, naquele espaço, propiciar que surjam sensações e experimentações variadas com o próprio conhecimento. A ideia é abrir-se ao risco e não fechar ou controlar os modos de sentir. Articular a presença com a sala de aula parece ampliar a possibilidade de múltiplos modos de pensar, e assim conferir maior espaço às ideias, às diferentes reações que surgem de encontros distintos com o saber. Estar presente, sem incidir precipitadamente sobre as coisas a fim de produzir sentido, nos permitiria dedicar maior atenção e abertura aos outros, sem nos imobilizarmos no que já é dado, instituído. Permitir aos alunos, e a nós mesmos, um olhar mais demorado, uma intensificação da relação com o conhecimento, que não busca encerrá-lo brevemente. Trata-se de um movimento de deter-se no processo de estar presente ao conhecer, e não meramente de receber ideias acabadas.

Heidegger, ao apontar que a presença se dá na suspensão de nossos afazeres, na criação de um tempo outro que não o da urgência e da cronologia, nos faz pensar em uma relação distinta com o tempo. Este modo de ser-no-mundo, demorando-se, é constitutivo da presença. Do mesmo modo, a escuta, em sua necessidade de silêncio e de habitar o que ouvimos, parece implicar em uma relação com o tempo.

### ***Distanciamento: escutar o outro, escutar o nosso tempo***

Simone Rasslan, em sua tese *A escuta, a canção e o silêncio: matéria da educação*, aponta que “ouvir o outro é, ao mesmo tempo, encontro e distanciamento. Ao ouvir o outro, longe, o ouvinte também produz afastamento de si” (RASSLAN, p. 88, 2019). O encontro parece vir justamente por meio da vontade de presença, do desejo de entrega ao que está, sem a necessidade de produzir um sentido claro, transparente e unívoco. Ao mesmo tempo que exige presença, a escuta aponta para um distanciamento. Entendo que o distanciamento do qual Simone Rasslan nos fala está de certo modo relacionado à postura ativa da escuta, e sobre a qual Foucault disserta. Distanciar-se é também voltar-se a si, deixar que reverbere em nós aquilo que ouvimos. Além disso, tal distanciamento tem a ver com um criativo movimento do pensamento, numa relação nossa com o próprio tempo.

Trata-se de uma atitude contemporânea que precisamos assumir, tal qual nos fala Giorgio Agamben. Ser contemporâneo implicaria estabelecer uma relação singular com seu próprio tempo, aderindo a ele e, simultaneamente, dele tomando distância (AGAMBEN, 2009, p. 59). O [sujeito] contemporâneo não está completamente imerso no presente: ele expõe nos próprios gestos e pensamento certo anacronismo. Fixa o olhar no seu tempo para nele perceber não as luzes, e sim o escuro, as invisibilidades. Dedicar-se a pensar sobre o escuro de seu tempo, “como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele” (AGAMBEN, 2009, p. 64).

A escola é, certamente, uma instituição povoada desses escuros, de múltiplas invisibilidades. Conhecer fragmentos das histórias de vida de uma grande quantidade de alunos, seus desafios, tristezas e angústias trouxe-me inúmeros questionamentos, próprios do meu (nosso) tempo. São aspectos sociais que compõem o tempo presente. E, se não houvesse escuta, essas falas, desabafos e histórias de vida continuariam invisíveis para mim. Como Agamben afirma, trata-se de algo que nos interpela individualmente. Que nos mobiliza, que briga conosco, nos desconforta e desassossega. São escuros que encontram conexão e abertura em nós. Poderíamos dizer que o comportamento de alguém que se afirma “contemporâneo” revela um traço de generosidade com as coisas e com o mundo. Um sujeito contemporâneo é alguém com abertura e disponibilidade para o que inquieta.

Talvez se trate, igualmente, de certa disposição ao risco. Uma postura de não evitar aquilo que nos amedronta, que nos coloca frente a frente com o que somos, ou com o que não compreendemos. Risco de, como Clarice Lispector, fazermos a pergunta: e se eu fosse eu? Risco de nos depararmos com o limiar da escuta e da morte: “*Por que tu não te mataste?*”. “*Eu tive medo*”. “*Medo do quê?*”. “*Eu tive medo da morte*”. Escutar, como possibilidade de formação ética docente, é acercar-se da escuridão que o outro constitui para nós. É, como diz Foucault, romper com o medo de “pensar o outro no tempo do nosso próprio pensamento” (FOUCAULT, 2013, p. 20). A escuta nos convida a lidar com a arrogância com que muitas vezes tratamos a diferença; a escuta nos ajuda a desintegrar a forma aparentemente tranquilizadora segundo a qual tratamos o outro como o idêntico, o mesmo.

Escutar, e sobretudo alçar a escuta a um exercício ético, exige de nós não silenciar quanto às inquietações que nos chegam. A potência da narrativa que abre este texto parece residir exatamente neste aspecto: fazer algo mais com o que nos chega “entre os muros da escola”. Não se deter em pensar sobre culpados e vítimas, tampouco buscar esmiuçar excessivamente a fala do outro. Abrir-se ao risco do silêncio e do vazio, ao “espaço em branco”, sobre o qual não sabemos o que dizer. Esse é o caminho para transformarmos as falas que nos afetam cotidianamente – e fazer delas “algo mais”.

*Referências:*

AGAMBEN, Giorgio. *O que é ser contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Editora da Unechapeco, Associação Brasileira das Editorias Universitárias, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen. *Por amor ou por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Michel Foucault. *Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade, Política. Ditos & Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, A. A arte de adentrar labirintos infantis. In Quem está na escuta? *Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças*. Mapa da Infância Brasileira, 2016, p. 16-22. Disponível em <[http://mapadainfanciabrasileira.com.br/cgiwin/be\\_alex.cgi?nombrebd=mapadain](http://mapadainfanciabrasileira.com.br/cgiwin/be_alex.cgi?nombrebd=mapadain)

fanciabrasileira&session=XEcf9tzSdh5IK4pRy8M8UmNZk9URjvMR> Acesso em 07/12/2019.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Tradução: Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed PUC-Rio, 2016.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Trad. Márcia Sá Cavalcante Shuback. Petrópolis: Vozes, 2018.

KRAMER, Sonia; BARBOSA, Silvia Néli Falcão. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Currículo e linguagem na educação infantil*. - 1. ed. - Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 49-78.

RASSLAN, Simone. *A escuta, a canção e o silêncio: matéria da educação*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU / UFRGS), Porto Alegre, 2019. 204 p.

RICHTER, Sandra R.S. *A Dimensão ficcional da arte na educação da infância*. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. (2005)

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem. Educar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

## **ENSAIO IV**

### **Por uma ética da alteridade: o encontro com a dor do outro**

*Abril de 2018*

*Hoje passei a manhã inteira de sala em sala, conversando com os alunos, dando as boas-vindas. Retornamos das férias há dois dias. Já na metade da manhã, a monitora me procurou. Avisou que uma aluna não passava bem e precisava ir embora. Interrompi a conversa com as turmas e desci para atendê-la.*

*Ao chegar ao corredor, eu a reconheci. Era Adriana, nossa aluna há alguns anos. Lembro que no ano anterior seguidamente pedia para ir embora mais cedo. Tinha dores fortes na região da bexiga. Vinha curvada, às vezes chorando, solicitando que ligássemos para sua casa. A mãe já havia providenciado vários exames para descobrir o que a menina tinha.*

*Quando a vi ali sentada, fiquei preocupada, me sentindo muito mal. No ano anterior havia acompanhado sua situação, as faltas constantes em virtude da saúde. Perguntei-lhe se estava em acompanhamento médico e se haviam descoberto a causa das dores. Adriana me disse que não. A mãe veio buscá-la e ambas foram embora.*

*Alguns dias depois, novamente ela me procurou. Queria entregar comprovante, justificando uma falta. Lembrei-lhe que estava faltando muito nos últimos dias. Pedi que ela sentasse. Adriana então me contou que havia iniciado um tratamento psicológico e psiquiátrico. Há dias não conseguia dormir com regularidade. Relatou-me que desenvolvera síndrome do pânico e, por isso, em muitos momentos, não conseguia sair de casa para vir à escola.*

*Conversei com ela, reforçando que era muito importante que mantivesse o acompanhamento psicológico. Adriana então olhou para mim e, em lágrimas, disse: “Quero te contar uma coisa, e eu espero que não saia daqui. Eu fui abusada sexualmente quando era menor”. E continuou: “Eu nunca havia contado isso pra ninguém. Apenas há alguns meses eu contei pra minha mãe”.*

*Lembrei de todas as vezes em que ela veio à minha sala com dor, sem conseguir erguer o corpo. Fiquei imaginando o sofrimento pelo qual aquela menina passou. Durante tantos anos, carregar um segredo tão doloroso e terrível, assim, sozinha. Fiquei sem chão. Totalmente sensibilizada pela dor daquela jovem de 17 anos. Ao sair da sala, agradei, por ela ter compartilhado comigo sua história, algo tão íntimo, que durante anos não havia revelado a ninguém.*

*Julho de 2018*

*Adriana estava sentada em frente à minha sala. Pela expressão do rosto, via que ela não estava nada bem. Olhava-me de baixo para cima, com os olhos úmidos e tristes. Imaginei que estivesse passando por uma crise. Nelas, Adriana simplesmente não conseguia permanecer em sala de aula. Os colegas, as conversas, tudo lhe era, por vezes, insuportável.*

*Pedi que entrasse em minha sala para que pudéssemos conversar. Ela explicou que durante a manhã, em uma das disciplinas, ocorreu um debate sobre violência contra a mulher. Pouco a pouco, o assunto foi se aproximando das situações que ela mesma, quando criança, havia passado. Até que as lágrimas brotaram e não foi possível continuar na aula. Questionei-a sobre o acompanhamento psicológico, sobre como estava se desenvolvendo o tratamento. Ela contou que havia sido liberada do*

*atendimento, pelo psicólogo, Mas, para além desta parte da conversa, talvez mais objetiva, havia outras coisas por dizer. A partir de pequenas pistas, do pouco que falava sobre os momentos reiterados de abuso que havia sofrido anos atrás, restava o segredo sobre a identidade do abusador. O homem, segundo ela, era próximo da família. Senti em sua fala uma ansiedade, um desejo tímido de apontar que ali ainda havia algo para ser dito. Tinha muito medo de contar. Preocupava-se com a reação do pai e do irmão. Acreditava que poderiam fazer uma loucura.*

*Aos poucos, suas palavras iam bordejando a identidade do agressor. Em certo momento, as lágrimas aumentaram. Vieram aos borbotões. A cabeça baixa, os cabelos cobrindo parte do rosto, as mãos contraídas: “Eu sinto nojo de mim. Fico lembrando do que ele me fez fazer, do que eu fiz. Eu tenho nojo de mim”. Tive que me conter para não chorar. Instintivamente a abracei. Eu não conseguia falar. Em segundos, imaginei as cenas, as imagens, tudo o que ela foi coagida a fazer. Uma menina... Busquei explicar que ela era uma criança e fora vítima de uma pessoa doente e criminosa. Ela não devia sentir nojo e vergonha de si. Fora obrigada a ações sobre as quais não tinha a mínima compreensão.*

*Fiquei pensando na frequência com a qual ela recordava daquelas imagens. Quantas e quantas vezes ela retornava àquelas cenas, retomando a imensa dor e humilhação? Como afastar-se desse passado?*

*A história de Adriana me visita com muita frequência. Toma-me de sobressalto. Retomo mentalmente as conversas com a menina, busco colocar-me em seu lugar. A dor da violência e a dor do silêncio. Como aprender a viver com um sofrimento tão profundo? Como não retornar, com frequência, àqueles lugares, àquelas imagens?*



Ouvir as palavras de Adriana, seus dilemas e os detalhes dos momentos terríveis que viveu, tudo isso foi muito marcante para mim. Ainda que saibamos das inúmeras situações de abuso e violência contra mulheres e crianças, ouvir com detalhes o sofrimento da jovem me deu muito a pensar. Senti, em muitos momentos, incapacidade de falar algo a ela. Meu desejo, e o que parecia ser possível fazer naqueles momentos, era abraçá-la e chorar com ela. Chorar pelo fato em si, o abuso ao qual ela foi submetida, tão pequena. Mas também chorar, chorar pelo silêncio, pelos anos de segredo. Silêncio que acabou por fazê-la adoecer, física e emocionalmente. Não conseguir comunicar o que ocorrera, não ter uma mínima escuta ou compartilhamento da dor, isso certamente alimentou seus pensamentos de vergonha e culpa. E levou-a ao limiar da vida e da morte.

Frente às palavras de Adriana, deparei-me com uma dor muito profunda. Dor que, embora recorrente em nossas escolas e na vida social mais ampla, me chocou profundamente. A escola tem esse caráter, é o lugar onde diferentes narrativas se cruzam. Vidas distintas, alegrias, desejos, medos e dores. Existe na escola um encontro vivo e complexo de histórias. E em muitos momentos o que vi ali foi a “dor do outro”. Dores que me chegavam de diferentes modos. Na agressividade de um jovem, no olhar desviante e distante de uma aluna, ou em relatos que eram verdadeiras confissões. Percebo que algumas dores precisam ser ditas, precisam contadas sucessivas vezes. Ou pelo menos contadas pela primeira vez. E entendo que a escola é justamente esse espaço, para muitos jovens, crianças e pais. E também para os professores, que acabam por compartilhar seus momentos mais preciosos com colegas e alunos.

Certamente, narrativas como as de Adriana mobilizam muitos questionamentos sobre problemas de ordem social, como a violência contra a mulher. E é fundamental que essas dores e esses crimes continuem a movimentar nosso pensamento. Dentro e fora da academia. Dentro e fora da escola. No entanto, aqui faz sentido pensar a “dor do outro” como algo que “produz”. Ou seja, que provocações éticas o encontro com a dor do outro faz ao professor? Como isso nos convoca e nos altera? Em que medida podemos pensar a escuta e a relação com o estranho, como uma experiência de ordem filosófica? E ainda, mais amplamente: como pensamos o “outro” na educação?

Imersa nesses questionamentos, dedico-me, no presente capítulo, a problematizar o encontro com a “dor do outro” na sua condição de *possibilidade de experiência*. Para tanto, valho-me dos conceitos de experiência e alteridade, a fim de pensar o tema da elaboração ética de si, para o docente.

### ***Experiência e alteridade: encontro com o outro***

Quando assisti novamente ao filme *Dez* (Abbas Kiarostami, 2002), muitas cenas que vivi nos últimos anos vieram à minha lembrança. *Dez* é composto por diversas *narrativas de vida*. O diretor produz um filme no qual a personagem principal, interpretada pela atriz Mania Akbari, conversa com várias pessoas enquanto dirige o carro. Com apenas duas câmeras, Kiarostami nos apresenta dez trechos com os diálogos e as relações estabelecidas entre a personagem principal e quatro mulheres, além do filho de Mania. Dentre todas as temáticas tratadas, emerge com força a que se refere à situação específica da mulher no Irã.

No início do filme, o banco do passageiro é ocupado por Amim, filho da protagonista. Logo percebemos o conflito existente entre o filho e a mãe, em virtude da separação dos pais. Toda culpa quanto ao insucesso do casamento é atribuída à mulher. Com exceção do menino Amim, as demais pessoas que ocupam o banco do passageiro são mulheres: a irmã da protagonista, que lhe dá conselhos sobre como educar o filho; uma senhora que vai rezar no Mausóleo de Ali Akbar, e conta ter perdido seu filho e marido – por exemplo. Após o trecho da idosa que vendeu seus bens para ajudar uma moça com 12 filhos, uma prostituta entra no carro. Seu rosto não é mostrado, apenas ouvimos uma voz jovial e suas risadas. Ela fala dos clientes, do gozo, do sexo. A este, seguem-se outros dois trechos, nos quais as passageiras narram suas desilusões amorosas e o fato de terem sido abandonadas pelos homens que amavam. Kiarostami nos apresenta todas essas histórias com uma delicadeza ímpar. O diretor provoca o espectador a pensar sobre a condição da mulher, na cultura e na ética muçulmanas. O importante é que tal convite parte de simples diálogos cotidianos. Ele constrói a narrativa sem estabelecer com o espectador um mero tom de denúncia. O modo como a película é montada, com duas câmeras estáticas e sem uma equipe de filmagem, nos faz acompanhar, com

imenso cuidado e delicadeza, o cotidiano de uma mulher muçulmana. E, sobretudo, nos fala das relações entre mulheres, de suas confidências e dores.

Kiarostami opta por falar da situação feminina no Irã, a partir de pequenas narrativas ficcionais. Não constrói histórias lineares: ele coleta cenas, trechos de conversas. *Dez* nos convida, repito, a pensar sobre a vida das muçulmanas, em breves cenas. A partir delas, da percepção de seus dilemas, da violência à qual são expostas, iniciamos um processo de questionamento em relação à existência feminina no Irã. Alain Bergala, ao abordar o cinema e o modo de criação de Kiarostami, aponta que o cineasta parece operar entre dois postulados do gesto cinematográfico. Busca “captar a realidade do mundo, deixá-lo revelar seu sentido” e, igualmente, constrói narrativas de modo a “pensar o mundo como uma construção abstrata, labiríntica, vertiginosa, de fundo falso, fazendo vacilar a ideia mesma de ‘realidade da realidade’” (BERGALA, 2004, p. 2, trad. Laura Schuch). Ao abordar a existência feminina no Irã Kiarostami, nos expõe cenas e elementos lacunares do vivido. Não busca encerrá-los no filme, nem se lança à falsa proposta de “representar a realidade” das mulheres. O modo como o cineasta elabora a narrativa nos convida a pensarmos sobre vidas concretas.

A relação exposta no filme *Dez*, de escuta e compartilhamento do vivido, me remete ao conhecido conceito de experiência, exposto por Walter Benjamin em “Experiência e pobreza” (2012). Nesse texto já clássico, dos anos 1940, Benjamin aponta que a experiência de narrar estaria em vias de extinção. A experiência, comunicada pelos mais velhos aos mais novos, se tornaria cada vez mais rara. A escuta de narrativas de vida, de lições daqueles que viveram mais que nós, se constituiriam momentos cada vez mais singulares. Tal situação nos levaria a um grande empobrecimento, em termos sociais e existenciais.

Aprendemos com Benjamin algo válido até nossos dias: que a experiência está vinculada às trocas de narrativas orais, elaboradas a partir de situações vividas. Compõem essas conversas não apenas os fatos em si mas as sensações e aprendizagens que deles surgem. E o narrador é aquele que não apenas narra, mas que a partir do vivido compartilha uma sabedoria. Provoca os que o ouvem a pensarem sobre o narrado, sobre o vivido naquelas cenas.

Mantenho o pensamento de Benjamin ao retornar para o filme *Dez* e para as narrativas que compõem este capítulo. Podemos pensar ambas as criações,

a cinematográfica e a do narrador-Benjamin, como experiências em potencial. Ambas contam histórias, relatam vidas. Tais produções, as que têm o potencial de se constituírem como experiência, talvez tenham a ver com as situações em que o narrador não se preocupa apenas em contar algo com exatidão, trazendo informações ou fazendo um simples relatório. O interesse não é transmitir “o ‘puro em si’ da coisa narrada” (BENJAMIN, 2012, p. 221). O narrado, constituído por meio de uma arteficialidade, surge a partir de uma imersão na vida do narrador (e também daquele que escuta).

Pensando nos momentos em que pais e alunos compartilhavam comigo suas vidas, entendo que o objetivo ali não era estabelecer uma narrativa linear e que os fatos em jogo se apresentassem em sua “pureza”. Havia genuinamente o desejo de compartilhar um momento de suas vidas. Deste modo, vejo que a relação de escuta entre alunos, pais e professores parece aproximar-se muito do que Benjamin denominou experiência. Os momentos de escuta na escola podem constituir-se de fato em experiência – para ambos, professores e alunos.

A experiência sempre exige um outro. Pressupõe um acontecimento, algo que não sou eu (LARROSA, 2011). Surge de um estranhamento. Surge, em suma, da alteridade. Algo que não é uma simples projeção do mesmo, que não é uma projeção do eu. Ao proporcionar o contato com o outro, com o estranho, a experiência produz um efeito em mim. Dá-se um duplo movimento de sair de si rumo ao exterior e também de retorno si. Trata-se primeiramente de um movimento de exteriorização, de encontro com um outro. E, posteriormente, o movimento de retorno e reelaboração de si. A experiência opera, como nos aponta Merleau-Ponty, uma fissão no ser. É o ponto no qual “o Mesmo se faz Outro no interior de si mesmo” (CHAUÍ, 2002, p. 164).

As relações de alteridade, nas quais percebemos o deslocamento entre o Mesmo e o Outro, são pautadas pelo modo como entendemos (e nos relacionamos com) aquele que se constitui enquanto estrangeiro. Em muitos momentos, no encontro com o outro, nosso primeiro ímpeto é a busca por “situá-lo”. O desejo parece ser o de acessar o outro, desnudá-lo, compreendê-lo. Na busca pela compreensão do outro, acabamos por dar-lhe forma a partir de nós próprios. Pouco a pouco, operamos um processo de colonização do outro, no qual aquela dimensão estrangeira vai se tornando “familiar”. Existe nessa operação uma redução do Outro ao Mesmo. O desejo e a pretensão de capturá-

lo acabam por torná-lo uma projeção do Eu. Ocorre deste modo uma projeção repetitiva do eu e o esvaziamento da alteridade.

Estamos aqui diante de um processo de olhar o outro como algo (ou alguém) já determinado e conhecido de antemão. Este modo de relação com o outro parte da “ilusão de reconhecer as diferenças do outro e de fazê-lo em sua aparência mais externa” (CHAUÍ, 2002, p. 92). Nadja Hermann nos auxilia nesta elaboração ao apontar que, fruto de nossa herança metafísica ocidental, passamos a compreender o outro baseado na identidade do ser (HERMANN, 2014). Essa centralidade acaba por gerar a ideia de que “o sujeito moderno constitui-se sem nenhum apelo a nenhuma exterioridade”. Em outras palavras: em tudo que olharmos ao redor, “veremos só o que lá pusermos, ou seja, nós mesmos” (HERMANN, 2014, p. 481). Há nesse modo de compreender o Outro um apaziguamento da alteridade, o apagamento do Outro na sua radicalidade. Ora, um dos desafios que se estabelece frente ao estranho é justamente “compreender a dimensão tensional presente em toda relação com alteridade” (HERMANN, 2014, 480).

Este talvez seja o modo de relação com o outro mais comum cotidianamente. Em minhas experiências enquanto professora, no ambiente escolar, percebo que o olhar dos professores para os alunos, em muitos momentos, acaba por multiplicar nossos modos de ver, de sentir. Narrar e pensar os alunos parecem atos tomados de um automatismo que apenas faz falar de nós, professores. Fazem do outro a reelaboração do nosso entendimento e relação com a juventude, com as desigualdades sociais, com as questões de gênero, etc. Mobilizados apenas por nossos olhares, resvalamos para a criação de rótulos e produzimos verdades e respostas “nossas” sobre o Outro. As relações de alteridade parecem ser tomadas desse automatismo quando o tensionamento que lhe é próprio é esquecido. Trata-se de uma dificuldade que temos de encarar a radicalidade do outro, ou seja, de assumir que há algo no outro que não dominamos, que não sabemos.

Na busca por escapar desta redução do outro, reivindicamos uma alteridade radical. Existe o Outro, muitos outros, sejam eles uma filosofia, uma ideia, uma pessoa, uma inacessibilidade. Lévinas, em seu livro *Totalidade e infinito* (1980), propõe o Outro enquanto diferença radical. Um dos atributos do Outro é justamente certa opacidade (LARROSA, 2004) que não me permite

apreendê-lo em sua totalidade. Nadja Hermann, referindo-se ao pensamento de Bernhard Waldenfels, aponta a “experiência do outro como estranheza radical, que ‘sacode as raízes’, que não entende mais o outro como déficit ou algo a superar” (HERMANN, 2014, 485). Trata-se considerar o outro naquilo que rompe, que difere radicalmente do eu, e não como o outro já reduzido ao mesmo, ao aparentado, ao hóspede (LÉVINAS, 2004, p. 236). A abertura radical ao “infinito do outro” centra-se na impossibilidade de encerrá-lo ou torná-lo o Mesmo.

No limiar entre estes dois modos de relação com o outro, aquele que transforma o Outro em Mesmo e aquele que restringe o outro à radical inacessibilidade, surgem os questionamentos: como é possível pensar uma relação entre o Outro e o Eu? Existe uma atitude ética que possibilite uma relação com outro sem abolir a sua estranheza? É possível pensar em uma ética que reivindique alteridade do outro?

### ***Diálogo: a não retenção do outro***

A linguagem é uma forma de vida que permite uma abertura ao outro  
(HERMANN, 2014, p. 488).

Operar no tênue limiar entre o Eu e o Outro diz respeito, aqui, a “aproximar-se com generosidade”. Seguimos, na companhia de Nadja Hermann, a convicção de que a linguagem pode nos apresentar alguns caminhos possíveis. Ao pensarmos a linguagem, vamos nos dedicar a articular o diálogo enquanto possibilidade de experiência de alteridade. O diálogo não tem como propósito o consenso e o entendimento. Não conversamos com o outro para construir respostas sobre ele. Talvez possamos pensar mais em uma relação de correspondência do que em consenso (HERMANN, 2014). O diálogo não se constitui enquanto possibilidade de reinserir o outro em um sistema de regras, para torná-lo a seguir algo familiar. Trata-se de uma relação de assimetria na qual o Estranho rompe o equilíbrio de um diálogo tradicional (VAN DEN WHEELS, *apud* HERMANN, 2014). O acesso ao outro se dá na condição de resposta ao acontecer do outro, este que acaba por romper com as elaborações já concebidas e impregnadas de nossos costumes de regras morais.

Portanto, o diálogo não nos conduz a uma retenção do outro, de sua identidade. Ele “só é possível porque há um outro, uma diferença, um interlocutor radicalmente distinto com o qual dialogamos e, nesse processo, nos transformamos” (HERMANN, 2014, p. 489). Mais do que nos proporcionar conclusões, o diálogo nos suscita perguntas. Perguntas que reivindicam sentidos a serem construídos. O diálogo nos apresenta novas exigências e novas questões éticas. Na troca dialógica, o outro tensiona a nós mesmos, nessa constante batalha contra o egocentrismo – aquele que acaba por acolher o estrangeiro para torná-lo familiar. A relação que se estabelece aí impulsiona o processo de alteração e invenção de si, no qual percebemos com maior clareza nossos preconceitos e enclausuramentos.

O desafio parece ser justamente dialogar abrindo espaço, dispostos à desorientação que ele provoca, ao mesmo tempo que experimentamos um espaço comum entre o eu e o outro: espaço de acolhimento e expansão da nossa própria individualidade, fundamental para a elaboração de uma ética e central para o campo da educação (cfe. HERMANN, 2014).

### ***Alteridade e experiência estética***

A experiência estética inicia quando tudo o que sei e tudo o que tenho sido já não bastam e o mundo apela por ser inventado (PEREIRA, 2012, p. 119).

Neste trecho, gostaria de apontar algumas aproximações entre a experiência estética e as relações de alteridade. Desejo, na companhia de Marcos Villela Pereira e Nadja Hermann, pensar a estética como experiência de alteridade, como possibilidade de relação com outro. Pereira nos sugere que a experiência estética surge quando aquilo que sabemos, aquilo que nos constitui não basta, não atende às demandas do que sentimos. O autor afirma: para que ocorra experiência estética é necessário, primeiramente, uma atitude estética (PEREIRA, 2012). Tal atitude poderia ser entendida como uma abertura ao mundo, ao novo, ao desconhecido; a disponibilidade a viver uma experiência estética de alteridade, disponibilidade ao encontro e ao desassossego. Estamos falando aqui em uma atitude aparentemente desinteressada, menos centrada em compreender ou em captar o acontecimento em si e mais predisposta a

perceber os efeitos produzidos pelo encontro com o outro (PEREIRA, 2012). Esta abertura parece surgir do entendimento de que é vão o desejo de manter-se inerte, manter-se o mesmo, e surge da compreensão da constante transformação à qual estamos expostos. Este movimento pertence tanto às experiências estéticas quanto às de alteridade.

É possível apontar que existe em ambas, nas experiências estéticas e nas de alteridade, uma dupla elaboração. Ao vivermos uma experiência estética, entramos numa espécie de jogo, no qual buscamos configurar o objeto ou o acontecimento e, ao mesmo tempo, somos configurados por ele (PEREIRA, 2012). Ao mesmo tempo que constituímos o objeto estético por meio do nosso olhar, somos por ele constituídos. Trata-se de um duplo olhar, do qual já nos falava Georges Didi-Huberman em seu livro *O que vemos, o que nos olha* (2010).

Por outro lado, a experimentação da alteridade parte de um jogo entre o Outro e o Eu, entre o Próprio e o Estranho. Nesse jogo, o binarismo inclusão / exclusão parece não ser possível. O Outro existe ao mesmo tempo dentro e fora de mim. Uma dimensão do Outro coexiste no Eu, enquanto desconhecido. Vive em constante relação com o eu e “é constantemente resignificado e inscrito no ‘eu’” (HILGERT ; FISCHER, 2016, p. 1239). É a dimensão do Estranho que nos habita. A partir desses tensionamentos, a relação de alteridade se constrói.

As produções artísticas também parecem compostas de uma multiplicidade de dimensões do estranho (HERMANN, 2006). E é exatamente essa composição que nos permite ampliar nossos modos de ver e de sentir. Tais produções colocam-nos em contato com diferentes realidades, com diferentes modos de pensar e com diferentes existências. Para além de uma expansão fabuladora e imaginativa, a estética e a arte nos oportunizam novos olhares para as situações cotidianas. A ficção nos oportuniza reelaborar a nossa experiência habitual. Deste modo, como exposto por Jacques Rancière, entendemos como a ficção nos permite pensar sobre o real, sobre o vivido (RANCIÈRE, 2009). A arte “traz a possibilidade do não-existente, transcende os antagonismos da vida cotidiana, emancipa a racionalidade do confinamento empírico imediato” (HERMANN, 2006, p. 5). Portanto, a experiência estética rompe com nosso modo automatizado de ver e sentir. É o estranhamento produzido pela arte que permite uma ruptura com tal automação. Favorece a não normalização moral, oportunizando uma revisão de nossas crenças e das convenções sociais, às



quais nos aliamos. A experiência estética tem o potencial de nos tornar “vigilantes quanto aos abusos de uma estruturação racional da educação que projeta objetificações infundáveis e ilusões, capaz de instrumentalizar o outro” (HERMANN, 2006, p. 11). A não cristalização da sensibilidade e sua correspondente abertura parecem ser temáticas ainda mais pertinentes nos dias atuais. A arte e a estética se constituem em elementos de resistência a todas as formas de ódio em relação ao estranho e tornam-se temática ainda mais relevante para o campo da Educação hoje.

As conexões e os cruzamentos entre ficção e realidade podem ser pensados como elementos dessa resistência. Jacques Rancière apontou a potência da aproximação entre as dimensões reais e ficcionais, a partir da possibilidade de novos modos de pensar o real, o vivido, a partir do ficcional. Podemos apontar tais relações, de modo vívido e potente, nos filmes de Kiarostami, já que ele não se lança à falsa pretensão de “dar conta do real” em suas produções. Sem encerrar a narrativa em uma esfera totalizante, o diretor iraniano parte justamente do caráter fugidivo e inapreensível, tanto da esfera real quanto da ficção. Desenvolve suas histórias de modo a questionar não apenas a apreensão da realidade pela ficção, como também a própria noção de realidade.

Kiarostami opta por apresentar cenas e conversas com uma delicadeza tal que favorece a aproximação do espectador com o que vê. A simplicidade (complexa) com a qual Kiarostami elabora seus filmes é um convite para que nos aproximemos dessas narrativas de dor, de morte, de violência, justamente para pensá-las. Ao construir as personagens, com seus dramas e dificuldades, ele não as restringe a uma vida em sofrimento; ao contrário, estabelece uma densidade em cada trecho, em cada cena narrada, de modo a dar complexidade ao outro ficcional. Pela imersão na narrativa, acabamos por nos colocar de fato no lugar daquelas personagens, pensando a nós mesmos.

As narrativas apresentadas nesta tese surgem desse mesmo desejo: produzir narrativas a partir de situações vividas, de modo a multiplicá-las em seus sentidos possíveis. E ainda: oportunizar novas formas de aproximação do vivido, de modo a colocarmos em novas posições, a partir de outros olhares. As situações que vivemos, especialmente aquelas mais dolorosas, não se mostram por completo a uma primeira vista. Ao narrá-las num outro momento, como

fazemos nesta tese, nós as reelaboramos, num outro tempo, numa outra dinâmica. E vamos entendendo o quanto a ficção (calcada no “vivido”) nos auxilia a pensar o real.

Escrever e produzir histórias, para mim, a partir de momentos vividos como vice-diretora, atende a essa necessidade de novas elaborações para o vivido. Por meio da narrativa de cenas, pude me colocar no lugar de alunos e dos pais. E, com isso, pude experimentar, ainda que por breves momentos, o lugar do outro. Alain Badiou, referindo-se ao cinema, sublinha a potencialidade de a ficção (no caso, de um filme) “nos apresentar o outro na sua relação com o mundo; mais do que isso, o cinema como modo de amplificar nossas possibilidades de pensar o outro” (BADIOU, 2004, p. 56). A partir de recursos diferentes, acredito que a narrativa literária também nos oportunize esse movimento. Trata-se daqueles breves momentos em que oscilamos, em que nos permitimos experimentar outra perspectiva sobre uma mesma situação. Momentos em que podemos pensar o outro de modo mais amplo, mais generoso. Grande parte das cenas que compõem esse trabalho são fruto de situações muito difíceis que vivi. São fruto daqueles momentos em que o outro irrompeu a minha frente, em sua dor, tristeza ou violência.

### ***Alteridade, estética e elaboração ética***

O documentário de Agnès Varda, *Os catadores e eu (Les glaneurs et la glaneuse, 2000)*, apresenta uma articulação entre a narrativa do outro e a narrativa de si. Varda faz um enlace de suas histórias de vida aos acontecimentos dos diferentes catadores. A partir da pintura *As catadoras (Les glaneuses, 1857)*, de Jean-François Millet, a cineasta discorre sobre a função do respigador (isto é, do catador). Numa viagem de carro, expõe modos de coletar e nos mostra diferentes tipos de catadores, em nossos dias. Na produção agrícola, essa função hoje é majoritariamente desenvolvida por máquinas. No entanto, Agnès nos apresenta lugares e pessoas que ainda juntam aquilo que outros não desejam mais. Muitos, por necessidade, coletam alimentos. Outros, num movimento criativo, coletam objetos, a partir dos quais desenvolvem suas criações. Dessa forma, a cineasta apresenta-nos diversas pessoas envolvidas na atividade de reaproveitamento, procurando saber quais são suas motivações.

Conhecemos diferentes artistas que catam objetos das ruas e que, a partir deles, pintam, criam suas esculturas, produzem suas coleções – como as surpreendentes *torres-totens* que Bodan Litnanski criou com múltiplos materiais. Ele recolhia objetos com seu ciclomotor e elaborava esculturas. Já Louis Pons utilizava os objetos coletados da rua para a composição de pinturas e instalações. Segundo ele, esses “objetos-traços” produziam uma mescla do mundo exterior com seu próprio mundo interno. Agnès Varda, igualmente, recorre a essa mesma artesanaria em seu filme. Não apenas nos fala do gesto de coletar, mas nos provoca



Escultura de Louis Pons,  
*Mon Établi*, 1976.

a pensar sobre a fragilidade social daqueles que se alimentam exclusivamente de frutas e legumes, deixados nas feiras e nas lavouras. Apresenta-nos as narrativas de vida desses coletores. Ao falarem de suas motivações, as personagens do documentário falam de si mesmas. Explicam de que modo a atitude de coletar faz parte relevante de sua existência. Agnès multiplica, então, a singularidade de cada existência. Convida-nos a pensar sobre o estranho que as habita.

A partir das vidas narradas, dos objetos colecionados por todas aquelas pessoas, a diretora também trama a si mesma. Narra e mostra a si própria, alternando momentos em que a câmera busca a ela mesma, seu corpo. Ao filmar o autorretrato de Rembrandt, *souvenir* que trouxe de uma viagem, Agnès subitamente filma a própria mão. A câmera em *zoom* evidencia rugas e pintas. Captando uma mão com a outra mão, oferece-nos um autorretrato. Coloca-se inteira no filme, protagoniza os questionamentos, fala de sensações particulares. A construção da película nos dá a ver que Agnès Varda participa do documentário, não apenas como diretora, mas como alguém que também “cata” seus objetos, coleciona narrativas – cenas para muitos talvez totalmente invisíveis ou desconhecidas.

No filme, Agnès Varda multiplica o estranho de cada uma das existências narrada. Apresenta-nos vidas a partir daquilo que nelas rompe o habitual; e o faz ao mesmo tempo em que trama a si mesma e constrói as suas próprias coleções. Agnès Varda parece operar dentro do duplo entre o Outro e o Mesmo. A partir

da produção cinematográfica, do universo ficcional, ela reelabora o Outro e os compartilha conosco. Ao mesmo tempo, a cineasta se produz a si: parte da dimensão do estranho, reelaborada por meio da ficção, para reconstruir sua própria individualidade.

O movimento de criação narrativa, nesta tese, e a construção cinematográfica de Agnès Varda parecem evidenciar que alguns encontros com o outro são tão pungentes e tão desestabilizadores, que “exigem” uma criação. Trata-se da atitude de multiplicar o Outro sobre o qual nós não sabemos, e do qual nós nem sempre nos damos conta. A arte (cinematográfica, literária, plástica) parece ser um caminho que nos possibilita melhor sentir, melhor olhar, desenvolver uma especial sensibilidade para dialogar com o outro, para estar com o outro. Ao mesmo tempo, nos possibilita um modo de multiplicá-lo, de pensá-lo a partir de outros contextos, de novas relações e de outras linguagens. Ambos os movimentos parecem retornar a um processo de reelaboração de si, a partir da experiência estética e de alteridade.

Assim como no filme *As praias de Agnès* (2008), Varda evidencia que criar relatos implica, também, um trabalho consigo mesma. O modo como constrói seus filmes configura-se, efetivamente, como fruto de um exercício sobre si. Ela está, de modo material e criativo, plenamente inteira em suas produções. Coloca-se e se produz nelas. Na narrativa autobiográfica de *As praias de Agnès*, a diretora mais uma vez evita a elaboração linear: ela segue “contando em fragmentos, artisticamente montados como *puzzles*, de modo a, em suma, historiar, historiografar, autobiografar-se no mundo” (FISCHER, 2012, p. 146). A cineasta parece produzir seus filmes em um movimento semelhante ao das ondas, as quais se dedica a filmar. O modo como se implica na arte que cria remete a um processo de formação ética e estética. Essa atitude filosófica tem muitas similitudes com o preceito do “cuidado consigo”, estudado por Foucault, a partir dos filósofos gregos antigos.

Ao realizar seu estudo sobre a história da sexualidade, concentrando-se na cultura grega e romana clássica, Michel Foucault percebe semelhanças nas proibições e no código restritivo, tanto nos filósofos do século IV a. C quanto nos moralistas e médicos do início do Império Romano (DREYFUS; RABINOW, 2010). No entanto, ainda que existissem semelhanças nas proibições, em relação ao exercício da sexualidade, estas existiam em contextos

completamente distintos. Para os estoicos, tais proibições faziam parte de uma ética, eram parte de uma série de práticas de si. A partir de sua investigação, Foucault volta-se para o tema da ética, essa busca por uma técnica da vida, na qual estava em questão “saber como governar sua própria vida para lhe dar a forma mais bela possível” (FOUCAULT, 2012, p. 238). Deste modo, Foucault busca reconstruir “a formação e o desenvolvimento de uma prática de si que tem como objetivo construir a si mesmo como o artesão da beleza de sua própria vida” (idem). Portanto, ao ser pensado como um trabalho artesanal, “cuidar de si” exige exercícios, exige um trabalho do sujeito sobre si mesmo.

A ética do cuidado consigo consistia em um modo de estar no mundo e de praticar ações cotidianas. Era uma atitude para consigo, que produzia efeitos na relação com o outro, com o mundo. Deste modo, cuidar de si pode ser compreendido como um modo de conversão do olhar. Para praticar o cuidado consigo é necessário estar atento a si. Consequentemente, conforme nos ensina Gros (2008, p. 130), cuidar de si não significa “provocar em si um desdobramento interior pelo qual eu me constituiria a mim mesmo como objeto de uma observação introspectiva”; ou seja, conhecer aqui não quer dizer dividir-se, nem fazer de si um objeto separado de si mesmo, para ser estudado. Cuidar de si consiste, sobretudo, na atitude permanente de acompanhar-se, de “estar presente a si”, estar ciente de si. E, claro, de nesse processo depositar o necessário olhar no outro.

Para realizar um trabalho ético para consigo, portanto, era necessário desenvolver, habitualmente, práticas de si. No texto “A escrita de si”, Michel Foucault aponta que “não se pode aprender a arte de viver sem uma *askêsis* que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo” (FOUCAULT, 2012, p. 143). No desenvolvimento de uma cultura de si, a escrita de si constitui-se em um importante exercício. No texto “Técnicas de si” (1994), Foucault destaca a escrita de si como uma forma de elaboração dos discursos – aqueles recebidos e reconhecidos como verdadeiros. A escrita, nesse sentido, oportuniza um processo de transformação da verdade em ética; da mesma forma, propicia, a partir da releitura dos escritos, uma reativação para si mesmo das verdades às quais o sujeito (ainda que transitoriamente) se aliou.

Nesse texto, aprendemos que a escrita de si pode ser exercitada de dois modos: por meio dos *hupomnêmata* e por meio da correspondência

(FOUCAULT, 2012). Os *hupomnêmata* dizem respeito à escrita de citações, de pensamentos, constituindo-se em uma memória material daquilo que foi lido, ouvido ou pensado (FOUCAULT, 2012). No entanto, antes de se caracterizar apenas como um suporte para falhas de memória, nos *hupomnêmata* tratava-se “não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pode ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si” (idem). As correspondências, por meio da troca com mestre (sendo esse um amigo, um professor), eram também exercícios de constituição de si, a partir da escrita: um modo de reativar o que se sabe sobre si, repensar esse conhecimento, assimilá-lo, e assim estar apto a encarar a vida (FOUCAULT, 2012). Escrever sobre si é “criar a sua própria alma no que se escreve” (FOUCAULT, 2012, p. 149); é o ato pelo qual podemos intensificar e aprofundar a experiência de si.

Pergunto-me se esses apontamentos de Foucault, relativos às filosofias clássicas antigas, teriam de algum modo presença hoje, quando nos vemos compelidos a escrever para pensar a nós mesmos. As experiências que vivi como vice-diretora me colocaram nesse lugar, de alguém que não pode continuar, se não realizar o forte e inescapável desejo de escrever. A necessidade de registrar cenas e fatos surgiu como um modo de apreender situações difíceis, suspendê-las e assim poder pensar sobre elas. Nesse processo de suspensão e questionamento, se dá igualmente a construção e a alteração de mim mesma. Narrar o que vivo é, sobretudo, narrar o outro que irrompe e os efeitos que essa relação de alteridade produz em mim. É pensar sobre o que sou, o que tenho sido, neste momento, neste lugar, neste espaço que me é dado viver.

Pode-se dizer que as narrativas que compõem esta tese operam duplamente. Tornam presentes as relações de alteridade e me convocam a pensar sobre o outro e sobre a escola, sobre a educação, de um modo mais amplo. Mas igualmente impõem questionamentos de foro íntimo sobre minhas escolhas, minha relação com os alunos, mais ainda sobre minhas certezas. Convocam-me a realizar um trabalho ético para comigo mesma, a retomar as situações que vivo e, na companhia delas, reelaborar-me.

Portanto, o trabalho que acredito ser possível fazer, de constituição ética de si, se dá essencialmente a partir da relação do sujeito com o outro.

Diferentemente do que se pode pensar, o “cuidado consigo” não é uma prática narcísica ou egoística. Ela é pautada pelo encontro do sujeito com o Outro. Por conseguinte, cuidar de si não é “uma exigência de solidão, mas uma verdadeira prática social”, um “intensificador das relações sociais” (GROS, 2011, p. 485). Ainda que o cuidado de si seja uma relação primária, venha ontologicamente antes do cuidado com o outro, é a partir do cuidado consigo, do trabalho ético sobre si, que o cidadão terá melhores condições de se relacionar com os outros e de exercer sua liberdade.

O convite para este trabalho ético consigo foi para mim, em muitos momentos, a percepção da dor do Outro. Especialmente pela inquietação que tantas cenas produziram em mim, convidando-me contundentemente a parar, a repensar modos de agir. Essa sensação surge ainda pela perplexidade e percepção de que aquilo que acreditamos saber não dá conta, não responde de todo ao que vivemos. A inquietude está ainda presente nas experiências estéticas e de alteridade. Tem relação com o movimento de abertura ao qual me referia. Estar aberto para o Outro, para a instabilidade, é fruto de uma inquietude com o que vivemos, com nosso tempo.

O processo ético e estético de formação docente, sobre o qual me dedico a pensar nesta tese, também parece ter essa origem. Uma atitude de dúvida e não aderência ao tempo que vivemos. Mobilizada pelos escritos de Giorgio Agamben, considero que inquietar-se é um modo de sermos “contemporâneos” de nosso tempo. É manter um traço de generosidade com as coisas e com o mundo. Para que, então, possamos nos aproximar sutilmente, acercar-nos do que pede um olhar mais demorado e atento. Aposto que, assim como na arte, na docência “o aperfeiçoamento só pode surgir da inadequação” (KIAROSTAMI, 2004, p. 181). É a partir dela que nos mobilizamos a novos olhares, modos de pensar e novos modos de nos relacionarmos com o Outro. Da inquietação surgem novas demandas éticas para a Educação. Não se trata de uma busca por respostas, mas de um movimento de saída e retorno a si, que multiplica questionamentos. Inquietar-se implica abertura às perguntas silenciosas e ao universo desconhecido que o outro, em sua existência, nos coloca.

*Referências:*

BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Gerardo (Org). *Pensar el cine 1. Imagen, ética y filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2004, p. 23-81.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERGALA, A. *Abbas Kiarostami*. (Tradução não autorizada de Laura Schuch). Paris: Cahiers du Cinéma, 2004.

CHAUÍ. Marilena, *Convite à Filosofia*. 12 edição. São Paulo: Ática, 2002.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Michel Foucault. *Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cine-autobiografia em Agnès Varda: a potência de fragmentos desordenados de memória. In: DIAS, Cleuza Maria Sobral; PERES, Lúcia Maria Vaz (Orgs.). *Territorialidades: imaginário, cultura e invenção de si*. Porto Alegre (RS): EDIPUCRS, 2012, v. 7, p. 141-159.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de Si. Tradução de Karla Neves e Wanderson Flor do Nascimento. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*, v. IV. Paris: Gallimard, 1994, p. 783-813. Disponível em: [https://cognitiveenhancement.weebly.com/uploads/1/8/5/1/18518906/as\\_tcnicas\\_do\\_si\\_michel\\_foucault.pdf](https://cognitiveenhancement.weebly.com/uploads/1/8/5/1/18518906/as_tcnicas_do_si_michel_foucault.pdf). Acesso em: 30 de julho de 2020.

FOUCAULT, Michel. Ética, Sexualidade, Política. *Ditos & Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 455-493.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 127-138.

HERMANN, Nadja. A questão do outro e o diálogo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n.57, p. 477 – 493, 2014. Disponível em:



<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n57/v19n57a11.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 2020.

HERMANN, N. M. A.. Ética, estética e alteridade. In: *II Seminário Nacional de Filosofia: confluências*, 2006, Santa Maria. Cultura e alteridade: confluências. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006. v. 1. p. 61-77.

HILGERT, Ananda Vargas; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Educação estética, cinema e alteridade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.46 n.162 p.1234-1257 out./dez. 2016

KIAROSTAMI, Abbas. A arte da inadequação. In: *Abbas Kiarostami – O real, cara e coroa*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 30 de abril 2020.

LÉVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Trad. port. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/12.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 2020.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. Tradução de Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro, Editora 34, 2009.

## ENSAIO V

### Sobre o tempo de “estar com”

*Uma de minhas maiores inquietações quando lecionava para as turmas de séries iniciais era a questão do tempo. Ficava quatro horas com a turma diariamente e, ao final da manhã, tinha a impressão de que não havia passado um tempo real com eles. Estava sempre correndo para dar conta de inúmeras demandas, da rotina, dos conteúdos. Sentia falta disto: “estar com” as crianças. O sinal batia às 8 horas, eu recepcionava a turma e íamos para a sala. Atualizávamos o calendário, escolhíamos o ajudante. Às 8:20 era o lanche no refeitório. Alguns alunos rápidos formavam falando do que haviam feito na tarde anterior, mostrando um brinquedo novo, ou apenas caminhando, lentamente. Lá fora meninos iniciavam uma briga, já era possível escutar os gritos. Pedia pressa àqueles que continuavam na sala. Alguns ficavam a me rodear, me abraçavam, pegavam minha mão. Hoje penso que os vagarosos, muitas vezes, queriam mesmo era um tempo a mais. Desejavam um tempo maior comigo, para conversar, para o abraço. A manhã transcorria sempre tão rápida. Quando percebia, após retornarmos do recreio, já era hora de liberar os primeiros alunos. Lembro de encerrar a aula e, todos os dias, viver a sensação de que “faltava algo”. Era como se eu não tivesse aproveitado, não tivesse conversado, brincado, ficado com eles. Seguramente, eu não vivia a outra lógica – a lógica deles, do tempo deles. Em meu planejamento, buscava desenvolver várias brincadeiras, jogos, desenhos, conversas sobre o final de semana. Mas o tempo escolar, nossa organização e a rotina me deixavam sempre insatisfeita. Essas atividades*

*não se davam com a frequência que eu desejava. Após o encerramento da aula, ficava ainda alguns momentos organizando a sala, fechando as janelas. Alguns alunos, que almoçavam na escola e participavam do Programa Mais Educação, voltavam correndo para a sala. “Sora, tu ainda tá ai?. E ali se davam alguns dos minutos mais preciosos da manhã. Ali continuávamos nossas conversas, nossas brincadeiras. No trajeto da porta da sala até o corredor, eles me viam e vinham correndo. Alguns com as bocas ainda sujas de feijão. Vinham sorrindo, com os braços esticados: “Sora”. “Sora, me leva para casa”. “Sora, sabe que ontem foi aniversário do meu irmão?”. Nesses instantes, ficávamos juntos de um modo diferente. A rotina, os horários, a ansiedade por dar conta das aprendizagens do ano, as expectativas dos pais – todas essas forças, muitas vezes, se constituíam maiores do que minha crença de que é preciso ter mais tempo para a arte, para os jogos, as conversas, para as variadas experiências. Esse sempre foi um campo de disputa para mim, uma batalha constante comigo mesma, quando olhava meu planejamento. Questionava-me sobre como as crianças viviam esse tempo institucionalizado, como a escola criava marcas no modo como elas sentiam o tempo. As séries, o ano letivo, os dias de aula, tudo opera como marcadores temporais por vezes rígidos para as crianças. Como é possível pensar o tempo da infância na condição de um verdadeiro tempo de experiência? Pensava na necessidade de um tempo outro para a escola, com outros marcadores, com outra funcionalidade, no qual as vivências com a arte, a música, a filosofia tomassem aquelas manhãs. Uma escola na qual as crianças e jovens aprendessem conteúdos importantes e relevantes para suas vidas, mas sobretudo uma escola que oportunizasse uma ampla formação ética e estética.*

*Esses questionamentos me acompanharam quando me tornei vice-diretora. Na nova posição, o tempo das vivências sensíveis, das conversas com os alunos, das trocas, foi ainda mais reduzido. Em muitos momentos, era eu a pessoa que tinha que legitimar a organização e a rotina da escola. Recebia professores desconcertados, acompanhados de alunos que estavam fora da sala, “matando aula”. Era esperado de mim garantir a manutenção de um tempo que eu estava justamente a questionar. Muitas vezes conversei com os jovens aconselhando-os a se dedicarem às atividades escolares, a permanecerem na sala, sabendo que muitas das aulas eram cansativas e até desinteressantes. Sentia-me desconfortável. Não há como despertar o interesse pelo saber senão pelo próprio desejo que o conhecimento movimenta. Oportunizamos o desenvolvimento desse desejo com aulas atrativas, despertando a curiosidade e possibilitando que os alunos criem, manifestem-se, questionem. Mas esse é um ambiente que o professor mesmo precisa construir com a turma. A mim restavam as falas vazias, a pura repressão. Essa frustração me acompanha nos últimos meses. Sinto que não posso desqualificar o trabalho dos professores perante os alunos. Socialmente já não temos apoio e reconhecimento. O que se espera da direção é justamente um apoio extra, um reforço na autoridade e na liberdade do professor. No entanto, me sinto hipócrita, reiterando uma organização na qual não acredito, avalizando a aula de professores que desenvolvem a docência de modo burocrático. Não ignoro as questões estruturais e as difíceis condições do trabalho docente. Muitos dão aula em 2, 3 escolas, às vezes 40, 60 horas semanais. Têm tantos alunos que mal lembram de suas fisionomias.*

*Muitas vezes senti que, como vice-diretora, eu parecia estar forçando os professores a darem aula, e os alunos a assistirem. Não é sem esforço que esse modelo escolar se mantém. Em muitos momentos, tenho vergonha de estar à frente de práticas com as quais não concordo. Sem dúvidas, o tempo é uma temática central e complexa para a educação. E acabo por me questionar: que outras experiências com o tempo são possíveis na escola? É desejável e factível pensar em um tempo-outro, que não seja determinado pela produtividade e sim pela genuína experiência?*

O desconforto com a organização do tempo nas aulas permaneceu comigo por diversos anos. Intrigava-me o tempo da pura produtividade. Isso me afetava por demais. Existiam diferentes forças que me constrangiam e levavam a fazer opções nas quais não acreditava. Na vice-direção, essa angústia se fez mais presente ainda. Planejar o calendário escolar, recuperar dias de greve, organizar a rotina dos períodos e garantir que os alunos permanecessem em sala de aula – todas essas demandas tomavam grande parte do meu trabalho. Organizar o tempo institucional da escola era uma de minhas principais atribuições. O tempo escolar parecia, em alguns momentos, operar como um instrumento de controle e até opressão, para alunos e professores.

Em vários dias, as atribuições eram tantas que se tornava impossível encontrar-me com os professores no intervalo ou até mesmo atender os alunos, com a escuta que mereciam. A falta de funcionários e a sobrecarga de demandas faziam com que meu tempo estivesse constantemente em disputa. No entanto, em meio a este ritmo frenético, havia pausas. Havia momentos em que eu fechava a porta da sala e me dedicava exclusivamente a ouvir um aluno. Momentos em que a narrativa de uma família, seus dilemas e dificuldades, rompiam toda a pressa. Singelos momentos em que os alunos vinham brincar ou conversar comigo. Sobre essas brechas, sobre o rompimento da hegemonia de um tempo cronológico, é que passei a pensar. É evidente que a escola não pode se furtar à inserção em uma dinâmica temporal por vezes bastante

controlada. No entanto, é também atribuição da escola ampliar os modos de ver, de sentir. Numa palavra: ampliar os modos de experimentar o tempo. Portanto, ainda que a escola opere dentro do tempo em sua dimensão de *khrónos*, considero a possibilidade de que opere também por meio de fissuras. A partir daí, questiono-me: como romper com o tempo cronológico hegemônico? Que outros modos de viver e experimentar o tempo são possíveis? Como vivenciá-los na escola?

### ***O tempo da experiência***

Ao retomar discussões anteriormente feitas sobre as relações entre escuta e experiência na escola, percebo que ecoa em ambas a urgência de pensarmos sobre o tempo – um tempo outro, que vai além de datas e calendários. Afinal, a experiência e a escuta parecem pertencer a uma temporalidade que se distingue daquela corrente, marcada pela velocidade, profusão e sucessão de acontecimentos. Em ambas, reivindicam-se paradas e brechas no curso do tempo cronológico.

Historicamente, inúmeras elaborações se fizeram, especialmente do ponto de vista filosófico, sobre o tempo. Santo Agostinho, na célebre obra *Confissões*, questionava-se, já no ano 400, sobre “o que é o tempo”? (AGOSTINHO, 1964). Em seus escritos, ele estabeleceu conexões entre as dimensões de passado, presente e futuro. Para esse pensador do Cristianismo, essa cronologia não poderia ocorrer em temporalidades distintas e desconexas. O passado e o futuro seriam considerados como modos distintos de operar com o tempo presente. Santo Agostinho propõe a ideia de triplo presente. Para ele, “o presente do passado é a memória; o presente do presente é a intuição direta; o presente do futuro é a esperança” (AGOSTINHO, 1964, p. 20). Santo Agostinho responde à aporia do tempo: o passado não é mais, o futuro não é ainda. Temos apenas o presente e nele operamos relações com o que já foi, retomando e recriando o passado, e projetando, por meio da expectativa, o futuro. São operações, assim, que sempre se desenrolam no presente.

O filósofo francês Henri Bergson também dedicou parte de sua obra a pensar sobre o tempo. As dimensões de passado, presente e futuro são por ele problematizadas de modo bastante complexo. Bergson, na realidade, não opera

uma divisão estanque entre tais temporalidades. O que chamamos de presente estende-se simultaneamente ao passado e ao futuro. Estende-se sobre o passado, “pois o momento em que falo já está distante de mim”; e prolonga-se em direção ao futuro, “pois é sobre o futuro que esse momento está inclinado, é para o futuro que eu tendo” (BERGSON, 1999, p. 161). Portanto, colocando presente, passado e futuro juntos, Bergson nos fala do tempo enquanto prolongamento – insistindo em que o passado não é uma dimensão que se encerra, algo que já foi e não volta mais. O passado é reelaborado na dimensão presente, e se faz também no hoje. Para ele, o presente “concreto, vivido, aquele a que me refiro quando falo da minha percepção presente, este ocupa necessariamente uma duração” (BERGSON, 1999, p. 161).

A ideia de duração desenvolvida por Bergson tem a ver com o tempo vivido, aquele que difere do tempo físico e não pode a rigor ser quantificado. O autor trabalha com uma indivisibilidade temporal, a partir da qual o tempo pode ser pensado em um *continuum*. A duração não se caracteriza como período de tempo a ser medido e sim a partir do desejo de apenas vê-la sem medi-la, de agarrá-la sem imobilizá-la (BERGSON, 2009). O tempo para Bergson não é aquele espacial, restrito à esfera física. O autor explora justamente a ideia de tempo vivido, uma sucessão sem tempos que se separam. Considera que a “sucessão temporal é uma mudança ou fluxo contínuo incessante, uma transformação ininterrupta” (COELHO, 2004, p. 240). Nesse sentido, a duração tem a ver com passagem, transição. Trata-se de um tempo marcado pela mudança e fluidez.

Os entendimentos de tempo vivido e de duração de Bergson apontam, repito, para uma temporalidade menos determinada pelo tempo cronológico, e mais aberta à dimensão da experiência. O conceito de experiência, compreendido aqui a partir de Walter Benjamin, sabemos que apresenta também relação intrínseca com o tempo. A experiência se dá a partir do vivido e do modo como este é reelaborado e comunicado, na forma de narrativa. Em todos esses processos, podemos perceber diferentes camadas temporais. Uma delas se dá a partir da rememoração do vivido. É a partir da reelaboração do que vivemos que conseguimos comunicar a experiência. Para Benjamin, a comunicação e o compartilhamento do vivido são essenciais na construção da experiência. Nesse processo, de rememoração e compartilhamento, torna-se

necessário um tempo de entrega, um tempo de retomada – um olhar voltado para o “si”. Para tanto, faz-se necessária uma disposição a narrar, a elaborar e comunicar. Mais do que isso: é fundamental aqui a disponibilidade daquele que escuta, daquele que aceita receber o que lhe é narrado, como ensinamento.

Por meio da experiência, temos a presentificação de um tempo passado. Benjamin considerava que o momento recordado não teria uma fixidez de tempo e de espaço. Para o autor, “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois” (BENJAMIN, 2012, p. 37). Um fato recordado é o ponto de partida para uma rede de diferentes conexões temporais. Numa narrativa, por exemplo, comunicamos uma experiência; não fazemos o relato de uma mera memorização. Há, na retomada do vivido e em sua comunicação, a própria atualização do passado no presente (KEHL, 2009).

Walter Benjamin dedica-se a pensar sobre o tempo em especial enquanto condição para a experiência. Nesse sentido, pode-se falar numa raridade de experiências, em virtude do tipo de relação que estabelecemos com o tempo. O autor atribuiu ao modelo capitalista a atenção excessiva ao mundo do trabalho; para o filósofo, a organização social e o modelo econômico que começaram a se formular na Segunda Guerra Mundial mudaram profundamente a relação que estabelecemos com o tempo. O autor ressalta ainda que as relações de trabalho propostas pelo modelo capitalista acabaram por diminuir a disponibilidade para a vivência de experiências. Certamente, considerando os dias de hoje, o desenvolvimento das ferramentas tecnológicas potencializaram em muito tais mudanças.

Parecemos, por vezes, tão imersos neste modo de viver que não concebemos outras temporalidades, a não ser aquelas centradas na velocidade e na pressa. Para Benjamin, a experiência não seria compatível com tal forma de temporalidade, tão veloz e com tanta carga pela sobrecarga para nós. A elaboração das experiências e sua comunicação proveem uma outra relação com o tempo: pode-se falar aqui muito mais em tempo de ócio do que em tempo para realizar atividades (KEHL, 2009). Para o autor, “o tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência” (BENJAMIN, 2012, p. 221). Compartilhar experiências



parece reivindicar um tempo ocioso, um tempo de entrega. O que se torna cada vez mais raro (no tempo de Benjamin, e também no nosso tempo hoje).

O modo de experimentar o tempo, regulado pela urgência das demandas da vida cotidiana, nos leva a uma perda na intensidade da relação que estabelecemos conosco mesmos, e no trabalho sobre nós mesmos – como diria Foucault. Parece não haver tempo para intensificar os processos a partir dos quais podemos produzir saberes sobre nós próprios. Kehl aponta que “a possibilidade de pensar e também de experimentar a transcendência, por meio da multiplicidade de fenômenos temporais, vem se reduzindo drasticamente” (KEHL, 2009, p. 1202). Ao nos fazermos sujeitos de um tempo impregnado pela profusão de demandas e informações, torna-se cada vez mais difícil demorar o olhar sobre nós mesmos e sobre as situações cotidianas.

Jorge Larrosa também se dedica a pensar na relação entre tempo e experiência. Em seu livro *Tremores – Escritos sobre a experiência* (2017), o autor retoma o pensamento de Walter Benjamin. Para Larrosa, a velocidade das informações e o modo como os acontecimentos se desenvolvem, de forma pontual e fragmentada, provocam uma falta de silêncio e inclusive de memória (LARROSA, 2017, p. 23). O tempo veloz, repleto de estímulos e informações, parece não favorecer movimentos mais contemplativos, de introspecção e silêncio. A profusão de informações e o surgimento de certa obsessão pela novidade fazem com que cada acontecimento seja imediatamente substituído por outro. Cada fato ou cada dado novo, por sua vez, nos mobiliza por um curto período de tempo (LARROSA, 2017). Esse tipo particular de vivência com o tempo, bem como o excesso de trabalho, parecem não favorecer uma temporalidade que seja propícia para a elaboração de experiências e para a criação de memórias.

Ainda que a velocidade com a qual temos vivido seja descrita como um dificultador para as experiências, não se trata aqui de polarizar ou de negar a pertinência de *khrónos* em nossas vidas. Não seria sensato, ou mesmo possível, pensar a escola, e nossas vidas, alheias ao tempo cronológico. Opto, e acredito ser mais potente assim fazê-lo, pensar sobre outras temporalidades possíveis no cotidiano. Que outros tempos poderiam ser vividos na escola? Quais as brechas, possíveis de coabitar por dentro do tempo cronológico?

Aposto nisto: que a criação de outros modos de experimentar o tempo é uma importante demanda do campo da Educação. Maria Rita Kehl, no livro *O tempo e o cão* (2009), estabelece o dispositivo psicanalítico como possibilidade de experimentação de uma temporalidade outra. Sua principal característica é não estar restrita ao tempo marcado minuto a minuto pelos relógios. Aproximando tal discussão do campo de educação, questiono-me sobre uma possível ruptura com a velocidade do tempo cronológico, no sentido de estabelecer-se um terreno propício à criação e à elaboração de si?

### ***Tempo-infância, tempo-viagem: deslocamentos***

*O desassossego é uma enfermidade da identidade que tem a ver com a alma e com a relação que temos com o tempo. A inquietude, contudo, começa no cérebro e mina nossa relação com o espaço, destruindo sua familiaridade e suas certezas, e convertendo-o em asfixiante. Os místicos e os poetas cultivam o desassossego. Mas a inquietude pertence sobretudo às crianças e aos viajantes.*  
(LARROSA, 2019, p.104)

Ao pensar sobre experiência e escuta, defendo aqui a urgência de um certo afastamento, uma não-adesão aos tempos e espaços instituídos, tais como nos são dados. Para viver experiências, para desenvolver uma relação de alteridade, parece ser necessária certa inquietude, certo desassossego. Uma disponibilidade e uma sensibilidade diferenciadas, com relação ao modo como experimentamos o tempo. Seguindo Jorge Larrosa, nos dispomos a aprender com as crianças e os viajantes – essas figuras que recebem e vivem o tempo de modos muito especiais.

### ***Tempo-criança: criação e devaneio***

*“O durante das crianças seria, pelo pouco que sabemos e pelo pouco que saberemos um dia, um tempo não linear, não evolutivo, não unidimensional. O tempo da criança é uma ameaça à celeridade e à urgência adultas”.*  
(SKLIAR, 2014, p. 166).

De início, é preciso que se diga: não parto aqui da compreensão de infância como etapa etária. Antes, trato de infância enquanto potência de criação, entendendo que as crianças estão mais abertas e disponíveis a experimentarem e a criarem. Estabeleço, a partir de tal pressuposto, que haveria uma temporalidade peculiar no modo como as crianças se relacionam e produzem conhecimento no mundo. Pergunto: quais as potencialidades do tempo-infância para a educação?

Aposto, agora na companhia de Walter Kohan, que a infância estaria mais próxima a um tempo de intensidade do que de sucessão cronológica. Ao elaborar esse pensamento, o autor recupera da cultura grega clássica alguns modos de dizer e pensar o tempo. A noção mais conhecida é a de *khronos*, relacionada à continuidade e à noção de sucessão do tempo. Trata-se aqui da “quantidade de tempo organizado, sequencial e sucessivo” (KOHAN, 2010, p. 132). Outro modo de referir-nos ao tempo, bem distinto, é *kairós*, que significa oportunidade. Se *khronos* é a quantidade de tempo organizada, *kairós* é sua oportunidade, o momento crítico – “neste momento e não naquele outro” (idem). Já uma terceira noção de tempo, *aión*, designa “a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável, nem sucessiva, mas intensiva e qualitativa” (KOHAN, 2010, p. 132). Sobretudo, *aión* é “o tempo da experiência” (idem).

Creio que a infância tem mais a ver com o tempo aiônico, caracterizado por uma descontinuidade e pela intensidade da própria experiência e da vida humana. A infância, aqui, é pensada menos como aliada ao tempo *khronos*, sequência de desenvolvimentos, e sim como o próprio tempo da experiência-infância. Falo, portanto, de infância como uma experiência do tempo *aión*, tempo de entrega, de intensificação dos modos de existência. Deste modo, a infância estaria mais relacionada a intensidades, fluxos e experiências, do que propriamente a um período específico e datado da vida do sujeito.

A ideia de um tempo-infância surge a partir da entrega das crianças à experimentação e por sua atitude tão aberta frente às chamadas “coisas do mundo”. Para elas, haveria sempre *outros possíveis*. Entregam-se à observação e contemplação de elementos singelos e cotidianos. Sentem-se atraídas por diferentes artefatos: detritos de uma obra, pequenos insetos do jardim, conchas, pedras comuns, mas que em seu sonho são um tesouro precioso. Ao coletarem

objetos, elaboram suas coleções. Nesse processo, as crianças estão “menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente (BENJAMIN, 2002, p. 104).

Desta imersão, da relação que estabelecem, as crianças criam pontes para com suas próprias vivências e, também, para com os mundos por elas imaginados. Nesse sentido, penso que tal modo de criar, de imaginar, de transportar-se para outros mundos se aproxima da ideia de devaneio, proposta por Bachelard, quando o filósofo escreve sobre poesia e literatura (não especificamente sobre a infância). O devaneio, segundo Bachelard, é um estado que se constitui em atividade onírica. Diz respeito a uma “função do irreal”, um estado no qual “o mundo real é absorvido pelo mundo imaginário” (BACHELARD, 2009, p. 13). Deste modo, a imaginação atua como uma produtora de imagens, em seu poder de “deformar as imagens fornecidas pela percepção” (BACHELARD, 1990, p.1). É justamente nessa alteração que reside a ação imaginante. A imaginação, para o autor, “não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade” (BACHELARD, 1989, 17-18).

A atitude de cantar a realidade é própria, não apenas das crianças, como dos poetas. Os pequenos brincam com a linguagem e seus regramentos instituídos, oferecendo-lhes novos sentidos e possibilidades. A linguagem, para a criança e para o poeta, é ampliação do vivido e do imaginado. Manoel de Barros, em seu processo criativo, reafirma a criança como potência de criação e multiplicação do uso da palavra. Em seu poema *No descomeço era o verbo* (1993, p. 17), ele brinca justamente com o deslocamento que as crianças operam na linguagem:

*No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a  
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona  
para cor, mas para som.  
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.  
E pois.  
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer  
nascimentos –  
O verbo tem que pegar delírio.  
(BARROS, 1993, p. 17).*

Sim, a criança é o próprio delírio da palavra. Subverte seu uso comum, confere novas relações ao verbo. Tanto o poeta quanto a criança são donos de fazer nascimentos. Manoel de Barros acaba por me remeter a Hannah Arendt, nas suas elaborações em torno da natalidade. Arendt nos fala da capacidade humana de produzir e criar começos (ARENDR, 2010, p. 221). Cada vida nova que chega ao mundo traz consigo algo de misterioso, uma humanidade inicial. Esta humanidade é entendida justamente como capacidade de criação, de inventar o novo. É potência de fazer delirar, não apenas as palavras, mas os olhares e os modos de ver. As crianças, ao se apropriarem do mundo, o fazem repletas dessa humanidade inicial da qual Arendt nos fala. Dessa possibilidade de ruptura e subversão.

A disponibilidade infantil ao mundo do sonho, ao desafio de criar, de inventar outras relações com aquilo que nos rodeia, diz respeito, sobretudo, a um tempo de entrega; ou seja, ao tempo da experiência. A infância, como vemos nesses casos, parece conectar-se bem mais ao tempo da intensidade do que ao tempo linear da sucessão. As crianças convidam a vivenciarmos o tempo a partir de outras intensidades, nas quais nos permitimos um olhar atento e curioso ao mundo, à vida próxima e à vida mais ampla. A criança parece sempre estar em prontidão para descobrir novas possibilidades, para desvendar mistérios, para conhecer e reinventar. O tempo-infância é marcado pela presença, repleta de generosidade para com a vida. Há nela um desejo de conhecer o mundo e dele igualmente escapar, dele zombar. Conhecer-lo e, junto, reinventá-lo. O tempo-infância, esse tempo *aiônico*, é voltado à completa experimentação, na qual o pensamento permite descolar-se do real, em ritmo de sonho e devaneio.

Meu tempo na escola trouxe-me muitos momentos em que percebia como as crianças, em suas brincadeiras ou elaboração de pequenos textos, não apenas se entregavam aos processos criativos como desejavam, a todo momento, compartilhá-los comigo. Faziam convites para que eu também me integrasse aquele novo universo que surgia de seus desenhos, de suas histórias. Permitiam que eu também me deslocasse, e me fizesse, a mim mesma, de um modo diverso. Ao compartilharmos um tempo comum – meu e delas – eu me sentia inteira, entregue. Nesses momentos, não apenas as palavras, mas a própria docência parecia delirar.

### ***Tempo – viagem: fazer-se outro no tempo***

Delirar e deslocar-se são ações próprias da criança, e também dos viajantes. A figura do viajante parece-nos importante aqui, na medida em que possibilita perceber outra forma de experiência temporal. O viajante – todos sabemos – é aquele que basicamente se dispõe ao deslocamento. É aquele que se disponibiliza a sair daquilo que lhe é habitual, em busca do novo, em busca de um encontro com o outro. Ele sai de si, “do que se é, do que se sabe” (SKLIAR, 2014, p. 159). Viajar é desprender-se e lançar-se a novos lugares e modos de pensar. É justamente “vincular-se a um não-lugar e, em sua potência, a um não-saber” (MARCELLO, 2015, p. 136).

Na condição de metáfora, conforme escreve Fabiana Marcello, a viagem é marcada “por tensões, por transformações, por encontros e desencontros, por aquilo que se ganha e por aquilo que se perde pelo caminho” (idem). O viajante é atento, disposto a sentir e a ver o estrangeiro, a olhar e receber o diferente. Desloca-se do seu lugar conhecido para um espaço distinto. Ao viajar, desloca-se temporal e fisicamente; mais do que isso, vive intensamente uma travessia. O deslocamento, assim, propicia “fazer-se outro, no espaço, no tempo, na linguagem, no pensamento” (MARCELLO, 2015, p. 136).

O deslocamento realizado pressupõe, normalmente, um retorno. No regresso da viagem, é comum certa desorganização, certo estranhamento. Nele, não somos mais os mesmos. Ao nos colocarmos em travessia, a partir da abertura ao encontro com o outro, o certo é que não voltamos do mesmo modo. Somos alterados a partir de tudo o que conhecemos, vimos e sentimos. Esta ideia de viagem enquanto deslocamento ético e modificação de si conecta-se com a própria ideia de educar, apresentada por Carlos Skliar. Para o autor, educar seria um modo de “voltar ao lugar onde nunca estivemos antes” (SKLIAR, 2014, p. 159). Ou seja, ambos os processos implicam a saída de si e o retorno a uma nova posição. Retornar não é retomar o espaço familiar, o que nos era previamente conhecido. Viajar e aprender implicam sempre algum tipo de transformação, geram a reconstrução de nossa própria casa, de nós mesmos.

A metáfora da viagem nos permite pensar várias formas de ruptura temporal e espacial. Fala-nos de um tempo de deslocamento, no qual

podemos contemplar outros modos de ver e sentir. Conceber o tempo como possibilidade de viagem é, assim, pensar em uma brecha no tempo cronológico. É entender que, ainda que o tempo *khrónos* nos imponha velocidade e uma profusão de atribuições e demandas, existem fissuras, possibilidades de escapar. Conceber o tempo como viagem é justamente entendê-lo como distensão do tempo cronológico. Em outras palavras: trata-se de uma temporalidade distinta: nela, suspende-se tempo e pensamento.

Aproximar tempo e infância tem a ver com *aión*. E aproximar tempo e viagem nos remete à dimensão de *kairós* – tempo da oportunidade, do acontecimento (KEHL, 2009) – já que *kairós* diz respeito a um momento, a um intervalo relativamente breve, conjunção entre situações físicas e uma disposição anímica (CAMPILLO, 1991). É aquele tempo que nos exige uma decisão, que nos põe em conflito.

Penso o tempo-viagem justamente como esse tempo que, diante de uma urgência, de um encontro que nos põe instáveis em relação ao que somos, nos leva a agir, bem como a escapar em direção ao desconhecido. Trata-se de uma atitude de deslocamento breve, de uma abertura temporal, e depois de um retorno a si, em que nos fazemos outros, transformados. Por meio de uma motivação física, nos vemos convidados a uma distensão anímica e temporal. É o breve instante de suspensão, no qual nossos modos de ver e sentir são também postos em deslocamento. É o abandono, breve, do que se é.

Portanto, podemos pensar que o tempo-infância é aquele que se dá enquanto entrega, fruição e experimentação criativa: tempo marcado por uma lassidão, por uma dedicação à experiência. Já o tempo-viagem nos remete à relação de alteridade e de rompimento com o que se é. Ambas as dimensões coexistem, fazem parte de nossas existências. Deixar-se delirar, como uma criança que recria a linguagem e o mundo; deixar-se em abandono, deslocando-se do que somos – eis dois gestos possíveis, talvez necessários, na educação.

### ***Um parênteses sobre tempo e cinema***

*Encontrei esse homem em mais duas ou três ocasiões. Ele gostava particularmente de me falar sobre o tempo. Mas não possuía qualquer perspectiva teórica a esse respeito. Discutia o assunto com um artesão, cuja matéria bruta, que ele molda, distorce, estica e*

*encolhe é o próprio tempo, o inescrutável e inflexível mestre a que, no entanto, ele consegue dar forma em seu quatinho escuro.*  
(CARRIÈRE, 2006, p. 96-97).

Jean-Claude Carrière, no ano de 1972, conheceu em Los Angeles um montador de filmes aposentado. Este homem havia trabalhado em Hollywood desde os anos 20 e relatou a Carrière suas impressões sobre o cinema contemporâneo. Expôs suas impressões a respeito de uma nova temporalidade no cinema. Para ele, que havia trabalhado tanto para o cinema mudo, a montagem e a composição dos filmes estavam velozes demais.

Carrière fala do ofício do montador de filmes como um trabalho eminentemente artesanal. Existe no cinema, não apenas na própria captação das cenas e imagens, mas também no modo como o filme é montado, uma relação de modelagem temporal. O que vemos ao assistirmos a um filme – ou, graças à montagem, o que *não* vemos – “é uma multidão de minúsculos subterfúgios em meio ao que parece ser a realidade, subterfúgios que se somam para criar um novo tipo de continuidade temporal” (CARRIÈRE, 2006, p. 110). Nesse sentido, o cinema é uma das primeiras formas de o homem registrar impressões do tempo. Andrei Tarkovski, ao escrever sobre a relação entre o tempo no cinema, considera que o surgimento do cinema gerou “a possibilidade de reproduzir na tela esse tempo, e de fazê-lo quantas vezes se deseja, de repeti-lo e retornar a ele” (TARKOVSKI, 2010, p. 71). Essa espécie de “matriz temporal” possibilitou ao homem criar e experimentar diferentes temporalidades.

Ao assistirmos a um filme, podemos pensar que ele se organiza em uma temporalidade paralela. Trata-se de uma abertura, própria da narrativa ficcional, para viver uma outra organização, inserida no tempo cronológico. O cinema ainda recorre a inúmeros recursos técnicos, de modo a construir diferentes sensações temporais. Os cortes, o *flashback*, a edição e a montagem são recursos a serviço do diretor, para construir uma narrativa e uma temporalidade próprias. Com isso, o cinema tem a possibilidade de contar histórias nas quais o presente, o passado e o futuro se conectam e se confundem.

Ao assistimos a um filme suspendemos, ou alteramos, a percepção e continuidade do tempo presente. Abre-se naqueles minutos a experimentação de um tempo distinto. Andrei Tarkovski pensa o cinema enquanto escultura do



tempo (TARKOVSKI, 2010). Criar uma narrativa fílmica é sobretudo modelar, esculpir o tempo. E multiplicar os modos de vivê-lo. Essa potencialidade parece ganhar evidência quando consideramos o cinema feito em vários países e produzidos em diferentes épocas. É possível perceber filmes com os mais variados ritmos, com tomadas mais longas e diálogos mais extensos, e ao mesmo tempo outros com diálogos curtos, em planos sucintamente editados. A sensação de temporalidade do espectador pode ser, por isso, múltipla e em uma variedade infinita.

Cada filme parece propor uma organização temporal singular. A sensação de tempo decorrido e experimentado pelo espectador é única, mas sempre de alguma forma vinculada à história que o diretor deseja contar. O cinema é potente ainda para embaralhar as noções lineares de tempo, nas quais passado, presente e futuro são categorias bem divididas. Um dos filmes exemplares, nesse sentido, é a produção de Woody Allen, *Meia-noite em Paris* (2011). Gil, personagem principal vivido por Owen Wilson, viaja para Paris com a noiva Inez e seus sogros. Prestes a se casar, ele deseja abandonar o trabalho de roteirista em Hollywood e tornar-se escritor. Em meio às dúvidas sobre o futuro profissional e amoroso, Gil vive uma experiência de deslocamento temporal: “viaja”, todos os dias à meia-noite, aos anos 1920. Conhece seus maiores ídolos, como Ernest Hemingway e Scott Fitzgerald. Acompanhamos o crescente encantamento de Gil pelo passado, bem como sua indecisão sobre em qual tempo gostaria de permanecer. Passado e presente constituem-se como dimensões paralelas, e Gil passa a questionar suas opções e o modo como deseja viver. Seu deslocamento entre duas temporalidades se dá quase como um sonho, um desenrolar onírico de fascínios. Por fim, Gil opta por retornar ao presente. Considera enganosa a ideia que por vezes temos de que o tempo passado é aquele em que seríamos mais felizes.

É interessante perceber como tal distensão e o paralelismo temporal ocorrem no filme. Passado e presente são postos em simultaneidade, e é justamente por isso que Gil consegue repensar-se no presente. Os filmes, do mesmo modo, ao nos apresentarem diferentes temporalidades, espaços, narrativas, ampliam nosso olhar; e, na companhia deles, temos a possibilidade de repensar a nós mesmos. O cinema tem o potencial de nos organizar histórias, personagens, narrativas de vida, dentro de um outro tempo.

## ***E a escola? Educar e dar tempo ao outro***

Skolé: *tempo livre, descanso, adiamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 25)

Como sabemos, escola tem origem na palavra grega *skholé*, significando “tempo livre”; foi traduzida para o latim como *otium*, ócio. Surgida como uma invenção específica da pólis grega, a escola historicamente tem como uma de suas características principais a “democratização do tempo livre” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 26). A escola fornecia tempo livre, tempo não produtivo, para aqueles que socialmente não tinham o direito de gozá-lo. Constituiu-se inicialmente como um lugar no qual os jovens eram retirados de uma ordem social e econômica desigual. Nela todos poderiam gozar de um tempo igualitário. Haveria nesse espaço uma espécie de suspensão de tempo e espaço, na medida em que os jovens eram retirados de seu contexto de produção, de trabalho; ou seja, liberados de um contexto cotidiano. Historicamente, a educação, nesse sentido, implicava na construção de um tempo livre, centrada na igualdade, a partir da qual todos teriam acesso ao conhecimento e às habilidades socialmente importantes (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015). A suspensão temporal se daria também em relação ao que se é fora da escola, quanto às diferenças sociais e econômicas.

Tal entendimento de escola parece aliar-se ao que nos diz Carlos Skliar, a respeito da educação no tempo presente. No livro *Desobedecer a linguagem – Educar*, o autor expõe uma relação entre educar e dar tempo, estabelecendo que o educador é “aquele que dá tempo aos demais” (SKLIAR, 2014, p. 202). Ou seja, ele dá tempo às crianças e aos jovens, “tempo para pensar, para ler, para escrever, para brincar, para aprender, para perguntar, para falar” (idem). E ainda é alguém que se permite, que se dá tempo “para escutar, para ser paciente, para não se submeter à lógica implacável da urgência por cumprir metas, finalidades e programas” (idem).

O professor (o bom professor), segundo essa perspectiva, seria aquele que busca frear o tempo voraz e devorador. É aquele que suspeita da simplificação que a escola faz, muitas vezes, em relação ao tempo. Simplificação que homogeneiza o tempo de ensinar e o tempo de aprender, já que parte de uma

vinculação fechada entre esses dois momentos. A única relação possível entre tempo e aprendizagem é que ela é múltipla e que o professor apenas pode “oferecer signos que os outros decifrarão no seu próprio tempo e do seu próprio modo” (SKLIAR, 2014, p. 204).

Acontece, porém, que a escola tem sido fortemente atravessada pelo tempo da produtividade e do trabalho. A urgência para atender a diferentes demandas acaba por obscurecer uma das suas principais funções: estabelecer diálogo, permitir a exploração do mundo, ouvir atentamente. Essas simples e cotidianas ações dependem de tempo, ou seja, dependem de uma relaxada disponibilidade temporal. Para Skliar, “o imperativo da produtividade e da aceleração do tempo transformou a linguagem e a conversa em repetidos monólogos” (SKLIAR, 2014, p. 204). Tal fato se dá também por um distanciamento da linguagem pedagógica em relação ao campo dos afetos, e a tendência à prática de discursos meramente tecnicistas.

Ora, o modo como experimentamos o tempo na escola é central para o processo educativo de crianças e jovens. Por isso, questiono-me sobre como os tempos *aión* e *kairós* podem ser vividos no ambiente escolar. Reforço: não se trata de negar o tempo cronológico, que é essencial para a organização das nossas rotinas na vida social. Falo aqui da possibilidade de experimentar o tempo de outros modos. Isso tem a ver com o gesto das crianças que, na minha escola, tantas vezes quiseram seguir-me, tocar-me, contar-me de seus singelos acontecimentos cotidianos, do pai que viajou, da mãe que está doente, do irmãozinho novo que nasceu. Gestos e conversas de afeto, que não se separam de gestos e conversas de vontade de conhecer, de saber, de estar junto. Convites à brincadeira, à criação, e à suspensão – ainda que breve – para além de um tempo dominado meramente pelos deveres.

*Referências:*

- AGOSTINHO, Santo. *As confissões*. Trad. Frederico Ozanam Pessoa de Barros. São Paulo: Edameris, 1964.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BACHELARD, Gaston. *O Ar e os Sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BACHELARD, Gaston. *A Poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BARROS, Manoel de. *O livro das ignorâncias*. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BERGSON, Henri. *A energia espiritual*. Tradução Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BERGSON, Henri. *Matéria e memória*. Tradução Paulo Neves. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. *A Linguagem secreta do cinema*. Tradução Fernando Albagli e Benjamin Albagli. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- CAMPILLO, Antonio. Aión, Chronos y Kairos. In: *La(s) otra(s) historia(s)*, nº 3, p. 33 – 70, 1991.
- COELHO, Jonas Gonçalves. Ser do tempo em Bergson. *Interface*, Botucatu, v.8, n.15, p.233-46, mar/ago 2004.
- KEHL, Maria Rita. *O tempo e o cão*. São Paulo: Boitempo, 2009
- KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.35, n.3, p. 125-138, 2010.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MARCELLO, Fabiana de Amorim. Infância-esquecimento e infância-viagem: Foucault e a ética da pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, p. 127-141, 2015.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem: educar*. Autêntica: Belo Horizonte, 2014.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

## **ENSAIO VI**

### **Sobre a amizade**

*Hoje tivemos o primeiro conselho de classe do 2º semestre, turmas da manhã. É o segundo conselho da classe do qual participo. Antes, nas Séries Iniciais, nossos conselhos eram diretamente com a supervisora. No Ensino Médio, todos os professores se reúnem com a supervisão e a direção. Neste primeiro dia, chamou-me a atenção o insistente interesse sobre a maioria dos alunos. A escola atabalhoada, repleta de carências, parece-me ter entrado em uma lógica quase mercantil. Ao conversarmos sobre cada aluno, percebi que os professores se detinham em descrever detalhadamente cada um. Em diversos momentos a orientadora educacional questionava: “Ele tem 18 anos?”. Caso o aluno seja infrequente e a escola não consiga contato ou o aluno não retorne às aulas, sua matrícula deve ser cancelada. Após a conversa sobre um dos alunos, infrequente e maior de idade, eu ouvia: “Podemos cancelar, então”. Senti-me na obrigação de reforçar que primeiramente era necessário fazer contato com ele e sua família. “Sim, sempre tento esse contato”. Compreendo que uma escola grande como a nossa tem muitas limitações para oferecer um atendimento individualizado. O número de funcionários é insuficiente e são muitas as demandas. No entanto, percebo que existe, por parte de muitos, uma atitude até de indiferença quanto ao nosso trabalho, os aspectos pedagógicos e até mesmo éticos que estão em jogo. Parece que, diante de tanta precariedade, acabamos por perder a dimensão propriamente humana da educação. Se o aluno “dá trabalho” e é maior de idade, é encaminhado para o turno*

*da noite. Se é infrequente e maior de idade, cancela-se a matrícula. E se o aluno tem menos de 18 anos? Muitas vezes escutei os professores lamentando que alguns eram, ainda, menores de idade. Nesse caso, não seria possível “livrar-se” do problema tão facilmente. Não nego o fato de haver estudantes que perturbam as aulas e desrespeitam os professores. Reconheço a complexidade dessa questão, as tantas variáveis em jogo. Mas é inegável para mim que aos poucos vai se apagando o que chamo aqui de “olhar humano” – sobretudo no Ensino Médio. Essa atitude é tão forte e presente no modo de gerir a escola que muitas vezes eu mesma me percebo participando desse modo de ver o outro.*

*Saí triste do conselho de classe. Por mais que se fale sobre cada aluno, não vamos além de uma mera descrição. Com algumas exceções, não conversamos sobre a acolhida necessária àquele jovem, ou sobre como a escola poderia de fato contribuir no sentido de proporcionar-lhe uma melhor aprendizagem. Refiro-me aqui a todos, inclusive os mais resistentes às combinações diariamente assumidas com os professores. Descrevemos a falta de empenho nos estudos, lamentamos o aluno que dorme em sala, o que “mata aula”, mas não nos perguntamos em nenhum momento: o que a escola pode fazer por ele? Parece que estamos ali como simples espectadores, sem qualquer envolvimento pessoal.*

*Sei que minhas reflexões estão bastante distantes da realidade dos professores do Ensino Médio, os quais têm em média 16 ou 20 turmas. O fato de eu ter lecionado para turmas das Séries Iniciais facilita uma maior proximidade minha com os alunos. Temos uma turma por turno de trabalho, o que nos oportuniza maior tempo junto às crianças. Conhecemos os pais, as histórias familiares, os*

*irmãos. Sentia-me parte da vida deles, de toda a sua trajetória escolar.*

*Não se trata de pensar que podemos “salvar” as pessoas ou “mudar” a sua “realidade”. Mas exercer a docência implica, em alguma medida, a crença de que podemos contribuir efetivamente com a formação de novas gerações. Que podemos abrir espaço para experiências de formação intelectual e sensível, daquelas crianças e jovens. Tenho a sensação de que os gestos de responsabilidade ética e humanística estão se enfraquecendo entre nós. Sem falar numa falta de entusiasmo com relação às etapas básicas e objetivas dos novos aprendizados, e com a própria aventura do conhecimento.*

(Cadernos de Pesquisa)

A escrita deste relato se deu em meio ao forte conflito que vivia, quanto a decisões sobre minha trajetória na escola. Até ali, eu era professora de Séries Iniciais, conhecia cada um dos meus alunos, tinha acesso a suas famílias. Sabia por vezes até de situações íntimas, confidenciais pela espontaneidade das crianças ou pelo pedido de ajuda das famílias. O fato é que esse olhar, da professora que tem 25 ou 30 alunos por turno, chocou-se com o olhar da vice-diretora, que gerencia um turno com 14 turmas. Era mesmo um abismo entre as duas realidades – e isso me trazia enormes questionamentos, todos os dias.

As dúvidas aumentaram quando, após sair da direção, tornei-me professora de turmas de Magistério. Nunca havia trabalhado com alunos adolescentes. Lecionava as disciplinas de Didática da Linguagem e Literatura Infantil. Propus uma metodologia muito distinta daquela a que eles estavam acostumados. Aulas expositivas eram intensamente dialogadas, e nelas conversávamos sobre textos lidos previamente. Não “passava matéria no caderno”, não exigia que copiassem meus breves esquemas ou que tivessem o caderno todo organizado. Minhas escolhas provocaram, em certa medida, o



descontentamento por parte das alunas, já que me desviava do que lhes era habitual. Em uma das turmas, recebi o aviso: parte da classe desejava me desestabilizar para que eu não fosse mais a professora e saísse da turma. Eu, pensando que tinha vivido os momentos mais difíceis como docente no período em que fora vice-diretora, percebi que estava equivocada. Ao entrar na sala de algumas turmas, percebia o ambiente pesado. As risadinhas, a pura hostilidade. Questionava-me muito sobre a falta de generosidade, na relação entre professores e alunos. A indiferença que eu havia percebido no ano anterior, por parte de docentes, se desenrolava em minha frente, protagonizada agora pelos alunos. Retomava as aulas nos mínimos detalhes, cuidava até das palavras a usar, cada detalhe do meu comportamento. Saía tensa da sala, sempre. Aos poucos, o clima foi melhorando ao longo do ano. Adaptei minhas propostas, fui estabelecendo vínculos, criando pontes com os mais receptivos. Conseguimos ótimos encontros. A maioria eram meninas, jovens solares, cheias de desejo e interesse. Com algumas delas construí fortes laços. Um ano após deixar a turma, ainda recebo mensagens, pedindo-me sugestões, contando situações vividas nas escolas.

Se fizermos um retrospecto histórico, sabe-se que até pouco tempo a relação entre alunos e professores foi pautada basicamente pela autoridade disciplinar que emanava do docente. Aos alunos restava a obediência e, de preferência, o silêncio. Uma outra faceta cristalizada quando a essa relação aponta a necessidade de que o professor fosse pleno de docilidade, pois a ele caberia acolher e instruir moralmente os alunos. Trata-se da figura messiânica do docente. Esta concepção parece aliar-se à própria etimologia da palavra aluno – um ser “sem luz”. Ao professor, por outro lado, caberia “elevar o aluno à luz”. Certamente, ambas as concepções mostraram-se imensamente restritas e ultrapassadas, embora ainda presentes no imaginário e cotidiano escolar.

Existe no processo educativo um elo precioso, e para mim o mais importante, que se dá entre professor e aluno. Sob quais bases e em que condições se daria esse elo, nos nossos conturbados dias? Neste momento em especial, com aulas a distância e em pleno isolamento social, como viver e reafirmar a centralidade da relação professor-aluno no processo de aprendizagem? Tendo no horizonte os enormes desafios colocados à Educação

Básica, desejo pensar nesta relação enquanto potência, como possibilidade de “encontros de amizade”.

### ***Amizade e política: a alteridade e a criação do coletivo***

O filme de Júlia Murat, *Histórias que só existem quando lembradas* (2011), trata basicamente de amizade, de encontro com o outro. A narrativa inicia com Madalena, a padeira de um vilarejo sem luz elétrica e aparentemente sem comunicação com outras cidades. A senhora acorda muito cedo todos os dias, o sol ainda escondido. Prepara o pão em sua grande cozinha, à luz de lampião. A fotografia delicada e cuidadosa mostra os utensílios já gastos, muito antigos, e Madalena com suas roupas humildes e um lenço na cabeça. Todas as manhãs ela caminha sobre os trilhos do trem até chegar ao armazém. Os planos longos acompanham o caminhar da senhora com a cesta na mão. E nos auxiliam a construir o próprio ambiente do vilarejo.

Em certa lentidão e sossego, os dias se desenrolam. O cotidiano segue com lassidão. Ao chegar ao armazém, Madalena encontra Antônio. Todos os dias eles travam o mesmo diálogo, implicam um com o outro do mesmo modo. Ela acomoda o pão, ele faz o café. Ambos se sentam em frente ao prédio e bebem o café. Depois, vão à igreja e assistem à missa com outros oito moradores do vilarejo. Após a missa, todos almoçam juntos na companhia do padre. À tarde os homens jogam bocha, ao lado do trilho do trem.

Acompanhamos essa rotina por alguns dias. Até que, ao final de uma tarde, ao retornar, Madalena encontra uma moça na frente da sua casa. É Rita. Ela chegou até ali caminhando pelos trilhos. Veio à casa de Madalena pedir abrigo por alguns dias. Sabemos que a jovem viajava sem rumo, fotografando os locais por onde passava.

A presença de Rita aos poucos vai alterando o dia-a-dia no pequeno povoado. A moça impetuosa reivindica espaço na casa de Madalena e também na cidade. Provoca o pensamento de todos com suas ideias e comportamentos. Rita bebe pinga, canta e dança. Desdobra aquele pequeno vilarejo em suas fotografias.

Em dado momento, quando Madalena olhas as fotografias feitas por Rita, percebemos o cruzamento de olhares que se estabelece: o olhar de Rita, o olhar

de Madalena, o recorte da fotografia e nosso olhar, de espectador. Olhares que se fundem na busca por capturar uma espécie de “verdade” daquele local, daquelas pessoas.

Com a chegada de Rita, Madalena começa a pensar sobre a juventude e sobre a finitude de sua vida. Questiona Antônio, dono do armazém com quem ela conversa diariamente, sobre suas dúvidas existenciais, sobre o medo de morrer. A presença de Rita movimenta não apenas a rotina, mas o modo de os personagens perceberem a si mesmos. A senhora, desejosa de que a jovem não vá embora, ensina-lhe a fazer pão e promete deixar-lhe a casa e tudo o que possui. Um dos momentos mais emocionantes do filme se dá quando Rita retrata Madalena, mulher que há muito não tinha sequer uma fotografia sua. Na cena seguinte, ela morre. Rita então prepara suas coisas e parte. Ao sair, vê o vilarejo reunido à porta: quem fará o pão daqui por diante?

O filme termina sem o espectador saber se Rita parte ou fica na cidadezinha. O que fica claro é o encontro entre uma jovem em busca de algo e uma senhora que parece acreditar que nada possa surpreendê-la. A história se desenrola a partir de uma chegada: um estrangeiro que faz vacilar a mesmidade. Rita coloca em instabilidade aquele grupo de pessoas, em sua maioria idosas, que parecem não esperar nada de novo da vida. Que apenas cumprem suas tarefas, e sempre do mesmo modo.

Busco o filme de Júlia Murat para construir minha escrita, pensando sobre a força da alteridade, o movimento de um outro que nos chega e desestabiliza: o outro estrangeiro, do qual pouco sabemos. E, neste caso, um outro mostrado por ele mesmo, sem que nos coloquemos a esquadrinhá-lo ou decifrá-lo. É a arte multiplicando modos de ver e ser. A fotografia no filme e o cinema neste trabalho surgem desta aposta: de que a arte e suas escolhas estéticas não se separam da nossa formação ética e política. São parte fundamental dessa formação.

Penso nas tantas possibilidades da amizade, enquanto exercício político e ético, para o campo da Educação. Afinal, o encontro entre professor e aluno é, sobretudo, um encontro de alteridades. Existem outros encontros no cotidiano escolar, com pais e colegas docentes. Mas, aqui, decido por pensar especificamente sobre a relação entre professor e aluno – uma relação que produz, ao mesmo tempo, um encantamento com as trocas e também o desgaste, diante das tantas recusas que não deixam de acontecer.

Francisco Ortega nos auxilia a pensar filosoficamente a potencialidade da amizade. Na retomada que faz do pensamento de Hannah Arendt, ele estabelece uma primeira relação, a que se dá entre amizade e política. No livro *O que é política?* (2002), de Hannah Arendt, encontramos uma coletânea de textos e comunicações, em que a autora apresenta e conceitualiza seu entendimento de política. Para ela, a política baseia-se na pluralidade e na convivência dos diferentes. É um modo de organizar as diferenças em uma igualdade relativa. Portanto, quando pensamos a política vinculada à amizade nosso olhar não se detém sobre o Estado e sobre as relações político-partidárias. Vamos além.

A concepção de Arendt, à qual nos aliamos, é de que a política é o palco das ações nas quais cada ser humano aparece para o outro, compartilhando e reivindicando sua singularidade. É uma esfera de coexistência e associação de diferentes. Portanto, a esfera política não é ordenada pela dominação ou violência. É um espaço de criação, de vida e encontro plural, inesperado. Neste sentido, a política é, basicamente, espaço de liberdade (ARENDR, 2002). Liberdade para afastar-se do familiar. Ora, isso implica um certo risco. Risco de abandonar as crenças, os valores, colocando-se a si mesmo em jogo. Historicamente, tal dimensão da política parece afastar-se desse foco nas questões de liberdade, criação e alteridade. Francisco Ortega chama a atenção para o fato que as instituições políticas têm, ao contrário, confiscado principalmente a dimensão fundamental da criação.

Importante lembrar que Francisco Ortega elabora essas reflexões em escritos publicados ao redor dos anos 2000. Eis que, vinte anos passados, vemos mais intensamente esse enfraquecimento da dimensão criativa em grande parte de nossas instituições. A destruição da esfera política se dá especialmente pela tentativa de suprimir a criação, no que diz respeito à experimentação de novos modos de viver e sentir. Refiro-me aqui às mais variadas estratégias: a marginalização das minorias, a fragilização das instituições de ensino e pesquisa, o apelo constante a uma série de normatizações dos modos de ser<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Faço referência a diferentes medidas e declarações de representantes políticos no Brasil, especialmente nos últimos dois anos, e que estão na contramão da vivência política enquanto espaço de criação e alteridade. Destaco algumas delas: “Meninas vestem rosa, meninos vestem azul” (declaração da ministra

A amizade enquanto manifestação do político dialoga diretamente com a Educação e sobretudo com a escola, quando apostamos em sua capacidade de experimentação e de promoção de encontros de alteridade. Afinal, a escola é para uma grande parte dos jovens o local de encontro como outro, com aqueles que nos trazem olhares ao mesmo tempo próximos e distantes do cotidiano que vivemos.

Falar em amizade como exercício do político significa falar do exercício constante de ações e palavras, por meio das quais os indivíduos dão início a algo novo e inesperado (ORTEGA, 2000). A amizade da qual trata Francisco Ortega não surge vinculada à fraternidade. Pelo contrário, em seu livro *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida e Foucault*, Ortega inicia a discussão desconstruindo um pouco essa ideia de amizade fraternal e feita apenas das nossas proximidades. Para o autor, a amizade teria mais vinculação com a humanidade mais ampla, do que propriamente com a fraternidade. A humanidade vincula-se ao político, enquanto a fraternidade afasta-se dele, ao suprimir a distância entre os homens (idem). Em certa medida, o desejo de segurança nos faz aparentar os sentimentos e as relações, e acaba por destituir seu caráter político. Do mesmo modo, historicamente a amizade foi sendo relegada à esfera do íntimo, do privado, e sua potência política foi assim atenuada. Esta é, como aponta Arendt, “a perversão fundamental do político” (ARENDR, 2002, p. 45-46).

Mobilizado por Derrida e Arendt, Ortega nos propõe a desconstrução da amizade fraterna. Tal processo é centrado, sobretudo, na invenção do outro como impossível (ORTEGA, 2000, p. 55). O exercício de amizade aqui pensado vincula-se diretamente com uma perspectiva de alteridade radical. Desconstruir o caráter fraternal da amizade é descolonizar o outro, é liberar a amizade de um preceito cristão que apequena o outro na figura do “próximo”.

---

da Mulher, Família e Direitos Humanos em 02/01/2019); “Livros são produtos de elite” declaração do ministro da Economia Paulo Guedes, em agosto de 2020, ao defender a criação de tributos sobre os livros; “Universidade não é para todos, mas para alguns”, ex-ministro da educação Ricardo Vélez Rodriguez em 30/01/2019; “A cultura nossa tem que estar de acordo com a maioria da população brasileira, não de acordo com a minoria”, presidente Jair Bolsonaro, em 29/11/2019; “O movimento negro, os vagabundos do movimento negro, essa escória maldita”, presidente da Fundação Palmares, Sergio Camargo, em 30/04/2020. Além destas falas, lembramos aqui as restrições de verbas para as universidades federais, bem como o corte das bolsas de pesquisa da CAPES, medidas que evidenciam um contexto no qual a criação acadêmica e a diversidade dos modos de existir são enfraquecidos, desencorajados e violentados.

Considerar o aluno como um outro impossível diz respeito a não predizê-lo. Isso exige do professor um certo distanciamento e, ao mesmo tempo, dedicação ao enfrentamento daquilo que nos é de fato desconhecido, aceitando essa condição. Exige a compreensão de que, por mais que tenhamos sucessivas turmas, com muitos alunos, durante sucessivos anos, existirá sempre segredo no outro. Um segredo que resistirá à nossa projeção familiar. É justamente essa proximidade que a amizade, enquanto exercício político, desconstrói.

Talvez seja importante contextualizar a ideia de *desconstrução*, formulada por Jacques Derrida (2003). Tal conceito está vinculado a uma busca pelo impossível, a partir da qual as coisas são nutridas e alimentadas, justamente na sua “impossibilidade”. O outro, para Derrida, é o impossível. O outro não é um espelho do eu, não é o diferente prestes a ser habitado e colonizado. É, pelo contrário, o impossível de apreender, de domar. Essa compreensão nos convida a uma atuação no mundo, uma ação livre do dever, aberta, como é a amizade. É neste campo, da imprevisibilidade e da irreversibilidade, que podemos pensar a amizade enquanto ato político. Ortega, ao retomar a obra de Derrida, expõe o movimento do pensamento do autor na busca por multiplicar nosso entendimento e o modo como construímos esse conceito (e essa prática):

O interesse de Derrida é mostrar a ligação entre amizade, fraternidade e democracia. Dado que a sua proposta é apresentar uma nova política da amizade (possível ou impossível), deve tentar desconstruir a ligação entre amizade e fraternidade, presente em todos os discursos, para criar o espaço de uma nova amizade e uma nova democracia para além da fraternidade, para além da fraternização. Uma ‘democracia por vir’ (ORTEGA, 2009, p. 67-68).

A relação entre os amigos não é baseada na concordância e na igualdade, ela não anula as diferenças. Não compreendo, deste modo, a amizade enquanto relação de fortalecimento das identidades individuais. Não falo aqui em propor uma relação de amizade pautada pelo dissenso e pelo confronto. No entanto, ao retomar a ideia de amizade como possibilidade para o campo da educação, proponho fugir da exigência por consenso e do olhar que considera o amigo como outro eu (ORTEGA, 2000). O outro sempre é dotado de certo segredo, de elementos que não somos capazes de nomear. Reside nele, conforme já discutimos neste trabalho, uma radicalidade impossível de apreender. O outro não é aquele que reforça minhas crenças e minha identidade, não é aquele que

compartilha, necessariamente, dos meus interesses e do meu modo de conceber o mundo.

É justamente a partir de sua alteridade radical que o outro nos mobiliza. Assim, o amigo configura-se como um verdadeiro agente mobilizador. É no amigo que encontramos uma incitação, um convite a transformações de nós mesmos. Portanto, a amizade produz movimento de instabilidade e imprevisibilidade. Nela, a alteridade não se torna mesmidade, e sim mobiliza outras formas de sentir e de viver. Nesse sentido, não há a busca pela essência em tal relação. A amizade assim concebida é, antes, espaço de experimentação, de invenção.

Ainda, segundo Ortega, a amizade se constrói em um sistema aberto, vazio, a partir do qual a vida ganha importância pelas diferentes formas que pode assumir (ORTEGA, 2000). Na amizade, não se propõe um modo, ou uma orientação, de como devemos viver. É uma relação “ainda por imaginar, aberta, na qual cada indivíduo deve inventar sua própria ética da amizade” (ORTEGA, 2000, p. 96). Ao se mostrar como potência de criação, a amizade se constrói como exercício do político e, ao mesmo tempo, como um modo de reinventar e o político.

Pergunto: poderia a relação entre alunos e professores ser pautada por essa ideia de amizade? Penso que em muitos casos esses encontros já ocorrem nas escolas, mas talvez ainda sejam minoria. Pela própria característica da amizade, seria impossível criar algum tipo de prescrição ou de dever em relação a alunos e professores. Não é desejável que a amizade surja como uma obrigação. Pelo contrário, ela se dá espontânea e inesperadamente. O que parece faltar é certa abertura, é colocar-se neste jogo de *vir-a ser-com*.

Existe aqui uma potente relação do pensamento heideggeriano da presença com a ideia de amizade, pautada por Michel Foucault e, posteriormente, Francisco Ortega. A ideia de ser com (*Mitsein*) aparece próxima ao *Dasein*. O outro não está simplesmente no mundo, ele possui um modo de ser no mundo, sobretudo, em co-presença com o outro (HEIDEGGER, 2018). O outro também está presente, está no mundo a partir de um modo de ser, diferente do modo como as coisas estão. Estar presente é co-habitar, “o ser-em (*In-Sein*) é ser-com (*Mitsein*) com outros” (ORTEGA, 2000, p. 134). Estar presente é estar com, “*Dasein* é precisamente *Dasein* por possuir a estrutura de

ser-com, ou seja, enquanto co-*Dasein*” (ORTEGA, 2000, p. 135). No exercício da amizade, é fundamental estar presente. É apenas quando estamos presentes que o encontro com o outro se dá, que a amizade pode ocorrer. A presença é essencial à disponibilidade de abandonar a casa e ampliar a liberdade de pensamento e ação.

Talvez a presença nos ajude a perceber a manutenção do perpétuo segredo que o amigo, ou o aluno, é para o eu. Portanto, repito, falar em presença não significa falar em proximidade. Considerando essa forma de conservar o segredo, de não apequenar o outro em sua familiaridade, Ortega convida a cultivarmos um *ethos* da distância. A “incomensurabilidade existente entre o eu e o outro” requer uma distância, um silêncio (ORTEGA, 2000, p. 114). Um espaço de valorização do que se dá entre, e que não é apenas uma projeção da nossa interioridade. Com isso, em uma sociedade que nos convida tanto a saber quem somos, temos a possibilidade de nos dedicarmos à invenção de nós mesmos, a desdobrarmos a amizade em ética, em exercício ascético de autotransformação.

### ***Elaborar a si na relação com o outro***

As relações de amizade, e igualmente sua pertinência para o campo da Educação, podem ser pensados em sua dimensão política como também em sua dimensão ético-estética. Michel Foucault, ao retomar as práticas de cuidado para consigo, realiza uma aproximação com a amizade. Como já exploramos neste trabalho, Foucault realiza um profundo estudo sobre os modos pelos quais, na Antiguidade, os sujeitos eram constituídos. O autor nos apresenta, especialmente em seu curso *A hermenêutica do sujeito* (2011) uma série de práticas e ações voltados à elaboração de si. Por meio de um trabalho para consigo, de um movimento de voltar-se a si mesmo com atenção, realizamos uma elaboração continuamente transformada do que somos e do modo como vivemos. Dedicamo-nos a buscar uma forma que nunca atingimos realmente, porque ela está sempre por se construir. É um trabalho lento e ininterrupto. Trata-se de tornar a própria vida uma obra de arte, deixando-a cada vez mais bela. Constituir-nos enquanto obra de arte se dá por meio de um processo constante de criação e reelaboração de si. O indivíduo tem a capacidade de, por meio de



diversas e constantes operações sobre si, transformar e constituir uma forma desejada de sua existência (ORTEGA, 1999). É, em suma, uma possibilidade de equipar-se eticamente, uma atividade de autotransformação.

A partir das práticas que Foucault retoma do pensamento antigo, temos acesso a um modo de relação do sujeito para consigo, na qual torna-se possível estabelecer pontos de resistência contra modos de subjetivação hegemônicos. Com isso, temos a constituição de um “sujeito-forma” ao invés de um “sujeito-substância”; falamos aqui de um processo, uma constante reelaboração, um constante vir a ser (ORTEGA, 1999, p. 31). Este movimento, no qual a identidade do sujeito não possui fixidez, ganha uma atualização por meio da *ética da amizade*. Essa aproximação é feita mais claramente por Foucault no final de sua vida, quando ele propõe a amizade como potência para a ampliação das relações afetivas e relacionais.

O filósofo francês pensa as relações de amizade, em especial a amizade homossexual, como abertura a novos modos de existência e de relação humana, como resistência e transgressão aos modos de relação já institucionalizados. Nessa busca, a amizade faz-se um elemento fundante do próprio princípio do cuidado de si. Cuidar de si não se dá em meio à solidão. Realizar a ascese exige sempre o outro.

Já na tradição socrático-platônica, a figura do mestre intermediava o processo de autoconstrução (ORTEGA, 1999). Essa dimensão intersubjetiva vai sendo ampliada para espaços não institucionalizados, e com isso os amigos e as demais relações correntes ganham maior reconhecimento no processo de construção de si. O outro é o mobilizador do trabalho consigo; é o amigo por meio de sua fala franca (*parrhesía*) que nos convida a voltarmos para nós mesmos (FOUCAULT, 2011). A amizade não convida à renúncia do que somos e sim ao processo de abertura a novas possibilidades. É importante ressaltar que o processo de cuidado consigo é ontologicamente anterior ao cuidado com o outro. Neste sentido, o outro é fundamental para que se possa construir uma relação consigo mesmo.

Um aspecto importante da ética da amizade é que ela se desenvolve como um intensificador da experimentação e da criação. Não há aqui o objetivo de prescrever os modos de vida ou a adesão a um pensamento ético particular. Pelo contrário, o exercício ético da amizade oportuniza a cada sujeito uma

abertura a sua própria criação ética, a seu modo de relação consigo, os outros e toda a sua vida. Estamos, novamente, falando de uma ética negativa, cujo programa deve ser vazio, “capaz de oferecer ferramentas para a criação de relações variáveis, multiformes e concebidas de forma individual” (ORTEGA, 1999, p. 88).

Portanto, podemos pensar a amizade enquanto caminho para a criação de novos modos de vida, de uma ética própria. O exercício da amizade é uma forma de incitação recíproca, uma convocação permanente. Essa mobilidade característica da amizade tem a ver com uma relação de poder, na qual buscase o mínimo de dominação (ORTEGA, 1999). Constitui-se em um espaço de liberdade, de resistência. Um campo de jogo e criação, capaz de favorecer os processos de desterritorialização. Falo aqui de uma abertura, de sair de si no encontro com outro. Deixar a casa, o familiar. Reivindicar as relações de amizade como modo de deslocamento, de nos colocarmos em movimento na companhia do outro. O projeto foucaultiano de uma ética da amizade, pensado em consonância com uma proposta de formação estética da existência, transcende a ideia da auto-elaboração solitária e acentua sua dimensão coletiva. Trata-se de um “espaço intersticial” entre o sujeito e o coletivo (ORTEGA, 1999).

### ***Amizade e herança: a poética da relação pedagógica***

*Exercer a docência implica, em alguma medida, a crença de que podemos contribuir com a formação das novas gerações.*  
Caderno de Escritos

Durante a elaboração desta escrita, busquei novamente o filme *Cinema Paradiso* (1988), de Giuseppe Tornatore. A amizade de Totó e Francisco é uma das amizades cinematográficas mais belas que conheço<sup>6</sup>. Acompanhamos a história de ambos, marcada pela mais singela e forte amizade. Suas vidas são moldadas a partir desta relação. Mesmo quando adulto, Totó atende ao pedido de Francisco e vai em busca de novos caminhos, partindo para construir sua vida em outro lugar.

---

<sup>6</sup> Escrevo este trecho bastante inspirada pelo artigo “Criança e cinema no exercício estético da amizade”, da professora e pesquisadora Fabiana de Amorim Marcello. (MARCELLO, 2009). O artigo discute a amizade em contexto teórico bastante semelhante ao utilizado neste estudo.

Na infância, a amizade e o fascínio pelo cinema acabam por entrelaçar-se, de tal modo que não é possível saber qual delas mobiliza mais Totó a retornar, dia após dia, à sala de projeção do Cinema Paradiso. Quando Francisco ensina Totó, ainda pequeno, a operar a máquina de projeção, o espectador é mobilizado por outra potência da amizade: a herança. Ao longo de todo filme, a ideia de herança acompanhou-me. Ao final, quando Totó retorna à pequena cidade italiana e revisita o cinema abandonado, quando observa o dono do cinema, e especialmente quando projeta o presente que Francisco lhe deixará – sinto que a amizade, para além de todos os convites que nos faz, ainda nos oportuniza a memória e a herança. Talvez essa noção me mobilize, ainda mais, no momento em que escrevo este texto. Estamos vivendo uma pandemia, que contabiliza até este momento mais de 120 mil mortos, apenas no Brasil. Existe a ideia enganadora de que o vírus que tomou nossas ruas e retirou de nós parte de nossa liberdade leve apenas os idosos. Essa falsa ideia, justificaria para alguns o pensamento hediondo de que devemos manter as cidades ativas – uma “normalidade” impossível e baseada no desvalor da vida e da herança.

Ao assistir novamente a este filme, na certeza de que ele abriria ainda mais caminhos para o debate sobre amizade, fui capturada por essa relação. Amizade e herança. Amizade não apenas como a relação que pode nos salvar da morte<sup>7</sup> mas como aquela que nos perpetua, que mantém a memória daqueles que vieram antes de nós. É possível construir uma existência bela sem percebermos os sussurros daqueles que vieram antes de nós? É possível cuidar de si, desenvolver uma prática ascética, quando a vida daqueles que nos antecederam não nos toca, não nos mobiliza? A relação professor e aluno tem a ver com herança. Partilha generosa, de conhecimento, de inquietação. A amizade é uma das relações que nos salva da morte política e ética. Segundo Tatielle Silva, a amizade nos coloca disponíveis para acolher a herança, “um vestígio que nos faz cúmplices de certo saber” (SILVA, 2015, p. 33). É o que chama nosso olhar

---

<sup>7</sup> A amizade e morte aparecem próximas em alguns filmes. Relembro, no filme *Cinema Paradiso* (1988), o momento em que Totó retira Salvatore do incêndio que destrói o cinema. O esforço hercúleo do menino franzino em ajudar o seu amigo. O momento em que vemos a praça cheia se dissipar aos primeiros sinais de fumaça. Totó corre, no entanto, na direção contrária. Torcemos, como espectadores, por ele. Desejamos que chegue a tempo. E também no filme *Crainquebille* (1922) o garoto salva o vendedor de verduras no momento derradeiro: entristecido pela injustiça que lhe foi cometida, o vendedor resolve retirar a vida. É impedido por um menino, que o conhece das ruas em que ambos trabalham.

para o outro, nos desloca, e por vezes nos encaminha para uma radical transformação de nós mesmos.

Abri este capítulo com cenas de um conselho de classe, em que fui tomada por uma quase desesperança, diante da frequência com que escutei relatos sobre alunos e alunas que desapareciam como pessoas, como gente que tinha e tem uma história, e que estão em relação conosco na sua condição de não-mesmidade, de radical alteridade e diferença. Nestes meses em que, em dimensão planetária, nos vemos diante da morte, do risco da doença trazidos pelo vírus invisível, mais do que nunca somos chamados a pensar na urgência da acolhida do outro – acolhida que pode ser vivida no cotidiano, movida por um genuíno sentimento de amizade, com a potência de ser vivido entre os diferentes agentes da vida escolar.

*Referências:*

ARENDT, Hannah. *O que é política?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Trad. Márcia Sá Cavalcante Shuback. Petrópolis: Vozes, 2018.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Criança e cinema no exercício estético da amizade. *Pro-Posições* [online]. 2009, vol.20, n.3, pp.215-230.

ORTEGA, Francisco. *Genealogias da amizade*. São Paulo: Iluminuras, 2009.

ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade*. Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

SILVA, Tatielle Rita Souza da. *Poéticas do aprender: modos de inscrever a si mesmo no mundo*. Tese (Doutorado). Porto Alegre: UFRGS – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015, 165 f.

## **ENSAIO VII**

### **O rosto do outro e a precariedade da escola**

*Chamei a mãe de Felipe para conversarmos sobre seu desempenho e algumas atitudes na escola. Há meses, eu vinha recebendo reclamações sobre o comportamento bastante agressivo do jovem com os professores e sobre seu descompromisso com as atividades escolares. No conselho de classe, os professores solicitaram a transferência do aluno para o turno da noite, já que Felipe era maior de idade. A mãe chegou na hora marcada. Era uma mulher miúda e muito amável. O esposo havia falecido, e ela, sozinha, se dedicava à educação e ao sustento de dois filhos. Largou o emprego e começou a costurar em casa. Soube, no decorrer da conversa, que Felipe fazia à tarde um curso de informática, e à noite ajudava a mãe a concluir os pedidos de costura. Ao saber da solicitação dos professores, a mãe pediu uma nova chance ao filho, para que ele pudesse continuar estudando pela manhã. A família morava a cinco quadras da parada de ônibus, e à noite seria perigoso regressar, pois as aulas terminam às 22h40min. Eu estava inclinada a estabelecer com ele algum tipo de compromisso e mantê-lo no turno da manhã. Mas, ao conversar com o aluno, vi que ele resistia, e que não conseguiria dele um comprometimento maior. No encontro, ele agiu de modo dissimulado, esquivando-se das considerações sobre sua postura e negando todas as considerações feitas pelos professores. Fiquei profundamente irritada com o modo pelo qual ele questionava a fala dos docentes, como se grande parte deles simplesmente estivesse errada. Em nenhum momento pareceu voltar-se a si, às próprias condutas, de*

*modo a perceber que precisava de alguma forma amadurecer. Senti que a mãe queria comprometer-se por ele, mas o mesmo não ocorria da parte do jovem. Decidi transferi-lo para o turno da noite. A mãe, percebendo a falta de disposição de Felipe em conversar e buscar algum entendimento, aceitou a transferência. Após essa conversa, não conseguia deixar de pensar na decisão tomada. Acreditava, sim, que Felipe não demonstrava qualquer disponibilidade em observar as próprias atitudes, considerando o que os professores lhe diziam. Sua conduta certamente perturbava o cotidiano da turma. Soube inclusive que, em certa ocasião, ao entrar em discordância com o professor sobre a entrega de um trabalho, ele teria dito, para impor seu argumento: “Sou eu que pago o seu salário”. Senti que talvez ele precisasse de um “não”. Mas quando fui veemente, e lhe disse “não”, não me senti segura: fiquei com muito receio de errar. Vi ali uma mãe lutando para educar seus filhos. Vi um rapaz criado sem pai, e que, apesar da rotina da escola e do curso, ajudava a mãe no sustento da família. Preocupei-me com seu retorno para casa, caminhando pelas ruas num horário tão tarde. Claro que todos os alunos que estudam à noite passam por isso. No entanto, ter que decidir por questões que alteram a vida dos outros é muito difícil. Como saber o que de fato é “melhor”? Como orientar jovens com vidas radicalmente diferentes da minha e, em muitas situações, pedir-lhes sacrifícios pelos quais eu nunca precisei passar? Como estabelecer verdadeiramente um diálogo, sem restringir minha fala a uma atitude burocrática? Voltei para casa angustiada, povoada de questionamentos e dúvidas. Precisava escrever.*

[Caderno de Pesquisa]

A conversa com Felipe me impôs um sem-número de questionamentos. Eu, na condição de vice-diretora, cobrava dos alunos pontualidade, assiduidade e envolvimento nas atividades escolares. Inúmeras vezes me via preocupada com os alunos que saíam de suas casas, com o céu ainda escuro, para chegarem à escola às 7 horas da manhã. Talvez por isso me perguntava agora, constantemente, se havia de fato tomado a decisão correta. Para os colegas, nada falei. O professores haviam solicitado a transferência de turno para o aluno, e eu contava com o apoio da Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Com raras exceções, não sentia acolhimento aos meus questionamentos. Percebi, ao conversar com Felipe, os aspectos de seu comportamento, mencionados pelos docentes. Mas estava diante, também, de algo mais amplo; conseguia perceber um outro contexto, responsável por condutas indesejáveis. Pensei nas dificuldades daquela família e no modo como a alteração em jogo acabaria por impactar suas rotinas. Quis procurá-lo no turno da noite, ver como estava se adaptando. Entretanto, não tive coragem de falar-lhe sobre o assunto. Encontrei-o algumas vezes ainda, quando substituí o vice-diretor da noite. Ao questionar a supervisora e a orientadora sobre reclamações e outras ocorrências com ele, depois da alteração de turno, elas me disseram que estava tudo tranquilo, que nunca receberam qualquer notícia negativa.

Ao conversar em particular com sua mãe, oscilei na decisão de enviá-lo ao turno da noite. Mas, afinal, o que eu esperava, quando pedi que ele entrasse na sala? Desejava que pedisse desculpas por sua conduta inadequada, que jurasse que as situações relatadas não ocorreriam mais? Não acredito que meu desejo de resumisse a essas falas consoladoras, mas tenho a convicção de que, se ele as houvesse feito, a troca de turno não teria sido efetivada. Então, o que eu desejava realmente? O que esperamos dos alunos quando estes parecem não aderir às normas da escola? Devemos primar pelas normativas, correndo o risco de que seu cumprimento se dê em condições bastante distintas, conforme a situação de cada aluno? Quando abrir mão da obediência às regras, em prol do que se faz mais justo e adequado em uma situação específica?

Mobilizada por esses questionamentos, desejo pensar sobre os encontros de diferentes vidas no ambiente escolar, os diferentes “rostos”, as diferentes alteridades, com as quais nos encontramos (e com as quais também nos defrontamos). Meu desejo é pensar em uma escola que possa fazer-se espaço



de resignificação de si mesmo, de profanação de supostas sacralidades e mesmo de suspensão daquilo que, pretensamente, “estaria dado”.

### ***Vidas precárias***

*“Depois que eu voltei a estudar assim dentro de um ambiente escolar eu comecei a entender o quanto eu cresci como mulher e como ser humano. O quanto eu vi que é possível coisas que há muito tempo me pareciam impossíveis porque as pessoas me diziam que era impossível.*

*Com 8 anos de idade eu já me entendia como uma mulher transsexual e com 12 anos de idade eu sofri uma violência dentro da escola. E eu não tive mais coragem de ir para escola.*

*Eu estou vivendo aqui é o que eu gostaria de viver lá fora. É um passo para que a gente consiga mudar a sociedade como ela é agora.*

***Julia Katharine, 42 anos, atriz e roteirista.***

*O meu pai me falava assim: “mulher não precisa de estudo. Quem precisa de estudo é homem que vai continuar a trabalhar, que vai cuidar da família”. Eu passei por muita dificuldade depois, com quatro filhos, sem marido. Então eu precisava deste estudo e meu pai não me deu esse direito. Queria fazer faculdade, sabe? Se assim Deus me pedir.*

***Clarice Gonçalves, 59 anos, diarista.***

*A cada aula diferente é uma sensação nova e uma sensação melhor, sabe?*

*Eu parei de estudar por brigas, agressão doméstica à minha mãe, envolvimento com drogas. No ano passado eu fui preso e aí eu não consegui concluir.*

***Hiago Igor Lins Santana, 19 anos, estudante.***

Os relatos acima foram retirados de diferentes episódios da série *Segunda chamada* (2019), dirigida por Joana Jabace. Exibidos pela Rede Globo no segundo semestre de 2019, os onze episódios da série versam sobre o cotidiano de uma escola pública na periferia urbana brasileira. A série concentra-se no ensino noturno, tendo como principais protagonistas jovens e adultos. Ao final de cada episódio, ouvimos diversas narrativas de abandono e de retorno. Idosos que começaram a frequentar a escola com idade mais avançada, mulheres que tiveram que abandonar os estudos para criar os filhos, jovens que interromperam suas trajetórias pelo envolvimento com drogas e em razão de terem sido presos.

Essa diversidade, presente nos relatos que aparecem ao final de cada episódio, chamou minha atenção já no primeiro capítulo. Uma senhora idosa, uma aluna mãe solteira que não tem com quem deixar a filha ainda bebê, uma mulher transsexual, dois irmãos imigrantes venezuelanos, o aluno de classe média expulso de escolas particulares. São pessoas como essas que habitam a fictícia Escola Estadual Carolina Maria de Jesus. Do mesmo modo, são múltiplas as vidas dos professores que lecionam na instituição – personagens, aliás, construídos com grande complexidade: cada qual com seus dramas, dores e sonhos. E é na instituição escolar que estes sujeitos tão distintos se encontram e passam a conviver.

Destaco o primeiro conflito apresentado pela série: uma senhora idosa e evangélica que não aceita dividir o banheiro feminino com uma transsexual; a mulher trans que, por sua vez, é hostilizada e agredida ao usar o banheiro masculino. O simples ato de usar o banheiro, de frequentar esse espaço e a identificação com o sexo masculino ou feminino desencadeia o conflito. Além deste, a série nos apresenta muitos outros problemas, e faz o convite a pensarmos sobre as tantas diferenças numa escola, como as religiosas e as relacionadas a conflitos étnicos.

É destas vidas tão disparees que a escola é feita. E elas, ao movimentarem a instituição escolar, parecem desvelar a escola em seu “caráter precário, instável, sempre por fazer, e também, a ponto de ser destruída” (DUSSEL, 2018, p. 88). A série *Segunda chamada* traz em todos os capítulos este risco iminente, da destruição da escola. A escola e as vidas que dela fazem parte parecem estar sempre em um limiar, tênue, próprio da precariedade em que ambas se encontram.

Tais vidas, muitas vezes invisíveis socialmente, ganham espaço e lugar de encontro e de participação social no ambiente escolar. Ao nos relacionarmos com alunos e suas famílias, percebemos com frequência que “há sujeitos que não são exatamente reconhecíveis como sujeitos e há vidas que dificilmente – ou melhor dizendo, nunca – são reconhecidas como vidas” (BUTLER, 2016, p. 17). Nós nos surpreendemos com suas narrativas, seus dilemas e suas dores. E elas passam a inquirir e fragilizar as verdades e os ditos, tão resolutos, que produzimos sobre o aluno indisciplinado, o aluno repetente, o aluno-que-não-sabe. Ao ampliar o contexto no qual habitualmente inserimos os estudantes que

parecem não ajustar-se à escola, percebemos a própria fragilidade da vida. Das nossas vidas.

A dimensão precária da vida remete-me ao *Mito de Sísifo* de Albert Camus (1999). Para Camus, julgar se a vida vale a pena ou não ser vivida significa responder a uma questão central para a filosofia. O autor, ao escrever sobre o limiar da existência, ensaia sobre o absurdo da vida. Aponta que há um certo aspecto absurdo em viver, que pode ser constatado a partir do estado de alma vazia (ou preenchida pelo “nada”), quando nosso cotidiano “maquinal” é perturbado por questionamentos angustiantes; ou, ainda, quando sentimos o tempo nos escapar, encaminhando-nos gradativamente à morte. Camus se vale de Sísifo, conhecido personagem da mitologia grega, que foi condenado pelos deuses a empurrar, sem descanso, uma enorme pedra, até o alto de uma montanha. Ao chegar ao cume, a pedra rolava encosta abaixo, tornando aquela árdua tarefa algo interminável. Essa atividade sem esperança de realização, o trabalho maquinal, repetitivo, evidenciaria aspectos da ideia de absurdo, conforme proposto por Camus. Aliás, artistas contemporâneos nossos continuam explorando tal tema – como o belga Francis Alÿs. Pelo menos dois vídeos-arte dele tratam disso: *Paradox of Praxis I (Sometimes doing something leads do nothing*, 2011), em que o artista empurra uma pedra de gelo pelas ruas da cidade do México, até transformar-se em uma simples poça de água; ou *Rehearsal I (Ensayo 1*, 2011), em que assistimos a um automóvel subir e descer uma colina na fronteira entre Estados Unidos e México – o carro jamais consegue chegar ao outro lado. Sempre a tarefa inútil e cansativa, absurda<sup>8</sup>.

Camus assume como central o questionamento sobre a pertinência da vida, sobre a validade do viver. Para além de um panorama desolador, compreendo que o autor “inspira uma vida às margens desertas da razão, sem alargar nem saltar tais fronteiras” (LINS, 2016, p. 52). Sem varrer ou negar esse limiar tênue e por vezes angustiante entre vida e morte, entre desejo de morrer e de viver, prefere assumir a instabilidade e o fato de que os questionamentos existenciais são parte da vida. Expõe que o “sentido da vida” é uma busca diária e que viver é morrer a cada dia que se encerra (CAMUS, 1999). O absurdo da vida é

---

<sup>8</sup> In: ROSAS, Patrícia. “Francis Alÿs: a story of deception”. Disponível no *site* <http://www.artecapital.net/perspetiva-128-patricia-rosas-francis-al-s-a-story-of-deception>. Acesso em 03/07/2018.

justamente o confronto de nossa consciência com o que vivemos. Desenvolve-se a partir dos nossos questionamentos, do “confronto desesperado entre a interrogação humana e o silêncio do mundo” (CAMUS, 1999, p. 16). O desafio parece ser construir a nós mesmos, impulsionados pelos questionamentos mais pungentes, a respeito das dúvidas sobre nossa própria existência, cientes da finitude da vida.

Judith Butler, em seu livro *Vida precária*, retoma de Emmanuel Lévinas a noção de rosto, elemento central no pensamento do autor sobre o tema da alteridade. Lévinas descreve *Rosto* como um enigma, o modo pelo qual o *outro* se apresenta e ultrapassa a ideia do *outro* em mim (LÉVINAS, 1980, p. 37). É uma porta simultaneamente aberta e fechada, a partir da qual o *outro* simplesmente exprime-se. Independente da iniciativa e do poder do eu, o *outro* surge como verdade ética, resistente a toda tentação de saber. É uma presença ausente que nos coloca em relação ao infinito do *outro*. O *Rosto* é um acontecimento, do qual jamais somos mestres ou autores absolutos, e que nos coloca não apenas na relação ao infinito do *outro*, mas no infinito próprio da construção ética, insaciável, sempre por se fazer.

O *Rosto*, como elabora Judith Butler, “opera para produzir um conflito em mim e firma esse conflito no coração da ética” (BUTLER, 2019, p. 113). Desperta o que é precário na vida do outro, e ainda, para a precariedade própria da vida humana (BUTLER, 2019). O *Rosto* se coloca para nós, por vezes, como ameaça, à qual respondemos com a urgência da defesa -- na ansiedade de ferir o outro para de certo modo detê-lo. Forma-se uma guerra entre estes dois impulsos ou, como aponta Butler, “uma tensão constante entre o medo de sofrer violência e o medo de infligir violência” (BUTLER, 2019, p. 114).

Como lidamos com essa tensão, entre ferir e ferir-se, no ambiente escolar? Como o *Rosto do Outro* e os conflitos que ele nos impõe são aceitos e repercutem no fazer docente e nos regramentos que elegemos para a escola?

Inês Dussel, em seu texto “Sobre a precarização da escola” (2018), retoma a ideia de precariedade de diferentes campos do pensamento. Tanto na filosofia, quanto no campo da arte, precarizar apresenta sentidos distintos, além de implicar uma série imensa de relações. A pesquisadora argentina aposta em um olhar precário para a escola e toda a dinâmica escolar. Precarizar é entendido por ela como um modo de intervir, no sentido de “por em evidência as exclusões

ou as imposições e criticar ou subverter certo *status quo*” (DUSSEL, 2018, p. 90). Precarizar tem a ver aqui, portanto, com fugir das respostas fixas e claras. Tem a ver com a atitude de assumir que trilhamos quase sempre um caminho insólito, e por isso mesmo de nós é exigida uma abertura, uma sensibilidade que nos convida a formular indagações cujas respostas nem sempre são fáceis de formular. Perguntas, por vezes, sem respostas.

Assim, como responder ao *Rosto*, sem aniquilá-lo? Como resistimos ao desejo de subjugar o jovem, a criança, aqueles que na escola nos desafiam, diuturnamente? As imposições, muitas vezes sem sentido, que fazemos aos alunos, parecem surgir exatamente desse desejo de apossar-se do *Rosto do Outro*. Como criamos regras e vivenciamos o cotidiano das escolas, com todas as dificuldades que sabemos aí implicadas, fazendo viver o *Rosto do Outro* na sua plena condição de mistério? Talvez essas sejam algumas das questões difíceis de responder.

O caminho por-se-fazer, nesse sentido, parece justamente surgir do entendimento de que a escola é, em grande parte, um “resultado precário e provisório da montagem de dinâmicas e relações heterogêneas” (DUSSEL, 2018, p. 91). Sua estrutura parece surgir de uma alquimia, de uma montagem dos diferentes elementos que a compõem. A escola enquanto montagem tem a ver com um processo de constante elaboração, de deter-se, cortar, reelaborar. Elogiar a precariedade da escola, conforme Dussel, passa por um entendimento mais sofisticado de como esse espaço singular se faz, dia-a-dia. Passa pelo cuidado para que ela nunca se estabilize “nem no efêmero nem no descartável, mas como uma condição vital de uma montagem que está sempre à beira de sua destruição” (DUSSEL, 2018, p. 109).

Pensar a escola enquanto precariedade e montagem diz respeito a abdicar de tratá-la enquanto solo sagrado, pleno de certezas e de um cotidiano do “já-sabido”, habitual. Trata-se de percebê-la enquanto espaço de suspensão e profanação. Jan Masschelein e Maarten Simons, no livro *Em defesa da escola* (2015), apresentam esses dois elementos (suspensão e profanação) como fundantes do escolar. A suspensão surge como um processo decorrente da própria essência do escolar, ou da *skholé*: “tempo livre, descanso, adiamento” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 25). A escola, ao criar tempo livre, opera uma suspensão temporal, uma brecha no tempo linear. No espaço escolar, todos

são igualmente alunos, todos ocupam uma mesma posição. O papel do professor é o que permite aos alunos permanecerem no tempo presente, desprendendo-se temporariamente do passado e do futuro, bem como de seus efeitos.

O espaço de suspensão significa também abertura, libertação e igualdade. É no ambiente escolar que se torna possível liberar as coisas de seu sentido corriqueiro. Para Giorgio Agamben, retirar as coisas de seu uso habitual constitui-se em um ato de profanação. Profanar, assim, diz respeito a “tocar no consagrado para libertá-lo (e libertar-se) do sagrado” (AGAMBEN, 2007, p. 8). É justamente ao destituir o saber, o pensamento, textos e métodos, de seus sentidos habituais, que a escola oportuniza novos modos de sentir e pensar.

Parto destes dois elementos do escolar para pensar sobre como é possível imaginar outras formas de complexificar o conhecido tema da “disciplina na escola”. Como é possível, na relação com a precariedade da vida e com os elementos de abertura à suspensão e à profanação, pensar nas possibilidades para uma disciplina, de modo a não aniquilar o *Rosto do outro*, e sim cuidar da vida e garantir a transmissão da herança cultural.

A história de Felipe, de certa resistência e enfrentamento, acabou por me remeter ao filme *Os incompreendidos* (1959), de François Truffaut. Na narrativa, conhecemos Antoine, um menino de dez anos. Acompanhamos sua rotina, seus afazeres em casa, seus tempestuosos momentos na escola, os conflitos familiares. Antoine acaba expulso da escola e decide não retornar para casa. O amigo René o abriga em sua casa; no entanto, ciente da necessidade de ter dinheiro para manter-se longe da família, os jovens amigos acabam envolvendo-se em transgressões: roubam a máquina de escrever do escritório em que o padrasto de Antoine trabalha. Frente a esse fato, o padrasto leva o menino à delegacia, assumindo a própria incapacidade, dele e da esposa, de educarem o jovem. O menino então acaba sendo encaminhado a uma instituição para menores infratores. O célebre final nos faz ver Antoine em fuga, chegando por fim ao mar: a ampla paisagem remete Antoine (e a nós, espectadores) ao sonho de liberdade.

No filme, presenciamos as sucessivas agressões às quais o menino é exposto. E, ao mesmo tempo, somos cúmplices de suas atitudes levianas, que culminam com o furto da máquina de escrever. A última cena, na qual Antoine

olha fixo e sério para a câmera, provoca no espectador um misto de surpresa e dúvida. Quem é Antoine? Ele seria culpado ou vítima? Seria o menino que convive com o desinteresse da família ou o filho mentiroso? Aluno humilhado em uma escola violenta ou aluno relapso e indisciplinado? Afinal, Antoine é uma criança desamparada ou um jovem delinquente? Diante do filme, percebo que aquela história é minha também. Estão ali dúvidas que me acompanham desde sempre, na minha vida como professora. O modo como o personagem é construído, convocando nosso olhar, parece dificultar qualquer conclusão precipitada. O menino resiste às situações que lhe ocorrem, mas também resiste a qualquer enquadramento. Afirma-se enquanto possibilidade de subversão.

Volto-me novamente à narrativa de meu aluno Felipe. Penso que, a seu modo, o jovem também resistiu. Resistiu às narrativas produzidas sobre ele, aos pactos que estava sendo forçado a fazer, resistiu quando foi inquirido, naquela espécie de tribunal que as escolas sabem muito bem como montar. Sua recusa por conciliação levou-me a questionar mais uma vez: quais, afinal, eram (e são) as minhas expectativas numa conversa como aquela que tivemos? Eu ansiava por mudanças, quaisquer que fossem, na conduta do jovem? E isso seria possível, no contexto específico de que se tratava?

Penso que ali, naquele momento, eu não conseguia ter uma percepção mais clara e até mais generosa (quanto ao *Rosto do outro...*). Tratava-se talvez de um mero desejo de submissão às regras. Queria que ele reconhecesse seus equívocos, que se mostrasse arrependido. Que promettesse não cometer erros semelhantes.

Surpreendendo-me por avaliar meu julgamento desse modo. Surge novamente um desacordo entre quem eu considero que sou, e o que se concretizou em minhas atitudes. No entanto, se o menino fizesse uma fala dissimulada, lisonjeira, provavelmente, eu teria cedido aos apelos da mãe e mantido sua matrícula no turno da manhã. Talvez o objetivo fosse justamente esse, verificar se ainda havia certo controle sobre aquele jovem, se ele ainda mostrava adesão às normativas da escola. Quaisquer interpelações mais profundas me pareciam muito distantes, até impossíveis.

Confessar e arrepende-se. Na cena que vivi com Felipe, estavam em jogo esses gestos, bastante conhecidos nas vivências escolares e em outras instituições totais. Têm a ver, aliás, com toda a discussão filosófica elaborada



por Foucault, sobre o “dispositivo da sexualidade” e a máxima de que “o homem no Ocidente tornou-se um animal confidente” (FOUCAULT, 2003, p. 58).

No artigo “Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública”, de Ana Lúcia Silva Ratto, a autora analisa os livros de ocorrência (local de registro das situações problemáticas e de indisciplina), de uma escola da cidade de Curitiba, nos anos de 1998 e 1999. A pesquisadora estudou 517 registros. O que a autora pôde perceber foi o que ela chamou de “desejo confessional” de tais registros: confissões que oscilavam entre o crime e o pecado, mas que pareciam ambas terem como objetivo comprovar a culpabilidade de estudantes e a inocência da escola (RATTO, 2002). Ao ler sobre a pesquisa, passei a questionar-me mais intensamente sobre a estrutura que criamos para conduzir conversas com alunos. A verdade é que esses rituais assemelham-se em grande parte a pequenos tribunais, nos quais colhemos informações e depoimentos, ouvimos o suposto culpado, inquirindo e buscando perceber se ele de fato é culpado ou inocente. Proferimos nosso veredicto e determinamos a pena. É assustador.

Parece existir, como nos aponta Ratto, uma dinâmica na qual os alunos ocupam a evidente posição de culpados em potencial. Em grande parte, conduzimos a conversa assinalando juízos morais, sempre em torno do bem ou do mal, do certo e do errado. Com essas bases dualistas, passamos a decidir e julgar a conduta do aluno. O uso de tais perspectivas dicotômicas nos leva, por vezes, “a desconsiderar que esse demoníaco, que encarna tudo o que é socialmente legitimado como o mal, pode estar dentro de nós mesmos” (RATTO, 2002, p. 102). Talvez por isso o mal vivido internamente, quando identificado no outro, se torna tão repulsivo e censurável.

Não se trata aqui de inverter o processo de demonização, transformando a presunção de culpa dos alunos para uma culpa que seria dos professores e gestores escolares. Afinal, estes também sabem que podem ser colocados no banco dos réus por pais, pelo Estado, pela imprensa, de modo a terem que expiar seus crimes e pecados (RATTO, 2002). No entanto, é importante pensar sobre o modo como a escola se utiliza das práticas confessionais, para produzir crimes e nomear pecados. Trata-se de um alastramento, debatido por Foucault, das práticas confessionais, como modo de produção de verdade. Uma obrigação imposta por diferentes instâncias, a qual



(...) já está tão profundamente incorporada a nós que não a percebemos mais como efeito de um poder que nos coage; parecemos, ao contrário, que a verdade, na região mais secreta de nós próprios, não “demanda” nada mais que revelar-se (FOUCAULT, 2003, p. 59-60).

A emergência da confissão como caminho à verdade foi discutida por Foucault, ao retomar o preceito grego do *cuidado consigo*. Segundo Foucault, o que ocorreu historicamente foi uma inversão na hierarquia destes dois princípios éticos formulados pelos antigos filósofos: “cuida de ti mesmo” e “conhece-te a ti mesmo”. Enquanto “na cultura greco-romana, o conhecimento de si aparece como consequência do cuidado de si, no mundo moderno, o conhecimento de si constituiu o princípio fundamental” (FOUCAULT, 1994, p. 5). Essa inversão está relacionada, principalmente, ao investimento cristão de que cada um deve descrever-se, empenhado “em descobrir, aquilo que passa em si mesmo, que reconheça suas faltas, admita suas tentações, localize seus desejos” (FOUCAULT, 1994, p. 15).

Do mesmo modo que as práticas de si na Antiguidade, o cristianismo colocará em funcionamento um “conjunto de condições e regras de conduta que tem por objetivo uma certa transformação de si” (FOUCAULT, 1994, p. 15). No entanto, essa transformação dá agora por uma renúncia de si. Portanto, para purificar-se, o sujeito deve, primeiramente, conhecer-se. O princípio do “conhece-te a ti mesmo” ocupa no pensamento cristão um espaço central. E, nesse processo de conhecer-se, é fundamental que o sujeito pratique a confissão. O pecador deve solicitar a penitência, ir até o bispo ou ao padre, e confessar-se. Essa necessidade de confessar a um outro os próprios erros e, inclusive, os pensamentos surge da compreensão de que o “pensamento escondido” é a “impureza da alma” (FOUCAULT, 1994, p. 19).

Deste modo, apenas pela confissão, pela verbalização do pecado, é possível purificar-se. Essa prática, segundo Foucault, se constitui no “seio da verdade”: a partir da confissão era possível ter acesso à verdade do sujeito. “Alardear o sofrimento, manifestar vergonha, dar a conhecer a humildade e exibir a modéstia, esses são os principais traços da punição. O que era privado para os estoicos torna-se público para os cristãos” (FOUCAULT, 1994, p. 17). Nas práticas de si cristãs, a relação com o outro-mestre é muito distinta daquela preconizada nas práticas antigas. A obediência absoluta ao mestre (pastor,

padre, orientador, etc) surge como um preceito que herdamos até nossos dias – com todas as variações possíveis. Está presente, como vimos, numa possível expectativa que eu mesma identifiquei, ao conversar com Felipe: afinal, por que ele estava nos enfrentando? Por que não “obedecia”?

Volto ao questionamento que percorre este capítulo: como pensar com maior abertura a disciplina escolar? Na companhia de Jan Masschelein e de Maarten Simons, assim como de tantos outros autores, entendo que é preciso recolocar a disciplina de outro modo, destituindo-a das exclusivas ligações à opressão e à subjugação dos alunos. Certamente, a instituição escolar, bem como o próprio ato de estudar, não poderia prescindir de um conjunto de regramentos. No entanto, não se trata de normas voltadas a produzir discípulos cabisbaixos (ou dissimulados), e a dominar crianças e jovens. Trata-se, primeiramente, de regras fundamentais para que os alunos consolidem suas aprendizagens: regras que auxiliem na concentração, na leitura de um texto, na resolução de um problema. Regras que permitam fluir uma troca e uma convivência saudável, mesmo que complexa, justamente porque estamos permanentemente diante de um *outro* que nos é opaco, jamais transparente, e por isso mesmo rico e desafiador.

Cuidar de si exige disciplina, exige não ceder a todos os desejos – nos diz Foucault. A ascese nos apresenta exercícios e técnicas que, sem disciplina, acabam por não efetivar-se. A disciplina que me parece fundamental ao ambiente escolar é justamente esta, que oportuniza a construção do conhecimento e que nos pauta um exercício sobre nós mesmos, na busca de um aperfeiçoamento que não se limita a um eu individual, mas a um sujeito atuante na *pólis*.

Não sucumbir aos sussurros que impõe o “tu deves”, nem aos desejos que afirmam “eu quero” -- isso amplia um espaço de criação de si e elaboração de novos modos de viver. Em seu texto “Das Três Transformações”, parte da obra *Assim Falou Zarathustra*, Nietzsche narra a conhecida travessia do espírito-camelo a espírito-leão e, deste, ao espírito-criança. Não se trata de uma progressão, de uma linearidade, nem significa que um “espírito” desapareça para que o outro surja. Trata-se de efetivamente de possibilidades que se abrem para o espírito. Assim, pode-se dizer que o espírito-camelo “pensa na carga, naquilo que é pesado, e esse diz respeito ao animal gregário, escravizado, servil, o burro

de carga” (FISCHER, 2006, p. 29). O espírito-camelo é aquele que vê a felicidade no cumprimento do dever, aquele que prioriza o dragão que nos diz: “tu deves”. Já o espírito-leão rompe com tal posição. Ele enfrenta o dragão escamoso, “valores milenários brilham nessas escamas” (NIETZSCHE, 2002, p. 36), e passa a priorizar o “eu quero”. O leão se sente livre para “viver ilusões, conquistar algo próximo do que imaginamos ser essa coisa chamada liberdade” (FISCHER, 2006, p. 30). Mas pode o leão modificar tais valores? Pode ele criar novos valores, novas verdades? Nietzsche propõe que o espírito-leão se transforme em espírito-criança.

Há que ser criança, há que nos deixarmos abandonar no esquecimento de nós mesmos, há que nos deixarmos ao sabor do jogo e da invenção, ao sabor de um movimento que diz sim a si mesmo, ao mais íntimo de si mesmo. Cantar um canto à vida, à ligeireza, à leveza, ao porvir, ao devir. Criança, aqui, diria respeito a um modo de entrega ao momento, ao acontecimento, seria assumir o risco do salto, a interrupção no curso linear do tempo (FISCHER, 2006, p. 30).

O espírito-criança seria o espírito criador, aquele que pode modificar os valores, que se permite mais, aquele que não se restringe aos deveres e aos desejos, aquele que vive o presente. Trata-se de uma opção que fazemos pela fluidez, pela leveza, pelo novo. A disciplina que se faz necessária na escola parece ser esta, que nos coloca em devir-criança. Ainda que seja dotado de leveza não é possível vivenciá-lo sem certo rigor. Rigor que nos permite repensar nossos desejos ao mesmo tempo em que não nos aponta uma adesão incondicional ao que nos chega como dever. Para entrar nesse jogo de invenção de nós mesmos, jogo ético de elaboração e devir, é necessário que tenhamos disciplina, que façamos de nós mesmos constante espaço de atenção.

Revisitando meus encontros e desencontros com Felipe, me reescrevo. Me repenso. É como se desejasse novamente estar diante dele, abrir-me a uma nova escuta, convocá-lo para uma “coexistência”. Era isso o que eu queria, aliás, naquele momento. Esse era minha vontade. Mas não consegui. Aprendo com esse desacerto a colocar-me na minha precariedade, solidária com a vulnerabilidade daquele e de tantos outros jovens e crianças.

É disso que se trata: assumir que, para estar radicalmente diante do outro, nós nos despojamos de nós mesmos, somos “despossuídos” de nós. Só assim de fato interagimos com o outro, nos mostramos interdependentes em relação a

ele. A instituição escola parece que não se coloca nessa posição. Ali, quer-se resolver tudo na base da lei, da ordem, da disciplina. Das normas, principalmente. Minha pergunta segue: como convocar esse outro jovem para uma experiência prazerosa e construtiva da vida?

Esse é um trabalho ético, espinhoso, difícil, como diz Butler, na busca de "uma coabitação ética" de uns com os outros. O primeiro passo será este: reconhecer nossa própria vulnerabilidade, essa vulnerabilidade que é comum a todos nós. Ao fazer tal reconhecimento, de certa forma interrompemos a violência, a destruição do outro. Claro, todos somos precários, mas uns, como aquele aluno e aquela mãe, são mais precários ainda. E, por isso, vivem uma certa invisibilização. Talvez não contem como uma "vida vivível", como vidas dignas de serem de fato vividas. E essa é uma luta à qual não podemos nos furtar.

*Referências:*

AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

BUTLER, Judith. *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Trad. Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CAMUS, Albert. *O homem revoltado*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Belo horizonte: Autêntica, 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Infância, mídia e experiência. In: GURSKI, Roselene; DALPIAZ, Sonia; VERDI, Marcelo Spalding (Orgs.). *Cenas da vida atual*. A família, a escola e a clínica. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006. p. 27-40.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Tradução Maria Thereza Albuquerque e J. A. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de Si. Tradução de Karla Neves e Wanderson Flor do Nascimento. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*, v. IV. Paris: Gallimard, 1994, p. 783-813. Disponível em:

[https://cognitiveenhancement.weebly.com/uploads/1/8/5/1/18518906/as\\_tcnicas\\_do\\_si-michel\\_foucault.pdf](https://cognitiveenhancement.weebly.com/uploads/1/8/5/1/18518906/as_tcnicas_do_si-michel_foucault.pdf). Acesso em: 15 de agosto de 2020.

LINS, Rafael de Castro. Albert Camus: da angústia ao suicídio filosófico. *Ciências da Religião: história e sociedade*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 35-55, jan./jun. 2016.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Assim Falou Zaratustra*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

RATTO, Ana L. S. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 95-106, maio/ago. 2002.

### ***A beleza da travessia***

*Em repetidas manhãs entre telefonemas, conversas com os alunos, entrega de autorizações, organização dos horários, vivo situações que simplesmente pedem que eu pare. Fazem parar a Carola “tarefeira”. Exigem minha presença, minha escuta. Sinto uma constante necessidade de descentrar-me. Nas narrativas, nos choros, pareço suspender parte de mim e vislumbrar outras famílias, outras vidas. Acabo por me intrigar sobre este processo, tanto no modo como o outro nos exige e nos convoca a suspender o tempo “khrónos” e a abrir uma brecha para o tempo “aión”, como também sobre o modo como a narrativa do outro, a presença do outro, nos provoca uma espécie de diferenciação de nós por nós mesmos.*

Ao assistir ao seriado *Segunda chamada*, a sensação que se produziu em mim era a de que aquilo era “meu”. Em diferentes episódios da série, situações críticas se desenrolam como que aos borbotões. Um professor novo chegando na escola, um aluno que passa mal, uma briga que se inicia no refeitório, a mãe de um aluno que necessita de escuta, as goteiras espalhadas pela sala de aula. Ainda que o roteiro, por vezes, pareça exagerado ou caricato, ao assistir, eu me reconhecia ali, vivia um sentimento de proximidade, de algo já experimentado, nos tantos momentos como vice-diretora da escola: era a impressão de que as situações, as demandas, surgem sempre muito rápidas, quase que nos sufocando. São de fato vivências numerosas e complexas demais, e das quais não damos conta no tempo e no espaço. Situações delicadas, vidas que emergem na sua precariedade e angústia, e que exigem de nós uma palavra, uma orientação, uma decisão.

O cotidiano na vice-direção, especialmente nas situações dramáticas e que mais me exigiam, convidava a uma análise mais demorada. Portanto, posso

dizer que o cotidiano escolar constituiu-se como ponto de partida deste estudo. Entendo que a ideia de cotidiano, retomada da obra de Michel de Certeau, favorece o olhar para práticas, para as artes do fazer, que de outro modo passariam despercebidas por nós. Estudar o cotidiano significa buscar nas artes de fazer suas regras próprias. Pensar a partir do cotidiano é voltar o olhar ao ordinário, como um estrangeiro que estranha a própria casa (CERTEAU, 2005, p. 73).

Revestir de filosofia o olhar em direção ao ordinário é pensar sobre o que nos afeta, o que mobiliza a cada um de nós nas práticas comuns, fazendo delas (talvez como Foucault queria) verdadeiros “monumentos”. Recebendo-as como potências de criação. Na educação brasileira, uma das mais importantes pesquisadoras do cotidiano escolar é Nilda Alves (ALVES, 1998, 2000, 2001), com estudos relevantes, todos com base principalmente em Michel de Certeau. Em suas pesquisas, Alves mostra a importância dos relatos dos sujeitos que, ao transmitirem e narrarem o que vivem em seus cotidianos, acabam por oferecer aos estudiosos importante material, numa contribuição significativa para a organização de uma história do cotidiano escolar.

O olhar atento ao cotidiano foi a força motriz deste estudo – observei, anotei e vivenciei diferentes cenas no âmbito da escola. Os encontros e vivências tomaram uma outra forma, por meio da criação de narrativas, as quais compuseram meu Caderno de Pesquisa. O que vivi na escola surgiu como acontecimento, transformado, por meio da escrita, em forte indagação ética. Nesses textos, o caráter de “experiência” foi acentuado, transformando a escuta inicial ao cotidiano escolar em um exercício de mim mesma, na medida em que eu desdobrava a narrativa em múltiplos questionamentos éticos. Minhas narrativas foram, então, transformadas em objeto de análise, num material empírico particular, a partir do qual estabeleci diferentes articulações com autores, filósofos e narrativas cinematográficas e literárias.

A experiência, intensificada pela escrita narrativa, mobilizou o pensamento e as relações teóricas por mim elaboradas. Estas surgiram da retomada do vivido, apontando-me a necessidade de repensar, de voltar às ideias que eu tinha e que pareciam não já não servir (CONTRERAS, 2010). Nesse percurso, demonstrou-se para mim a insuficiência do meu modo de pensar e agir. Investigar a experiência educativa pressupôs um olhar vinculado ao vivido e aos

efeitos e significados que ele produziu (CONTRERAS, 2010). Tratou-se de um processo a partir do qual interroguei o cotidiano escolar a partir de minha própria experiência. Tais questionamentos, ao mesmo tempo, conduziram-me a inúmeras incertezas, colocando em risco a figura docente que eu acreditava ter construído, pessoal e publicamente.

As cenas escolares que me provocavam sofrimento, dúvidas, mobilização interna e questionamento ético acabaram por exigir-me a escrita. Escrever, anotar, reelaborar transformaram-se em uma necessidade ética. Eram situações que me pediam para não serem esquecidas. Acompanhavam-me e inquietavam por outras relações. Para fazer delas “algo mais”, elaborei narrativas, no limiar entre ficção e realidade. Neste espaço contíguo, narrar as coisas do mundo implica, em certa medida, alterá-las, dada a imprecisão da linguagem. Estava ciente da impossibilidade de, ao fazê-lo, preencher todas as lacunas.

Na proposição deste estudo, não objetivei em nenhum momento responder magicamente às inquietações, apaziguando-me: ao contrário, escolhi responder buscando novos questionamentos. Assim, o objetivo deste trabalho foi justamente manter o pensamento em suspenso, sem fechá-lo sob qualquer hipótese. Ao concluir, então, cria-se mais um instante de provisoriedade: sei que até mesmo as relações mais elaboradas que consegui estabelecer poderiam certamente ser desdobradas em muitas outras. O desafio que tentei empreender foi justamente este: o de manter a vitalidade das narrativas, permitindo a quem as lê aberturas a novos tensionamentos.

Devo dizer que a criação narrativa implicou em deslocamentos vários. Tal como viajantes e crianças, fui experimentando outras temporalidades, que me convidavam a um rompimento do que sou ou pretendia ser. Propus-me a uma caminhada, na qual acolhemos o risco e o imprevisto de cada acontecimento. Em meus deslocamentos, pude experimentar uma outra modalidade de tempo: o tempo da entrega, para além do tempo das urgências, velocidades e demandas cotidianas. Tempo móvel, viajante, do qual jamais voltamos iguais ao que éramos.

Narrar a mim mesma foi, como Gagnebin (2013) nos ensina, viver um desapossamento de mim mesma, colocar-me em travessia e, igualmente, em busca de compartilhamento, da exposição de minhas inquietações mais corriqueiras. Parti em viagem, na companhia das narrativas produzidas,



operando a construção de pequenas constelações teóricas e até poéticas. Elaborei aproximações entre as minhas narrativas, narrativas fílmicas e literárias e diferentes referenciais teóricos. Por meio dessas montagens, produzi algo novo, no sentido de que se fazia distinto do que estava “ali”. Cada montagem manteve íntima relação com o vivido, mas o excedeu, se multiplicou em cada torção realizada sobre mim mesma, na companhia de diferentes autores.

Desde os filósofos clássicos, aprendemos que escutar tem a ver com um exercício de formação ética, sobre si mesmo. Nesta pesquisa, trouxe cenas de escuta, de atenção (ou de não atenção) ao outro: busquei pensar na urgência de nos darmos tempo, ao outro e a nós mesmos. Exercer ativamente a escuta significa implicar-nos com algo ou com alguém, mergulhar numa genuína relação de alteridade, demorar-se no cuidado consigo e com o outro. Sem ela, inúmeras vidas e questões cruciais permaneceriam para mim totalmente invisíveis.

Aprendi que escutar o outro não significa acessá-lo, desnudá-lo ou compreendê-lo inteiramente. Como no exercício ético da amizade, a escuta sempre implica na acolhida da sua radical alteridade. Dialogar com os alunos, pais, colegas não teve (e não tem) a ver com atingir uma espécie de retenção do outro, um acolhimento para fazer desse outro um "igual a mim". Esse foi e é o grande desafio, na escola, na vida.

Na composição desta tese, o cinema foi uma "parceria" importante, justamente por sua potência de amplificar as possibilidades de experimentação filosófica, na qual podemos ensaiar vendo-nos efetivamente no lugar do outro. Trata-se não apenas de uma experimentação poética, mas sobretudo da ampliação de nossa sensibilidade ética (KEARNEY, 2012). Abbas Kiarostami e Agnès Varda, nesse sentido, foram companhias fundamentais neste percurso.

Diariamente, na escola, nos defrontamos com a condição da precariedade das nossas vidas, das vidas de nossos alunos. As imensas desigualdades sociais deste País estão ali presentes, fervilhando, e exigindo tomadas de posição institucionais, mas também éticas. Há vidas, muitas vidas, não reconhecidas como dignas de serem vividas. Ao mesmo tempo, a precariedade da escola pode também ser entendida num outro sentido: como ausência de completude, como potência de ser algo novo e diverso do que está sendo.

Ao propor um estudo na companhia das narrativas que elaborei, desejei não retomar o vivido simplesmente, mas alçá-lo a outras e várias dimensões e

relações. Quis pensar minhas criações narrativas, como Jeanne Marie Gagnebin nos diz, enquanto possibilidade de um outro devir. Recolocar os encontros que tive no ambiente escolar dentro de outros possíveis. Narrar as histórias de jovens e de suas famílias – que tanto me emocionam, ainda hoje – como forma de conferir-lhes outras visibilidades e tratamentos, sobretudo éticos. Colocar suas dores e urgências em outro devir, no campo educativo. Conferir à precariedade, minha e deles, uma beleza própria e potente.

*Referências:*

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 62-74, 2003.

Ferraço, Carlos Eduardo. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação (p. 86). SciELO - EDUERJ. Edição do Kindle.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho — o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de e ALVES, N. (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas — sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CONTRERAS, José; FERRÉ, Nuria P. da Lara (Orgs.). *Investigar la experiencia educativa*, Madrid: Morata, 2010.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo : Perspectiva, 2013.

KEARNEY, Richard. Narrativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 409-438, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/30354/19417>. Acesso em: 10 de junho de 2020.